

Infancia y Bienestar

Una apuesta política por las
capacidades y los cuidados

LINA GÁLVEZ MUÑOZ Y
LUCÍA DEL MORAL ESPÍN (dirs.)



deculturas

INFANCIA Y BIENESTAR

Infancia y Bienestar

Una apuesta política por las
capacidades y los cuidados

LINA GÁLVEZ MUÑOZ Y
LUCÍA DEL MORAL ESPÍN (dirs.)

deculturas

2019



Esta publicación se ha financiado con el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-2727 (Infancia y bienestar: indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas desde un enfoque de teoría de las capacidades).

© de los autores y las autoras, 2019

© de la traducción del portugués, Isabel Sánchez, 2019

© Deculturas Ediciones, 2019

Plaza del Pelicano, 8 (Librería Quilombo)

41003 Sevilla

Tel.: 954 215 783

C.e.: info@deculturas.com

Url: www.deculturas.com; www.quilombo-libros.com

Interior y cubierta:

La composición de este libro se ha realizado con letra Garamond. El papel utilizado para el interior y cubierta es un offset, fabricado con certificado FSC (Forest Stewardship Council).

Depósito legal: SE-2030-2019

ISBN: 978-84-949093-0-6

THEMA: KCVK, JBSF

Impreso en Torredonjimeno (Jaén) por Gráficas La Paz

Índice

INTRODUCCIÓN. LAS CAPACIDADES Y LOS CUIDADOS COMO BASES FUNDAMENTALES PARA EL BIENESTAR DE NIÑAS Y NIÑOS. <i>Lina Gálvez Muñoz y Lucía del Moral-Espín</i>	9
LOS ESTUDIOS DE INFANCIA EN ESPAÑA. UNA INTRODUCCIÓN. <i>Lourdes Gaitán Muñoz</i>	47
DILEMAS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS. <i>Ana Nunes de Almeida y Ana Delicado</i>	85
LA MEDICIÓN DEL BIENESTAR INFANTIL DESDE UN ENFOQUE PARTICIPATIVO DE CAPACIDADES. <i>Mónica Domínguez-Serrano y Óscar Marcerano-Gutiérrez</i>	119
UNA VISIÓN PROPIA. LA IDENTIFICACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS DE LAS CAPACIDADES RELEVANTES PARA TENER UNA BUENA VIDA. <i>Lucía del Moral-Espín, Lina Gálvez Muñoz y Mónica Domínguez-Serrano</i>	149
INFANCIA, CIUDAD Y VIVIENDA: LA OPORTUNIDAD DE UNA CIUDAD COLECTIVA, DIVERSA, COMPLEJA Y PARTICIPATIVA A TRAVÉS DEL URBANISMO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. <i>Alicia Pérez García</i>	185
TEKELAB. TECNOLOGÍAS DE BARRIO. <i>Macarena Madero Silva</i>	211

ENSEÑANDO A SER (QUÉ) MUJERES DESDE NIÑAS A TRAVÉS DEL CONSUMO DIFERENCIADO. <i>Laura Martínez Jiménez y Ángela Solano Caballero</i>	225
USO DEL TIEMPO Y BIENESTAR SUBJETIVO DE LOS MÁS JÓVENES EN ESPAÑA. <i>Juana Lamote de Grignon Pérez</i>	267
TENSIONES Y DESEQUILIBRIOS EN LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LOS CUIDADOS A LA INFANCIA Y A MAYORES DEPENDIENTES. <i>Paula Rodríguez-Modroño y Mauricio Matus-López</i>	317
LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE INFANCIA: APROXIMACIONES CLÁSICAS Y EMERGENTES. <i>Julia Espinosa-Fajardo</i>	353
ANEXOS	399
<i>Cuestionario</i>	401
<i>Pictogramas para la representación de las capacidades</i>	407

Introducción. Las capacidades y los cuidados como bases fundamentales para el bienestar de niñas y niños

Lina Gálvez Muñoz y Lucía del Moral-Espín

Quizás la contribución más importante que hace el enfoque de las capacidades es incitarnos a plantear preguntas alternativas y a centrarnos en dimensiones diferentes cuando observamos o cuando reunimos datos relevantes para hacer evaluaciones o juicios (Robeyns, 2017: 7).

Preguntarse por lo que necesitan las niñas y niños para tener una buena vida y por cómo mejorarla, no es en sí mismo algo novedoso. Sin embargo, hasta hace relativamente poco tiempo, esta cuestión no se abordaba de la mano de las y los propios protagonistas, niños y niñas, como sujetos de su propia vida. Una aproximación de este tipo nos permite indagar sobre las oportunidades reales que, desde la infancia, tenemos para vivir una vida que valoremos y tengamos motivos para valorar en las diferentes etapas vitales. Se trata de un replanteamiento profundo y ambicioso de la comprensión del bienestar. Un replanteamiento con importantes implicaciones para el análisis y configuración de las condiciones de vida de niñas y niños, pero también de las personas adultas, tanto en el momento actual como de las esperables y deseables para el futuro.

Para avanzar en este camino, parece razonable establecer una serie de preguntas intermedias que inviten a la reflexión y apunten algunas posibles respuestas a la cuestión planteada. Estas preguntas tendrían que ver con la forma en que podemos aproximarnos a la realidad de niñas y niños y con los elementos éticos que debemos

tener en cuenta al hacerlo. Indagarían también sobre la propia interpretación, de los niños y niñas, sobre lo que es una buena vida y sobre las dimensiones del bienestar que son relevantes para asegurarla. Tendrían que ver, además, con la atención a la diversidad de las experiencias vividas a lo largo de la infancia, en función de la edad, género, lugar de residencia, situación socioeconómica etc. Por supuesto, también con cómo se inserta todo esto con el análisis y promoción de las condiciones de vida de la población en su conjunto en un marco amplio de igualdad de género y justicia social. Es decir, con cómo garantizar que ese bienestar no se consiga a costa de realidades segregadas y estereotipadas, que a su vez determinen unas oportunidades desiguales en la vida adulta de niñas y niños.

La propia elección y enunciación de estas preguntas no es neutral, está configurada a partir de unas determinadas perspectivas teóricas y, tal y como el propio título del libro señala, políticas; por una parte, las perspectivas feministas en torno a la economía, por otra, los estudios sobre la infancia. Se trata de dos campos de investigación y activismo que no siempre han sabido ir de la mano pero que, conceptual y metodológicamente, tienen mucho que ofrecer el uno al otro, especialmente cuando se aborda el análisis del bienestar.¹ Para favorecer este encuentro, se apuesta por adoptar el enfoque de las capacidades (Sen, 1985, 1987, 1999), (en adelante EC), como paraguas conceptual bajo el que abordar simultáneamente las relaciones y condicionamientos generacionales y de género en las condiciones de vida. Esta apuesta de articu-

¹ Desde los estudios de infancia se ha reconocido en numerosas ocasiones la deuda contraída con las perspectivas y orientaciones feministas a la hora de visibilizar e interpretar las desigualdades generacionales y la condición subordinada de la niñez, ver por ejemplo Rosen y Twamley (2018).

lación teórica y conceptual es fruto del trabajo realizado a lo largo de cuatro años por el equipo del proyecto SEJ 2727 *Infancia y bienestar: indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas* (IBC) (financiado por la convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía). A su vez, este trabajo se asienta en experiencias e investigaciones previas de las que se extrajo la conclusión de que era fundamental reivindicar y visibilizar la infancia y su bienestar desde perspectivas feministas.²

Pero ¿qué entendemos por infancia? Por *infancia* entendemos la etapa de la vida situada en el arco 0-17 años y por *niña* o *niño* a la persona que se sitúa en este arco de edad, es decir, que no ha cumplido los 18 años. Hoy día, existe un cierto consenso sobre la necesidad de entender la infancia más allá del concepto de socialización que ha dominado durante mucho tiempo la investigación sobre las niñas, niños y sobre la niñez, así como de aproximarse a ella desde una diversidad de ángulos y partiendo tanto de perspectivas macro como micro. La infancia debe entenderse en un triple sentido (Gaitán, 2006): como una categoría socialmente construida y variable en términos históricos; como espacio vital en el que se desarrolla la vida de las niñas y niños y al cual dotan de significado y como un fenómeno permanentemente insertado en la estructura social, aunque sus miembros se renueven constantemente.

² El proyecto IBC surge de la experiencia y debates generados fundamentalmente a partir de dos proyectos. Por una parte, el proyecto COST A34 *Gender and Wellbeing*, desarrollado entre 2005-2009 y liderado por la Universidad de Barcelona. Por otra, el proyecto SEJ 4833 *La Economía del cuidado en Andalucía: demanda y oferta, déficit e impactos de las políticas de previsión sobre el crecimiento, el empleo, los servicios sociales y la desigualdad de género* financiado por una convocatoria previa de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía.

Desde perspectivas sociológicas, hace ya más de 20 años que Prout y James (1997) plantearan 6 elementos centrales fundamentales para el nuevo paradigma sobre la infancia: 1) la infancia es una construcción social; 2) la infancia es una variable del análisis social; 3) las vidas cotidianas de los niños y niñas son dignas de ser estudiadas por derecho propio; 4) las niñas y niños no son sujetos pasivos de estructuras sociales sino actores activos; 5) la etnografía puede ser un enfoque metodológico muy útil para la comprensión de los niños, niñas y de la infancia; 6) La teoría y la investigación sobre la infancia también desempeñan un papel en su reconstrucción. Aunque, desde entonces, este campo de investigación ha experimentado un fuerte desarrollo y se ha orientado hacia lo multi/interdisciplinar, no cabe duda de que estos 6 elementos siguen siendo de referencia obligatoria.

En cuanto a la comprensión del bienestar, como se ha dicho, este libro tiene raíces feministas. Específicamente parte de las perspectivas del *aprovisionamiento social*, que, en el contexto de la Economía Feminista hispana, se ha plasmado y desarrollado en las ideas de la *sostenibilidad de la vida* y su apuesta por «poner la vida en el centro». El estudio del aprovisionamiento social para la vida y el bienestar humano y, en nuestro caso, para la vida y el bienestar de niñas y niños, propone reconstruir la economía a partir de actividades económicas interdependientes, remuneradas y no remuneradas, mediadas por los mercados, los hogares, las comunidades y los gobiernos. Este enfoque permite desarrollar un cuerpo de conocimiento más responsable con la diversidad de las experiencias vividas de mujeres y hombres y analizar en qué medida y con qué herramientas las personas pueden asegurar sus medios de subsistencia y satisfacer sus necesidades (Benería *et al.*, 2016). Para ello es fundamental incorporar el cuidado y el trabajo no remunerado como actividades económicas fundamentales, entender el bienestar de las personas como una medida de éxito

económico y analizar las relaciones de poder que atraviesan todos estos procesos (Power, 2004). En este marco, podemos entender la propuesta de la sostenibilidad de la vida, como:

... un proceso complejo, dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades en continua adaptación a las identidades de los individuos y las relaciones sociales, un proceso que debe ser continuamente reconstruido, y que requiere de recursos materiales pero también inmateriales, vinculados en gran medida al trabajo de cuidados desarrollado eminentemente por las mujeres (Carrasco, 2014: 44).

Pero ¿qué entendemos específicamente por cuidados y por qué su relevancia? Desde las Ciencias Sociales, incluida la Economía, no se ha logrado resolver de forma totalmente satisfactoria y unívoca esta cuestión. Las dificultades se deben a la complejidad de traducir el término *care* pero también de delimitar las actividades que han de englobarse bajo este término y de cuestionar su naturalización social fruto del mandato patriarcal. A esto se unen dificultades conceptuales, teóricas y metodológicas que, para ser solucionadas, requieren nuevos paradigmas científicos.³ Por todo esto, es importante aclarar que, cuando se reivindica la importancia de los cuidados para el bienestar como uno de los puntos de partida de este proyecto, entendemos que el término cuidados identifica y describe:

³ Un análisis más detallado de esta cuestión, así como una propuesta de delimitación de los conceptos de «cuidados», «trabajos de cuidados» y «economía del cuidado» junto con las limitaciones que presenta su inclusión en el análisis económico puede consultarse en Gálvez (2016). Una obra en castellano de referencia sería Carrasco, Borderías y Torns (2011, segunda edición ampliada 2019).

... todas las necesidades que requieren las personas para garantizar el sostenimiento y reproducción de su vida, así como su bienestar físico y emocional. Lo que supone un problema de naturaleza económica a medida que comporta uso de recursos escasos, materiales e inmateriales, de energía y tiempo, con costes directos e indirectos más o menos evidentes y requiere la realización de un auténtico trabajo que satisface las necesidades humanas básicas (Gálvez, 2016: 21).

Hablar de cuidados supone hablar de las necesidades de todas las personas. Por tanto, subrayar la importancia de los cuidados para el bienestar en la infancia no implica poner el foco de atención en las dependencias que niñas y niños pueden tener de sus familiares y otras personas adultas. Al contrario, un elemento fundamental subyacente a esta definición es la noción de interdependencia que rompe con el ideal imposible de independencia: no solo reciben cuidados aquellas personas supuestamente dependientes sino también aquellas supuestamente independientes (Rodríguez-Modroño y Agenjo-Calderón, 2016) y, aunque en diferente grado de acuerdo a su edad y condición, la posibilidad de ofrecer algún tipo de cuidado se extiende, o debería extenderse, a amplios sectores de la población (incluida la niñez).

Una vez explicitadas estas dimensiones de infancia y feministas que atraviesan el proyecto IBC y este libro como producto del mismo, las siguientes páginas se estructuran de la siguiente manera: en primer lugar, se introducen algunas definiciones y elementos fundamentales del EC y su aplicación específica al ámbito de la infancia. A continuación, se describe el desarrollo del proyecto antes mencionado, incluyendo las distintas líneas de actuación implementadas. Por último, se presentan someramente los distintos capítulos del libro. Un libro que cierra un proyecto pero que, confiamos, pueda impulsar y servir de inspi-

ración a nuevas iniciativas que trabajen sobre bienestar y, específicamente sobre el bienestar en la infancia desde perspectivas feministas.

¿DESDE DONDE ABORDAMOS EL BIENESTAR? EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

El EC es una línea de pensamiento (y acción) que, de entrada, a pesar de su complejidad y alto nivel de abstracción, resulta atractiva a personas que se aproximan a ella por primera vez. Quizás sea por la claridad intuitiva de sus presupuestos de partida, por ejemplo, el que al evaluar normativamente una determinada situación (analizar su deseabilidad), deberíamos preguntarnos qué pueden, realmente, ser y hacer las personas y qué tipo de vida pueden vivir. Este planteamiento resuena en numerosas propuestas sobre justicia y progreso social, así como en perspectivas del desarrollo desde abajo (*bottom-up*). En particular, enlaza claramente con las propuestas feministas anteriormente descritas en su comprensión de la multidimensionalidad del bienestar y en su invitación a reflexionar sobre lo que supone una buena vida. Comparten, además, una vocación de transformación social, teniendo en cuenta la diversidad de personas y colectivos que componen la sociedad e interconectando el bienestar individual con los niveles generales de justicia y equidad social.

El EC parte de las propuestas del economista y filósofo Amartya Sen que, desde los años 70, con sus trabajos viene demostrando el carácter totalmente limitado (limitante y con frecuencia, defectuoso) del PIB per cápita como medida del bienestar y del progreso social y económico. En 1979, Sen plantea una de las primeras y más preliminares definiciones del EC, describiéndolo como una disciplina intelectual que otorga un rol central a la evaluación de

los logros y libertades de una persona en términos de su capacidad real para ser y hacer las diferentes cosas que una persona tiene razones para valorar. Las contribuciones de Martha Nussbaum aportaron transcendencia filosófica y feminista al enfoque, que en las últimas décadas se ha ido enriqueciendo con aportaciones de distintas disciplinas. Por ello, no constituye un bloque plenamente homogéneo, ni una teoría precisa⁴ sino un marco flexible y multipropósito con un conjunto de principios comunes como la distinción entre medios y fines y la consideración de las personas como fines en sí mismas.

De forma más específica, y siguiendo a Robeyns (2017), el EC es un marco conceptual para una gama de ejercicios evaluativos, entre los que destacarían el análisis de los niveles individuales de bienestar alcanzado y/o de la libertad para alcanzarlos; la valoración de las formas de organización y de las instituciones sociales y el diseño de políticas y herramientas para el cambio social. Al plantear estos ejercicios, el EC aborda aspectos de la vida de las personas como si tienen la posibilidad de gozar de una buena salud, educación o del apoyo de sus redes interpersonales o si disfrutan de condiciones adecuadas para trabajar, mantener y cuidar a sus familias, viajar o participar políticamente. El EC se pregunta por la verdadera libertad que las personas tienen para hacer estas (y otras) cosas y por el nivel de bienestar que pueden alcanzar cuando eligen entre las distintas opciones que se les plantean. En este sentido, se trata de un enfoque multidimensional; considera que las condiciones de la vida humana vienen conformadas por una pluralidad de dimensiones.

⁴ El propio Sen es muy claro en este punto, evita denominar «teoría» a su propuesta, sobre todo por una cuestión metodológica básica, en puridad una teoría debe tener capacidad de predicción y el EC no lo tiene, ni pretende tenerlo.

Hoy día, existe una amplia aceptación y utilización del EC en diversos ámbitos (académicos, activistas, políticos e institucionales) y tipos de producción de conocimiento (desde abstracto a muy aplicado y orientado a la política). Ha sido desarrollado y utilizado tanto a nivel teórico como empírico en el estudio de la pobreza (apostando por ir más allá de las definiciones basadas en el nivel de renta), de la salud pública, de la ética del desarrollo, de la protección y justicia medioambiental, educación, diseño tecnológico, del Estado del bienestar o de la justicia distributiva (esto es, en qué debemos fijarnos y analizar cuando decimos que ciertas desigualdades entre personas son injustas), por citar solo algunos campos. Al abordarlos se plantean preguntas como: ¿tienen las personas las mismas capacidades en la vida?, si no las tuvieran, ¿qué es lo que genera esta desigualdad?, ¿es esto injusto y debemos hacer algo al respecto?, ¿cuáles son las capacidades y funcionalidades valiosas que debemos promover?, ¿cómo se podría expandir esas capacidades y sus funcionalidades?, ¿en qué medida las instituciones, sociales y políticas o, más concretamente, un proyecto o un programa, promueven ciertas capacidades o, por el contrario, las contraen?, etc.

Centrándonos específicamente en el estudio del bienestar (ámbito que nos interesa para este libro), el EC contiene un gran potencial, si bien en lo individual y subjetivo, para oponerse al concepto economicista tradicional de bienestar porque supera la visión utilitaria que concibe la función de bienestar social como una suma fundamental de las utilidades individuales. Frente a esta visión, el EC expande el concepto de bienestar de una canasta de bienes y servicios (lo que las personas tienen o poseen) a un conjunto de libertades y logros. Por lo tanto, el bienestar no se limita a la posibilidad de una persona para utilizar los recursos de acuerdo con sus propias preferencias, sino también a la capacidad para transformar los recursos en actividades valiosas (Ben Arie)

et al., 2014). Por lo tanto, personas con las mismas funciones pueden disfrutar de diferentes niveles de bienestar en función del conjunto de opciones que tengan o hayan tenido.

Para entender más profundamente este enfoque, es necesario abordar algunos conceptos básicos que la conforman; en concreto la noción de *capacidad*, *funcionalidad* y de *factores de conversión*.

Capacidad es la auténtica libertad que una persona tiene para ser o hacer. Puesto que el concepto de *capacidad* es uno de los hilos conductores de esta monografía, le dedicaremos un poco más de atención más adelante. *Funcionalidad* es aquello que una persona, en la práctica, es o hace. Por lo tanto, es algo constitutivo a la vida humana y a nuestra comprensión de esta; no hay vida humana que no disfrute de algunas funcionalidades. La diferencia entre una capacidad y una funcionalidad es lo que distingue entre, por un lado, las posibilidades reales entre las que una persona puede elegir (sus oportunidades) y, por otro, lo alcanzado o realizado (sus logros). *Factores de conversión*, son los factores que determinan en qué medida una persona puede transformar un recurso en una funcionalidad. Suele distinguirse entre factores de conversión personales (sexo, edad, condición física, habilidades y conocimientos...); sociales (políticas públicas, normas sociales imperantes, relaciones de género...) y medioambientales (medioambiente físico o construido donde habita la persona, clima, contaminación...). No son algo fijo o necesariamente dado, pueden ser transformados, por ejemplo, mediante políticas públicas. Las capacidades, funcionalidades y los factores de conversión operan y se materializan en un marco de *condiciones/restricciones estructurales*, por eso podemos decir que el EC es un enfoque centrado en la/el individuo, pero no individualista. En, o a pesar de, este marco, las personas tienen un cierto grado de *agencia*, entendida como la posibilidad de influenciar y/o modificar sus propios contextos.

Pongamos un ejemplo para facilitar la comprensión de estos conceptos. Desplazarse en bicicleta es una funcionalidad. La capacidad será la oportunidad real que sea una persona tenga para trasladarse (movilidad). Una persona que no use una bicicleta puede o no ser libre y capaz para desplazarse en bicicleta, que es precisamente lo que el término capacidad trata de indagar. Para ello, en primer lugar, es necesario que la persona tenga acceso a una bicicleta (recursos), pero para saber si, o en qué medida, una persona tiene la posibilidad de transformar ese recurso en una funcionalidad valiosa, debemos analizar los factores de conversión: en este caso podrían ser tener la condición física adecuada, saber montar en bicicleta, contar con autorización familiar (en caso de infancia) y con norma social de género favorable, con la existencia de carriles bici o tráfico pacificado y con una situación meteorológica adecuada... Todos estos factores influirán, favoreciendo o dificultando, las posibilidades de florecimiento de esta capacidad y de éxito de quien quiera ejercitar su posible funcionamiento.

La siguiente representación gráfica, la Figura 1, recoge los elementos fundamentales del EC así como las relaciones entre ellos:

Robeyns (2017) señala que existe una considerable confusión terminológica sobre la noción *capacidad* derivada, en parte, de la diferente definición del concepto que plantean Sen y Nussbaum y de cómo, tanto uno como otra, han ido modificando sus definiciones a lo largo del tiempo, sin hacerlo explícito. Sin entrar en detalle en estas cuestiones,⁵ sí consideramos importante señalar tres «refinamientos» del concepto (Robeyns, 2017, recogiendo ideas de Alkire, 2002 y de Wolff y De-Shalit, 2007): 1) Generalidad o especificidad: es posible distinguir entre capacidades generales

⁵ Por motivos de espacio no profundizaremos en estas cuestiones, pero ello recomendamos la lectura del apartado 3.2 en Robeyns (2017).

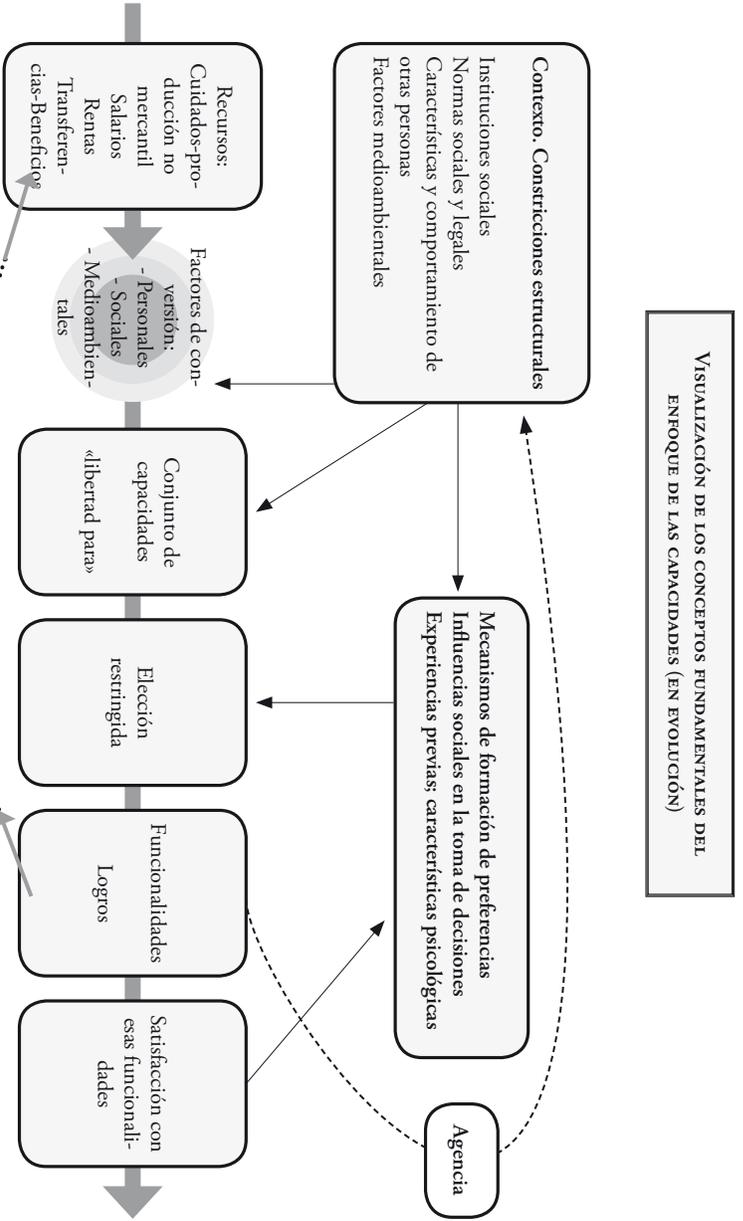


Figura 1. Principales elementos del enfoque de las capacidades y del proceso de las capacidades en evolución. Elaborado a partir de Biggeri y Santi (2012) y Robeyns (2017).

o específicas, las primeras se enuncian de forma más genérica y abstracta y, por lo tanto, sería más sencillo llegar a un acuerdo sobre ellas. 2) Vulnerabilidad: es necesario analizar no solo si en un momento determinado se tiene una capacidad (o funcionalidad), sino también si, previsiblemente, esta se va a mantener o si, por el contrario, cabe el riesgo de perderla. 3) Robustez: la probabilidad de que una capacidad se materialice en una determinada funcionalidad. Esta idea de robustez quiebra la posible comprensión dicotómica (libertad para o ausencia de libertad para...) poniendo el foco en los denominados factores de conversión, ya sean internos, sociales o medioambientales. Esto se vincula con una de las críticas o limitaciones que se señalan de EC referidas al componente subjetivo de las visiones individuales del bienestar.

Pero ¿por qué centrarnos en las capacidades en lugar de en las funcionalidades? Por una parte, por un compromiso normativo que trata de evitar, en la medida de lo posible, posturas paternalistas y la elección, de entrada, de un determinado modelo de cómo ha de materializarse en lo concreto una buena vida. Esta idea de que las capacidades se encuentran normativamente por encima de las funcionalidades parte de la convicción de que los individuos tienen un nivel de agencia suficiente para tomar sus propias decisiones. En nuestro caso, esto implica dotar de agencia a los sectores más jóvenes de la sociedad.

Siguiendo a Robeyns (aunque no existe un consenso absoluto en este sentido), a nivel abstracto y general, las funcionalidades y capacidades son, en sí mismas, conceptos neutros: pueden tener efectos positivos y negativos. Por lo tanto, es necesario plantearse cuáles queremos apoyar y habilitar, y cuáles queremos limitar o eliminar. Esto nos conduce al debate sobre la conveniencia y posibilidad de desarrollar listados definitivos de capacidades básicas que se deberían promover (como, por ejemplo, el propuesto por Nussbaum, 2001), al estilo de las declaraciones universales de de-

rechos. Sen (2004) se ha mostrado contrario a la imposición de una lista completa y cerrada, es decir, que no admita la inclusión de nuevas capacidades. Sin embargo, sí defiende la posibilidad de proponer listados temporales y abiertos, creados *ad hoc* para objetivos teóricos o empíricos y contextos concretos, respondiendo a razonamientos y valores sociales específicos. Ejemplos de esto serían los listados elaborados por Robeyns (2003) para la esfera de la igualdad de género o por Biggeri *et al.* (2006) para el estudio del bienestar infantil.

Profundizando en estos debates, hay que plantearse quién, cómo y cuándo determina cuáles son estas capacidades relevantes y genera o apoya una determinada lista. Siguiendo de nuevo a Sen, desarrollar una lista únicamente a nivel teórico, supone negar la importancia de la participación pública en la reflexión y decisión sobre las capacidades que deberían ser incluidas en un listado de este tipo. Plantea el autor que esta no es una tarea teórica o académica, sino que ha de ser el resultado de un proceso democrático desarrollado mediante «discusión social general o debate público» (Sen, 2004: 78). No obstante, esto puede significar presuponer la existencia de una ciudadanía libre, informada y con cierto grado de homogeneidad en las preferencias, por tanto, sin altos niveles de desigualdad.

Siguiendo esta perspectiva, Robeyns (2003) se pregunta qué metodologías de investigación social y qué instituciones democráticas serían las más adecuadas para la evaluación empírica de las capacidades y funcionalidades. Su propuesta incluye cinco criterios que todo proceso de elaboración de un listado de este tipo debería cumplir: 1) formulación específica, 2) justificación metodológica, 3) sensibilidad respecto al contexto, 4) abstracción, diferentes niveles de generalidad y 5) exhaustividad y no-reduccionismo. La idea central de esta propuesta es que cualquier listado debería adaptarse al contexto particular, otorgar un peso significativo a

las dimensiones intangibles y asegurar que la adaptación se realiza mediante procesos democráticos y discusión pública. Veamos a continuación cómo estas cuestiones se aplican cuando se trata el bienestar de niñas y niños.

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES A LA INFANCIA

Puesto que la agencia es un elemento central para el EC, su aplicación a la infancia encuentra buen acomodo en los nuevos estudios de infancia. Desde el EC se puede reconocer que niñas y niños son actrices y actores sociales con agencia (siempre de acuerdo a su edad y madurez), capaces de expresar diferentes puntos de vista y prioridades (Biggeri y Karkara, 2014). Abordar el bienestar en la infancia desde un EC implica, por tanto, interesarse por lo que niñas y niños son y hacen y, potencialmente, podrían ser y hacer, ahora en el presente, pero también por lo que podrán ser o hacer en el futuro y cómo este último es influenciado por lo primero (Ben-Arieh y Frønes, 2011; Biggeri y Libanora, 2011). Implica, además, preocuparse por el valor que ellas y ellos mismos otorgan a esos logros y esas potencialidades. Es decir, implica referirse tanto a sus vidas y libertad para vivirlas en el momento presente, como a sus derechos y oportunidades para desarrollar todo su potencial en el camino a la etapa adulta (Gálvez *et al.*, 2013).

Esto implica reconocer que las personas experimentan diversos (o al menos de forma diversa) problemas, desafíos y necesidades a lo largo del ciclo vital. Por lo tanto, sería razonable imaginar que las capacidades relevantes (o el peso que estas capacidades tienen) para el bienestar durante la infancia pueden ser diferentes (o tener un peso diferente) a las capacidades relevantes durante la edad adulta. Para comprender cómo se producen estos cambios, es fundamental

incluir la noción de capacidades en evolución (ver Figura 1) y destacar el carácter instrumental de algunas capacidades que no solo son relevantes por sí mismas, sino también porque fomentan el desarrollo de otras capacidades tanto durante la niñez como en la vida adulta. La educación sería un claro ejemplo (Comim *et al.*, 2011; Biggeri y Karkara, 2014). La influencia de los distintos factores de conversión (sean individuales, sociales y medioambientales) y de los procesos de transferencia intergeneracional de capacidades influirán en si dicha evolución toma derroteros positivos, de ampliación de capacidades, o sigue una tendencia negativa, que limitará su florecimiento. En paralelo, la *agencia* implica que las generaciones más jóvenes pueden promover el cambio y la transformación social (Biggeri *et al.*, 2006) o ser un vehículo para la reproducción de las desigualdades tanto en el presente como en el futuro. Por ejemplo, en el presente, a través de su potencial rol como portadoras de nuevos valores al ámbito doméstico y, en su vida adulta, como factores de conversión que asuman o no su responsabilidad social en el cuidado, de acuerdo con un enfoque de provisión social, poniendo la vida (digna) en el centro.

Fegter y Richter (2014) señalan que existen dos grandes líneas de trabajo relacionadas con la esfera de la infancia y sus capacidades: por un lado, la que trata de identificar las capacidades y funcionalidades que son relevantes para el bienestar de niñas y niños. Por otro, la que analiza el estado del bienestar de niñas y niños en un determinado lugar y momento y trata de determinar los distintos factores que influyen sobre él. Tanto en una como en otra línea, se reflexiona sobre la conveniencia y posibilidad de desarrollar listados de capacidades relevantes y se ofrecen respuestas alternativas a preguntas como: ¿quién decide que es «una buena vida» para los niños y niñas de una determinada sociedad y qué oportunidades ha de conllevar?, ¿qué implicaciones tiene esto a la hora de desarrollar una medida válida de bienestar, ¿y para la

propuesta de políticas públicas?, ¿qué tipo de herramientas de medición son las adecuadas?, ¿qué papel han de tener las propias niñas y niños en este proceso?

A grandes rasgos, podemos distinguir entre propuestas guiadas por perspectivas participativas y propuestas no participativas (Biggeri y Libanora, 2011). Estas últimas hacen uso de datos primarios o secundarios para medir las capacidades y funcionalidades en la infancia. Numerosos trabajos han adoptado esta perspectiva y la han aplicado para analizar la realidad de niñas y niños en distintos contextos, por ejemplo, Italia (Addabbo *et al.*, 2014), España (Gálvez *et al.*, 2013) o India (Di Tommaso, 2007). Por su parte, los métodos participativos implican a niñas y niños en la identificación y medición de sus capacidades y, en ocasiones, en la propuesta de acciones para contribuir a su florecimiento. Con ello, no solo persiguen generar un mejor conocimiento de la realidad, sino también ser coherente con los principios del EC. Ejemplos de experiencias de este tipo se encuentran en Biggeri *et al.*, (2006); Biggeri y Anich (2009); Biggeri y Santi (2012), Del Moral-Espín *et al.* (2017). Defender la aplicación de estos principios a la infancia no supone ignorar que puede haber ciertos grados de ambigüedad en las respuestas de niñas y niños (Biggeri *et al.*, 2011), ni que pueden emerger ciertas tensiones entre voces diferentes. De hecho, existe un debate en la literatura relativo a la posibilidad real de generar observaciones fruto de las propias niñas y niños o si, inevitablemente, los resultados siempre estarán determinado por los progenitores y por el contexto social (Addabbo *et al.*, 2004). La noción de «preferencias adaptativas» (ver Figura 1) posibilita un análisis sistemático de la relación entre las percepciones subjetivas y los contextos sociales, algo que tiene importantes implicaciones desde una perspectiva de género. En cualquier caso, esto no es exclusivo de niñas y niños, se produce también en colectivos adultos.

Avanzando en la revisión de la literatura, participativa o no, se observa que, en función del contexto y del objeto de la investigación, las capacidades propuestas para analizar el bienestar en la infancia pueden variar. Algunos estudios se han centrado en el análisis de la calidad de vida, incluyendo las condiciones material-económicas, relaciones entre pares y oportunidades y derechos políticos y teniendo en cuenta los efectos de los cambios sociales y culturales (Ben-Arieh, 2008). Entre los enfoques no participativos, Di Tommaso (2007), basándose en listados previos y utilizando la metodología de Robeyns (2003), selecciona siete capacidades para el caso de India y los países en desarrollo en general (vida; salud física; integridad corporal; sentimientos, imaginación y pensamiento; actividades de ocio y juego; emociones; interacción social). Por su parte, Addabbo *et al.* (2004) proponen seis capacidades relevantes para el bienestar de niñas y niños en Italia (vida y salud física; bienestar mental; integridad corporal; interacción social, educación y conocimiento, y actividades de ocio y juego). Abordando la cuestión desde una perspectiva de género, Gálvez *et al.* (2013), para el caso español, se centran en cuatro de las capacidades propuestas por Robeyns (2003) (relaciones sociales; educación y conocimientos; actividades de ocio y juego; tareas domésticas y trabajo de cuidados no remunerado), mientras que Addabbo *et al.* (2014), para Italia, concentran su análisis en las capacidades de juego y sentimientos; imaginación y pensamiento.

Entre los enfoques participativos, Biggeri *et al.* (2006) proponen un listado «no-definitivo y abierto» de catorce capacidades⁶ y las

⁶ Estas capacidades serían: 1. vida y la salud física; 2. amor y cuidado; 3. bienestar mental; 4. integridad corporal y seguridad; 5. relaciones sociales; 6. participación; 7. educación; 8. libertad de explotación económica y no económica;

evalúan (valoran) participativamente, con niñas y niños. Sus resultados muestran la prioridad que las y los participantes otorgan a la *educación* y al *amor y cuidado*. Estudios posteriores reafirman la idea de que estas dos capacidades, junto con la de *actividades de ocio y tiempo libre* y *vida y salud física*, son consideradas por niñas y niños como capacidades de gran relevancia (Anich *et al.*, 2011). Kellock y Lawthom (2011), en su investigación con niñas y niños de educación primaria, corroboran en gran medida lo anterior, al identificar *estar alfabetizado/a*, *ser activo/a físicamente*, *ser amigo/a* y *ser creativo/a*, como las cuatro capacidades esenciales.

Todos estos estudios reflejan la multidimensionalidad del bienestar infantil. La cuestión se complejiza porque, siguiendo a Ben-Arieh *et al.* (2014), el gozar de unas condiciones adecuadas en un determinado dominio de la vida, por ejemplo, la efectividad y el amor, no inmuniza de tener un bienestar reducido en otros dominios, por ejemplo, la educación. De hecho, la sectorización de las propias políticas públicas, promueve la existencia y permanencia de diferentes dominios. A pesar de ello, las distintas capacidades están claramente interconectadas (ver del Moral-Espín *et al.*, 2017) y se ven afectadas, tanto positiva como negativamente, por las buenas o malas condiciones de unas y otras. Por ello, resulta fundamental que, desde la academia y otros centros de generación de conocimiento, se siga avanzando en una comprensión multidimensional del bienestar, que esta comprensión cale en las instituciones y sea integrada en el desarrollo de las políticas públicas y que todo el proceso esté guiado por una visión de los niños y niñas como sujetos con agencia, capacidad y derecho a participar en la toma de decisiones de aquellas cuestiones relevantes para su vida

9. refugio y medio ambiente; 10. actividades de ocio; 11. respeto; 12. religión e identidad; 13. tiempo-autonomía; 14. movilidad.

presente y futura. Estas son, precisamente, las ideas que se han tratado de promover desde el Proyecto IBC.

EL PROYECTO INFANCIA Y BIENESTAR. INDICADORES Y BASES PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DESDE UN ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

El proyecto IBC nace específicamente con el objetivo de aplicar el EC al análisis del bienestar de niñas y niños en el contexto andaluz, y del sur de Europa, durante un periodo de postcrisis y austeridad. Un periodo caracterizado por el empeoramiento de las condiciones de vida, especialmente marcado entre las familias con hijos e hijas, en un marco ya previamente caracterizado por una insuficiente expansión de las políticas familiares y de infancia, que responde al carácter familista y de democracias gerontológicas de estos países.⁷ Por todo ello, el proyecto nace con una vocación aplicada: generar conocimiento útil para el desarrollo de programas y políticas públicas que mejoren la vida de las niñas y niños andaluces y de la población en su conjunto, avanzando hacia mayores niveles de igualdad y justicia social.

El marco teórico del proyecto entrelaza las perspectivas feministas con las de infancia. Es decir, incorpora la diversidad de experiencias, conocimientos e intereses de niñas, niños, mujeres y hombres, analiza las relaciones de poder marcadas por el género y por las relaciones generacionales y considera las desigualdades que estas generan, en interconexión, a su vez, con otros ejes de

⁷ Para una caracterización de los elementos comunes compartidos de estos países, caracterizados por un régimen de género familista, se puede acudir por ejemplo a Moreno-Mínguez (2007); Moreno y Marí-Klosé (2013).

desigualdad. Partiendo de estas perspectivas, se da un salto de lo teórico a lo tangible y contextual; se persigue dar protagonismo a la niñez de un territorio específico y plantear una reflexión teórico-práctica sobre el papel que niños y niñas juegan y deberían jugar en la enunciación de sus propias condiciones de vida y en la valoración de aquello que consideran importante para tener una «buena vida», tanto durante la infancia como durante la etapa adulta.

El proyecto se organizó en torno a tres líneas principales de investigación. La primera, se orientó a la operativización del EC y la creación de herramientas para la medición multidimensional del bienestar, mediante construcción de indicadores de bienestar en la infancia guiados por este enfoque (ver Domínguez-Serrano y del Moral-Espín, 2018). La segunda de las líneas propuso el desarrollo de un listado de capacidades relevantes para el bienestar de las niñas y niños andaluces y de otras regiones del sur de Europa y la validación de dicho listado por parte de los y las protagonistas (niños y niñas), proceso que fue facilitado por el apoyo de UNICEF Andalucía, como se describe en algunos capítulos de este libro. El tercero de los itinerarios de investigación se orientó hacia la mejora de las políticas públicas y los programas de infancia. En concreto, en colaboración con Save the Children, Andalucía, se avanzó en el desarrollo de metodologías para la evaluación de programas de infancia desde los enfoques de las capacidades y feministas. Por último, en la fase final del proyecto, se inició el diseño de una herramienta basada en pictogramas para contribuir a la mejor comprensión de las capacidades por parte de niñas y niños y para favorecer la utilización de este enfoque en procesos participativos con niñas y niños. Una versión avanzada de estos pictogramas puede verse en el ANEXO II, se trata de un conjunto de dibujos que ponemos a disposición de cualquier persona interesada en continuar con esta línea de trabajo.

Desarrollando y validando un listado contextualizado de capacidades relevantes para niñas y niños

Como se ha indicado, una de las líneas del proyecto tenía como objetivo generar, con la participación de niñas y niños, un listado de capacidades relevantes para abordar el bienestar en la infancia en un ámbito geográfico y temporal específico. Esta línea de trabajo se apoyó en la metodología propuesta por Robeyns y tuvo muy presente las perspectivas del aprovisionamiento social. El proceso partió de la revisión de listados de capacidades relevantes para personas en etapa adulta (en concreto Nussbaum 2001 y Robeyns, 2003) e infantil (los ya mencionados en el apartado anterior), encontrando especialmente útil el planteado por Biggeri *et al.* (2006). Versiones iniciales de nuestro listado se discutieron en seminarios internos y externos y finalmente se seleccionaron las siguientes 12 capacidades:

- *Vida y salud física y mental*: poder estar sana/o y disfrutar de una vida de duración normal.
- *Afectividad, emociones y amor*: ser capaz de manifestar y expresar las propias emociones, así como de recibir y ofrecer afecto y cariño.
- *Buen trato y seguridad*: poder gozar de una vida libre de violencias en sus diferentes ámbitos.
- *Relaciones Interpersonales*: poder disfrutar de redes sociales (familiares, amistades, grupos de pares, comunidad educativa, etc.).
- *Participación y toma de decisiones*: poder recibir información objetiva, tener voz, influencia y capacidad de decisión en la vida pública en su comunidad y su entorno.
- *Educación formal y no formal*: poder instruirse y recibir educación formal y no formal de calidad y libre de prejuicios.

cios (incluye acceso a la información, desarrollo de análisis crítico, formación deportiva, artística y musical).

- *Bienestar económico y material*: poder vivir una vida libre de la explotación económica y no económica (incluye trabajo, vivienda, alimentos y objetos personales, entre otros).
- *Corresponsabilidad y trabajo de cuidados*: poder cuidar y ser cuidado/a y poder repartir esta función de forma igualitaria entre mujeres y hombres y sin que implique anulación de la propia autonomía.
- *Actividades de ocio, juego e imaginación*: poder disfrutar de tiempo libre y de ocio no contaminado.
- *Respeto, diversidad e identidad*: poder ser respetada/o y tratada/o con dignidad, poder desarrollar la propia identidad y ser capaz de respetar a los demás.
- *Autonomía sobre la propia vida*: poder disponer del propio tiempo, poder desplazarse autónomamente y desarrollar la propia iniciativa y proyectos propios.
- *Medioambiente*: poder disfrutar de un medio (urbano y rural) libre de contaminación y con un diseño y planeamiento que permita desarrollar el resto de capacidades.

¿Qué particularidades presenta este listado frente a otros anteriores? En primer lugar, hay que subrayar que existen pocos análisis empíricos que intenten validar la importancia que niños y niñas otorgan a listados específicos de capacidades. Los estudios de Biggeri y su equipo son innovadores en este sentido, pero se han centrado, principalmente, en contextos empobrecidos donde la privación de capacidades puede ser muy grave. Por tanto, en primer lugar, hay que destacar la vocación contextualizada de nuestro listado, geográfica (sur de Europa), temporal (periodo postcrisis y de austeridad) y poblacionalmente (niñas y niños

entre 8 y 16 años). En segundo lugar, este listado parte de las perspectivas del aprovisionamiento social, de ahí que se preste especial atención a los aspectos relacionados con el cuidado, algo fundamental para el desmantelamiento del enfoque de inversión social en la infancia que venera la independencia como un ideal, irreal en la práctica. Para ello se incorporan nuevas capacidades o se reorganizan otras sí presentes en listados previos. Entre estas innovaciones destacan a) la unificación en una sola capacidad de la salud física y mental, subrayando la interconexión entre los aspectos materiales e inmateriales del bienestar; b) la separación del amor y la afectividad respecto a los cuidados, pues la provisión del cuidado se realiza en el marco de una cultura patriarcal y, por tanto, está atravesada por relaciones de poder y explotación. Con esta escisión se trata, además, de visibilizar que el cuidado no es única, o fundamentalmente, una cuestión de amor, sino un elemento esencial para la reproducción social y, en consecuencia, una responsabilidad social; c) la división entre vivienda y medio ambiente, que persigue reivindicar la justicia medioambiental, por sí misma, y no solo por su vinculación a la posibilidad de tener refugio y techo en un ambiente seguro y agradable. La importancia de disponer de una vivienda se vincula a la capacidad más general de *Bienestar económico y material* y se revela como problema de primera magnitud, especialmente para niñas y niños, materializado en la crisis de desahucios (Suess Schwend *et al.*, 2016) y en la acentuada subida de precios en los alquileres en determinadas áreas del país; d) la inclusión de una capacidad *Autonomía sobre la propia vida* (siempre asumiendo el principio de interdependencia como elemento fundamental de las perspectivas del aprovisionamiento social), que expande la capacidad de autonomía temporal, sugerida en el listado de Biggeri *et al.* (2006), incorporando elementos relacionados con la movilidad o con la puesta en marcha de proyectos e iniciativas propias. Por último, e)

la eliminación de la capacidad *Religión*, recogida en otros listados, que desaparece como capacidad específica, y la incorporación del elemento espiritual a la capacidad *Respeto, diversidad e identidad*. Esta reorganización no supone negar la importancia que puedan tener ciertas instituciones religiosas en la vida de niños y niñas andaluzas, por ejemplo, a través de hermandades y sus bandas de música, sino entenderlas también como elemento socializador, como centro de relaciones interpersonales y, en ocasiones, también de provisión de bienes materiales de primera necesidad por su carácter caritativo.

Partiendo de posiciones favorables a los métodos participativos en el EC, este listado inicial presentaba la limitación de no haber pasado por un proceso democrático y participativo de reflexión y validación por el colectivo al que iba referido, la infancia. De ahí que resultase esencial trabajar con niños y niñas y recoger sus perspectivas sobre las capacidades propuestas. Para ello, se puso en marcha un proceso que implicó a más de 330 niñas y niños, participantes en 10 Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia en Andalucía vinculados a municipios con el sello de Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF (Almonte, Montilla, Sevilla, Alcalá de Guadaíra, Dos Torres, Castro del Río, Conil, Marbella, Málaga y Vera). A través de cuestionarios dirigidos, grupos de discusión y metodologías visuales se trató de conocer cómo enuncian los niños y niñas las capacidades relevantes para su bienestar (para comparar estos discursos con el listado propuesto), cómo valoran la importancia de las capacidades recogidas en el listado y si consideraban que este debería incluir alguna otra capacidad importante (para asegurar la exhaustividad y no reduccionismo). Las conclusiones derivadas del análisis de los datos recogidos, permiten validar el listado. Por un lado, las dimensiones y elementos del bienestar que aparecen en los discursos de niñas y niños pueden ser acomodados en capacidades recogidas en el listado.

Por otro, cada una de ellas es considerada como «importante» o «muy importante» por más del 85% de las niñas y niños encuestados, siendo, en 10 de los 12 casos, inferior al 2% el porcentaje de respuestas que consideraba que una determinada capacidad fuera «nada importante».⁸

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE ESTE LIBRO

Este libro recoge algunos resultados de las líneas de trabajo desarrolladas a lo largo de los cuatro años de ejecución del proyecto.⁹ Junto con las aportaciones producidas por miembros del equipo investigador, incluimos otras contribuciones de autoras que, si bien no han formado parte del proyecto directamente, han inspirado el devenir de este o han puesto en marcha iniciativas que recogen los aprendizajes y aportaciones del mismo.

⁸ Para una información más detallada sobre estos resultados, se puede consultar del Moral-Espín *et al.* (2017); Domínguez-Serrano *et al.* (2018) y capítulo firmado por Mónica Domínguez-Serrano y Óscar Marcerano-Gutiérrez en este volumen.

⁹ Además de en este libro, los resultados del proyecto han sido presentados en diferentes congresos y conferencias. Por ejemplo, en los congresos de la Red Española de Política Social RESP2015 y RESP2017; Congreso de Economía Feminista 2016; 12th European Evaluation Society; 13 y 14 Congreso de la European Sociological Association 2017 y 2019; Congreso de la Human Development and Capabilities Association 2017, Mid-Term Conference ESARN04 Sociology of Children and Childhood, así como en volúmenes y revistas científicas, entre otras, *Sociedad e Infancias* 2017; *Child Indicators Research* 2018, *Childhood* 2019. Para más información consultar: <<https://www.researchgate.net/project/Infancia-y-Bienestar-Indicadores-y-Bases-para-el-desarrollo-de-politicas-publicas>>.

El volumen engloba diez capítulos que pueden agruparse en tres bloques temáticos. El primero de ellos propone un acercamiento a los estudios de infancia y a la investigación con niñas y niños. El texto de Lourdes Gaitán Muñoz *Los estudios de Infancia en España. Una introducción* parte de la pregunta general ¿Qué son los estudios de infancia?, para centrarse específicamente en la Sociología de la infancia, describir sus tesis y rasgos principales y presentar algunos de los principales debates, reflexiones metodológicas que bullen en la disciplina, en concreto la idea de investigación de, para y con la infancia. A continuación, tras abordar la historia y las tendencias actuales de los nuevos estudios de infancia en España, la autora concluye identificando algunas circunstancias que permiten mirar hacia el futuro de la disciplina en nuestro país con cierto optimismo.

El siguiente capítulo, firmado por Ana Nunes de Almeida y Ana Delicado, reflexiona sobre los problemas y dilemas éticos que pueden presentarse en la investigación con niñas y niños a través de metodologías participativas y sobre la creciente intrusión de instancias y autoridades éticas reguladoras externas en el proceso de investigación. Partiendo de experiencias propias, se centran en dos momentos específicos del proceso investigador: los procedimientos de obtención de consentimiento informado y la difusión de los resultados de la investigación. Finalizan estas autoras proponiendo un conjunto de principios y recomendaciones que deberían presidir la regulación ética de la investigación en ciencias sociales con niñas y niños. Su aportación puede ser de gran utilidad para toda persona interesada en estos campos.

El segundo bloque agrupa capítulos derivados del diseño metodológico y del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto, más un texto que describe una aplicación del listado de capacidades en una iniciativa de formación-intervención diferente. En primer lugar, Mónica Domínguez-Serrano y Óscar

Marcenaro-Gutiérrez presentan una propuesta de medición del bienestar infantil desde un enfoque de capacidades. En concreto, su capítulo describe el diseño de la encuesta utilizada en el proyecto y el proceso de recogida de datos. A lo largo del texto defienden la importancia de desarrollar metodologías cuantitativas que permitan una medición del bienestar en la infancia más acorde con la realidad social en que nos desenvolvemos y que sea útil para el diseño de políticas públicas asociadas a la infancia. Los siguientes capítulos analizan datos específicos recogidos a través de esta herramienta. Por un lado, Lucía del Moral-Espín, Mónica Domínguez-Serrano y Lina Gálvez analizan la frecuencia con que aparecen las distintas capacidades del listado en los discursos de niñas y niños sobre las oportunidades que las personas de su edad necesitan para tener una buena vida. El texto profundiza en los diferentes abordajes que niñas y niños hacen de las cuatro capacidades más mencionadas: *educación formal y no formal, relaciones interpersonales, bienestar económico y material y corresponsabilidad y trabajo de cuidados*. Las autoras reflexionan sobre las consecuencias que esta enunciación diferente de las capacidades y funcionalidades relevantes para el bienestar puede tener para la igualdad de género, ahora y en el futuro.

A continuación, Alicia Pérez-García, partiendo de las perspectivas del urbanismo feminista y de lo que la autora denomina «urbanismo desde la infancia», se pregunta si los espacios donde vivimos generan las oportunidades necesarias para que las personas puedan elegir y llegar a ser o hacer lo que quieran, o si, por el contrario, son espacios que privilegian un determinado estilo de vida y con ello legitiman y agravan las desigualdades estructurales. Para responder a estas preguntas analiza las respuestas al cuestionario de los niños y niñas participantes y los discursos de 4 grupos de discusión, sobre temáticas relacionadas con el entorno, la vivienda y la participación infantil. Para cerrar este apartado, se

presenta una aplicación práctica del listado propuesto. Macarena Madero Silva describe un proyecto desarrollado en la ciudad de Sevilla para generar espacios donde niñas y niños puedan reflexionar sobre su barrio y sus vivencias en él y desarrollar herramientas y propuestas de mejora de su comunidad.

El tercer bloque del libro incluye contribuciones que comparan las premisas que guían el proyecto y, en ocasiones, el listado de capacidades propuesto, pero presentan análisis de fuentes secundarias o aproximaciones teóricas a la cuestión. Es decir, no utilizan específicamente la información obtenida mediante el trabajo de campo con los Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia. En primer lugar, Paula Rodríguez-Modroño y Mauricio Matus-López, abordan las tensiones y desequilibrios en la organización social de los cuidados a la infancia y a mayores dependientes en Suecia, Francia y España. Específicamente proponen un análisis histórico de la cuestión que pone especial énfasis en los cambios ocurridos en la última década en estos tres países de la Unión Europea que representan regímenes de bienestar, de cuidados y de género diferentes. En un contexto caracterizado por un viraje de la política de intervención hacia las políticas promercado y desde el gasto compartido, al ahorro individual, el capítulo analiza si los cuidados a la infancia han dado un paso atrás en favor de los cuidados a mayores, o si ambos han sido objeto de un mismo proceso. Como apreciará el lector o lectora, las políticas públicas analizadas impactan claramente sobre algunas de las capacidades presentes en nuestro listado, en concreto la corresponsabilidad y trabajo de cuidados, el bienestar económico y material y la educación formal e informal.

Siguiendo con esta perspectiva internacional comparada, Juana Lamote de Grignon Pérez retoma el análisis del bienestar desde la perspectiva de las niñas y los niños, abordando su bienestar subjetivo a través de los usos del tiempo. Para ello analiza cómo varía

el disfrute de niños y niñas al realizar diferentes actividades en Reino Unido y Francia para, a continuación, y dado que desgraciadamente en España no se dispone de esta información, utilizar estas valoraciones para simular el disfrute de los niños y niñas españoles. Uno de los hallazgos más importantes del capítulo es el bajo disfrute del tiempo dedicado a la educación, algo que debiera hacernos reflexionar sobre los modelos educativos imperantes y sobre las políticas que persiguen el florecimiento de esta capacidad y otras a ella asociadas.

En el siguiente capítulo, *Enseñando a ser (qué) mujeres desde niñas a través del consumo diferenciado*, Laura Martínez-Jiménez y Ángela Solano Caballero se preguntan por la libertad real para ser y hacer que las niñas y jóvenes tienen (y/o pueden aspirar a tener) en un contexto en el que la igualdad es aún una ilusión y la libertad parece encarnarse y/o derivarse de elecciones individuales supuestamente empoderantes, pero canalizadas a través del consumo. Las autoras describen la aparente tensión entre dos procesos paralelos, uno por el que niñas y adolescentes son vistas como mujeres-en-proyecto o adultas precoces y otro por el que son concebidas como consumidoras autónomas y con conciencia plena. Las conclusiones subrayan cómo, en medio de dicha tensión, las decisiones de consumo de estas niñas-jóvenes consumidoras articulan su identidad y expresan su situación en el mundo.

Para finalizar, contribuyendo a otro de los objetivos que se marcaba nuestro proyecto, la mejora de las políticas públicas, en el marco de la evaluación de programas y políticas públicas como disciplina, Julia Espinosa-Fajardo explora diferentes aproximaciones evaluativas que coexisten en la evaluación de programas y políticas de infancia. La autora presenta una serie de aproximaciones que han ido tomando fuerza en los últimos años y que pueden utilizarse, en algunos casos, de forma combinada: la evaluación basada en la teoría, la evaluación participativa y la evaluación

transformativa (bajo la que se enmarcaría el enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con EC). Concluye que el diseño final de una evaluación y la interconexión entre diferentes aproximaciones va a depender siempre del propósito específico de cada evaluación y destaca el potencial de estos tres tipos de evaluación para generar aprendizajes sobre los factores de éxito y fracaso de un programa.

Como elementos adicionales, en el apartado ANEXO I se incluye el cuestionario utilizado en el trabajo de campo. En el ANEXO II se presenta el, ya mencionado, conjunto de pictogramas ideado a partir del listado de capacidades derivado del proyecto. La versión aquí recogida incluye ya algunas de las aportaciones y sugerencias realizadas por las niñas y niños que la testaron. Es importante subrayar que no existe una vinculación directa, única o evidente de cada pictograma con una determinada capacidad. La herramienta pretende favorecer la comprensión de las capacidades y proporcionar un dispositivo que facilite la reflexión, debate y el diálogo entre los y las propias niñas y niños y el personal investigador o técnico.

Para concluir, queremos subrayar que el conjunto de estas aportaciones demuestra el gran potencial analítico y político que el EC presenta para la comprensión y promoción del bienestar en la infancia. Un potencial que, en gran medida, deriva tanto del reconocimiento de la agencia y protagonismo de niñas y niños en los procesos de conformación y transformación de su entorno, como de la visibilización de la importancia de los cuidados para el bienestar social incorporada a través de las perspectivas de aprovisionamiento social. Este doble reconocimiento implica desestabilizar la dicotomía dependencia-independencia (como ideal neoliberal irreal e irrealizable de autonomía) subrayando la interdependencia social como norma. Se trata del reconocimiento fundamental para abordar y resolver los aparentes conflictos de

intereses que pueden surgir entre el bienestar de los sectores más jóvenes de la población y de sus progenitores, especialmente de las madres, como sujetos y fines en sí mismos

Hace ya casi 5 décadas, Shulamith Firestone (1971) hacía un llamamiento hacia la confluencia de las luchas feministas y de la infancia. Desde entonces no se han producido todos los avances deseables en esta línea, pero tampoco ha sido una vía totalmente muerta. El trabajo realizado a lo largo de los últimos años nos conduce a reivindicar la necesidad e importancia de situar el bienestar de las niñas y los niños, entendidos como sujetos con agencia y capacidades, en un marco ampliado de igualdad de género y justicia social. Un marco que, partiendo de la idea de interdependencia, entiende a todas las personas como fines en sí mismas. Esta es la idea fuerza que atraviesa este libro, confiamos en que esta publicación contribuya a enriquecerla y difundirla.

REFERENCIAS

- ADDABBO, Tindara, DI TOMMASO, Maria Laura, MACCAGNAN, Ana (2014): «Gender Differences in Italian Children's Capabilities». *Feminist Economics*, 20 (2), págs. 90-121.
- ADDABBO, Tindara, DI TOMMASO, Maria Laura y FACCHINETTI, Gisella (2004): «To what extent fuzzy set theory and structural equation modelling can measure functionings? An application to child well being». *Center for Household, Income, Labour and Demographic Economics, Working Papers*. Disponible en: <<http://www.child.carloalberto.org/images/wp/child3>> [Consulta: 29/10/19].
- ANICH, Rudolf, BIGGERI, Mario, LIBANORA, Renato y MARIANI, Stefano (2011): «Street children in Kampala and NGOs' actions: Understanding capabilities deprivation and expansion». En BIGGERI, Mario, BALLEST, Jérôme y COMIM, Flavio (eds.): *Children and the capability approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, págs. 107-136.
- BEN-ARIEH, Asher (2008): «The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future». *Child Indicators Research*, 1 (1), págs. 3-16.
- BEN-ARIEH, Asher y FRØNES, Ivar (2011): «Taxonomy for child well-being indicators: a framework for the analysis of the well-being of children». *Childhood*, 18 (4), págs. 460-476.
- BEN-ARIEH, Asher, CASAS, Ferrán, FRØNES, Ivar y KORBIN, Jill. E. (2014): «Multifaceted Concept of Child Well-Being». En BEN-ARIEH, Asher, CASAS, Ferrán, FRØNES, Ivar y KORBIN, Jill. E. (eds.): *Handbook of child well-being*. Nueva York, Springer, págs. 1-27.
- BENERÍA Lourdes, BERIK, Günseli y FLORO, María S. (2016): *Gender, development, and globalization: economics as if all people mattered*. Nueva York, London, Routledge.

- BETTIO, Francesca y PLANTENGA, Janneke (2004): «Comparing Care Regimes in Europe». *Feminist Economics*, 10 (1) págs. 85-113.
- BIGGERI, Mario, LIBANORA, Renato, MARIANI, Stefano y MENCHINI, Leonardo (2006): «Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour». *Journal of Human Development*, 7 (1), págs.59-83.
- BIGGERI, Mario y ANICH, Rudolf (2009): «The Deprivation of Street Children in Kampala : Can the Capability Approach and Participatory Methods Unlock a New Perspective in Research and Decision Making?». *Mondes En Développement*, 146 (2), págs. 73-93.
- BIGGERI, Mario y KARKARA, Ravi (2014): «Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective». En STOECKLIN, Daniel y BONVIN, Jean-Michel (eds.): *Children's Rights and the Capability Approach*. Dordrecht, Springer, págs. 19-42.
- BIGGERI, Mario y LIBANORA, Renato (2011): «From Valuing To Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capabilities Approach». En BIGGERI, Mario, BALLETT, Jérôme y COMIM, Flavio (eds.): *Children and the Capability Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, págs. 79-106.
- BIGGERI, Mario y SANTI, Marina (2012): «The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children». *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), págs. 373-395.
- CARRASCO, Cristina (2014): «La economía feminista: ruptura teórica y propuestas conceptuales». En CARRASCO, Cristina (ed.): *Con voz propia: la economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid, La Oveja Roja, págs. 25-48.

- CARRASCO, Cristina, BORDE-
RÍAS, Cristina y TORNIS, Tere-
sa (2011): *El trabajo de cuida-
dos. Historia, teoría y políticas*.
Madrid, Los Libros de la Ca-
tarata (segunda edición am-
pliada 2019).
- COMIM, Flavio, BALLEST, Jérôme,
BIGGERI, Mario e IERVESE, Vito-
torio (2011): «Introduction.
Theoretical Foundations and
Book's Roadmap». En BIG-
GERI, Mario, BALLEST, Jérôme y
COMIN, Flavio (eds.): *Children
and the Capability Approach*.
Basingstoke, Palgrave Macmil-
lan, págs. 3-21.
- DE MIGUEL, Ana (2015): *Neo-
liberalismo sexual. El mito de
la libre elección*. Madrid, Cá-
tedra.
- DEL MORAL-ESPÍN, Lucía, PÉ-
REZ-GARCÍA, Alicia y GÁLVEZ,
Lina (2017): «Una vida Bue-
na. Definiendo las capacida-
des relevantes para el bienest-
ar desde las voces de niñas y
niños». *Sociedad e Infancias*,
1, págs. 203-237.
- DI TOMMASO, María Luisa
(2007): «Children capabi-
lities: A structural equation
model for India». *The Jour-
nal of Socio-Economics*, 36 (3),
págs. 436-450.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica
y DEL MORAL-ESPÍN, Lucía
(2018): «From Relevant Capa-
bilities to Relevant Indicators:
Defining an Indicator Sys-
tem for Children's Well-Being
in Spain». *Child Indicators Re-
search*, 11 (1), págs.1-25.
- FEGTER, Susann y RICHTER,
Martina (2014): «Capabili-
ty Approach as a Framework
for Research on Children's
Well-Being». En BEN-AR-
IEH, Asher, CASAS, Fer-
rán, FRONES, Ivar y KORBIN,
Jill. E. (eds.): *Handbook of
child well-being*. Nueva York,
Springer, págs. 739-758.
- GAITÁN, Lourdes (2006): «La
nueva sociología de la infan-
cia. Aportaciones de una mi-
rada distinta». *Política y Socie-
dad*, 43 (1), págs. 9-26.
- GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2016):
«La economía y los traba-
jos de cuidados». En GÁLVEZ
MUÑOZ, Lina (ed.): *La eco-
nomía de los cuidados*. Sevilla,
Deculturas, págs. 9-74.

- GÁLVEZ MUÑOZ, Lina, DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica, RODRÍGUEZ-MODROÑO, Paula, y MATUS-LÓPEZ, Mauricio (2013): «Gender, Time Use, and Children's and Adolescents' Well-Being: Implications for Public Policies». *Fiscal Studies*, 34 (3), págs. 373-389.
- KIM, Chae Young (2016): «Why Research "by" Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers». *Children and Society*, 30 (3), págs. 230-240
- KELLOCK, Anne y LAWTHOM, Rebecca (2011): «Sen's capability approach: Children and well-being explored through the use of photography». En BIGGERI, Mario, BALLEST, Jérôme y COMIM, Flavio (eds.): *Children and the Capability Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, págs. 137-161.
- MORENO-MÍNGUEZ, Almudena (2007): *Familia y empleo de la mujer en los regímenes de bienestar del sur de Europa*. Madrid, CIS.
- MORENO, Luis y MARÍ-KLOSÉ, Pau (2016): «Bienestar mediterráneo: trayectorias y retos de un régimen en transición». En PINO, Eloísa y RUBIO, María Josefa (eds.): *Los Estados de bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid, Tecnos, págs.139-146.
- NUSSBAUM, Martha (2001): *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- POWER, Mary (2004): «Social Provisioning as a Starting Point for Feminist Economics». *Feminist Economics*, 10 (3), págs. 3-19.
- PROUT, Alan y JAMES, Alison (1997): «A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems». En JAMES, Alison y PROUT, Alan (eds.): *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres, Routledge, págs. 7-33.
- ROBEYNS, Ingrid (2003): «Sen's capability approach and gender

- inequality: selecting relevant capabilities». *Feminist Economics*, 9 (2-3), págs. 61-92.
- . (2017): *Wellbeing, Freedom and Social Justice*. Cambridge, Open Book Publisher.
- RODRÍGUEZ-MODROÑO, Paula y AGENJO-CALDERÓN, Astrid (2016): «Los cuidados a las personas “independientes” en España y Andalucía». En GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (ed.): *La economía de los cuidados*. Sevilla, DeCulturas, págs. 187-212.
- ROSEN, Rachel y TWAMLEY, Katherine (2018): *Feminism and the Politics of Childhood. Friends or foes?* Londres, UCL Press. Disponible en: <<http://research-information.bristol.ac.uk/en/publications/the-politics-of-childhood-and-technology/cacf1440-230f-42df-81c7-900de1bd79b0>>.html> [Consulta: 29/10/19].
- SEN, Amartya (1985): «Well-Being, Agency and Freedom». *Journal of Philosophy*, 82 (4), págs. 169-221.
- . (1987): *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Editado por HAWTHORN, Geoffrey: Cambridge, Cambridge University Press.
- . (1999): *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- . (2004): «Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation». *Feminist Economics*, 10 (3), 77-80.
- SUESS SCHWEND, Aments, GARCÍA TOYOS, Noelia, LÓPEZ DOBLAS, Manuela, LUQUE MARTÍN, Nuria, RUIZ AZAROLA, Ainhoa, RUIZ PÉREZ, Isabel y TAMAYO VELÁZQUEZ, Maribel (2016): *Procesos de desahucio y salud. Resumen ejecutivo*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.
- FIRESTONE, Shulamith (1971): *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*. Londres, Jonathan Cape.
- TESCHL, Miriam y COMIM Flavio (2005): «Adaptive preferences and capabilities: Some preliminary conceptual explorations». *Review of Social Economy* 63 (2), págs. 229-247.

Los estudios de infancia en España. Una introducción

Lourdes Gaitán Muñoz

LOS ESTUDIOS DE INFANCIA, ¿QUÉ SON?

Podría parecer obvia la pregunta que encabeza este apartado, puesto que la etiqueta «estudios de infancia» resultaría de por sí suficientemente explicativa: estaría haciendo referencia a la producción científica que tiene a la infancia como objeto de conocimiento. Sin embargo, es cierto que, en el ámbito de las ciencias sociales, la utilización del término «estudios de infancia» (que es una traducción directa de la etiqueta usada en inglés *Childhood Studies*) se aplica a cierto tipo de propuestas teórico-metodológicas para estudiar la infancia, y no a otras.

Es evidente que el estudio de la infancia y de la vida de los niños¹ ha sido objeto de diversas disciplinas académicas desde hace mucho tiempo. Cabe recordar a tal efecto el gran desarrollo de disciplinas como la pedagogía y la psicología a lo largo del siglo xx, bautizado por Ellen Key (1990) como «el siglo del niño». No obstante, bajo la influencia de los vientos de revisión crítica que soplaban en las ciencias sociales en la década de los años setenta

¹ Se considera infancia el periodo comprendido entre los 0 y los 17 años de edad. Asimismo, se nombra como «niños» a las personas que se encuentran dentro de estas edades. Para recordar la diversidad del grupo, se utilizarán en este texto, alternativamente, los términos «niño», «niña» o «adolescente».

del siglo pasado, se produjeron ciertos cambios de paradigma en el afrontamiento del estudio de la infancia. Así comenzó a aparecer un importante y creciente cuerpo de literatura científica que señalaba la importancia de la infancia como una categoría conceptual y como una posición social para el estudio de lo que previamente se observaba como un grupo ignorado o marginado: los niños (Kehily, 2009: 1).

Puede decirse que el punto de ruptura se sitúa a final de los años ochenta y primeros de los noventa, cuando convergieron en sus inquietudes muchos autores, procedentes de los campos de la antropología, la psicología o la educación, además de la sociología, que se involucraron en la definición de este nuevo campo. Se trata de una orientación que no intenta monopolizar el concepto de infancia, sino, antes bien, convocar un amplio espectro de disciplinas que contemplan el fenómeno de la infancia en una dimensión que remarca su presencia en la sociedad, pero que es compatible con aquellas otras que profundizan en el estudio del niño individual (Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009). Queda pendiente (y probablemente sin solución) la cuestión de las fronteras entre unas y otras disciplinas. Tampoco se pretende decir que el nuevo enfoque de los estudios de infancia surgiera de la nada. Ya antes, en el campo de la filosofía, o el de la pedagogía, muchos autores habían sido conscientes y habían dado cuenta del impacto de la comunidad y la sociedad en la vida de los niños (como Ariès, 1973; Zelizer, 1985; Mead, 1985, por citar algunos).

Sin olvidar estos y otros antecedentes, lo cierto es que en la década de los años ochenta del siglo xx surgieron con fuerza nuevas ideas entre académicos de distintos países del mundo rico (Jenks, 1982; Corsaro, 1985; Qvortrup, 1985; Thorne, 1987) que, sin conocerse entre sí, convergieron en torno a algunas ideas, en particular en su crítica a los paradigmas dominantes de la psicología evolutiva y de la socialización. A partir de ahí, y en un re-

lativamente corto periodo de tiempo, un campo de investigación internacional e interdisciplinario, el que ha venido en llamarse de los «estudios de infancia», alcanzó un lugar reconocido en la comunidad científica y en el discurso público sobre las personas menores de edad (Qvortrup, 1985).

La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño por las Naciones Unidas, en 1989, también hizo su contribución al éxito de este campo, al menos en dos dimensiones. Por un lado, por la confluencia entre los conceptos de «el niño como sujeto de derechos» que emana de la Convención y de «el niño como actor social» que inspira a los estudios de infancia. De otra parte, porque el proceso de implementación de dicha Convención dio oportunidad al desarrollo de la investigación social realizada bajo este enfoque. Hay que decir también que la asunción axiomática de los que fueron definidos como «principios» de la Convención ha tenido a la vez ciertos inconvenientes para el desarrollo de una teoría crítica de la misma. Los derechos de niños, niñas y adolescentes se han convertido de algún modo en «ideología» (Alanen, 2010) y la retórica que acompaña a la explicación y difusión de sus derechos hace que se repitan aforismos (como que los niños son «ahora» sujetos por derecho propio y ciudadanos activos), cosa que no llega a confirmarse en la práctica o en las políticas (Stasiulis, 2005).

Con la perspectiva del tiempo transcurrido, Qvortrup, Corsaro y Honig (*op. cit.*: 4-6) se atreven a señalar que es posible distinguir cinco características del «nuevo paradigma de la infancia». Estas serían las siguientes:

- 1) El estudio de la infancia en su «normalidad», no ya de los niños y niñas que de alguna manera se encuentran al margen de lo considerado socialmente correcto, o de los que tienen problemas.

- 2) Una crítica de la perspectiva convencional de la socialización, lo que equivale a dar visibilidad a los niños y niñas por lo que son en el presente, y no por lo que serán en el futuro.
- 3) Agencia y voz para ellas y ellos, toda vez que a través de las investigaciones se han mostrado activos y capaces en circunstancias y entornos distintos y a veces difíciles.
- 4) Reconocimiento de las restricciones estructurales en la infancia: los niños y la infancia no solo son parte de mundos particulares como la familia y la comunidad, sino también de la sociedad en su conjunto, donde encuentran tanto oportunidades como restricciones.
- 5) La utilización de métodos científicos ordinarios para estudiar a los niños y a la infancia, tomando en consideración que no pertenecen a una especie distinta, sino que son, al fin, humanos y deben ser estudiados de hecho como tales.

Martin Woodhead (2009: 19-25) resume de alguna manera lo anterior al hablar de tres rasgos clave que caracterizan los estudios de infancia contemporáneos.

- El primero de ellos se refiere a la infancia, y explica las muy diferentes formas en las que la niñez se construye socialmente, lo que conlleva implicaciones en la manera de estudiarla y teorizarla.
- El segundo rasgo alude a los niños y niñas, y guarda relación con el reconocimiento de su condición de sujetos agentes y de su papel en la sociedad, como condición de partida para la investigación, las políticas y la práctica profesional.
- El tercero trata sobre la relación entre niños y adultos como relaciones intergeneracionales, entendiendo que no

puede comprenderse a uno de estos grupos si no es en relación con el otro.

Por su parte, Honig se pregunta por la cuestión del objeto, esto es, ¿cómo constituyen su objeto los estudios de infancia?, y aborda la respuesta en los siguientes términos:

La tesis central [...] es que los estudios sociales de infancia se distinguen de aquellas otras ciencias que tratan de los niños, no por una imagen alternativa del niño, sino a través de una diferenciación sistemática entre niños e infancia. Sobre la base de esta distinción, la cuestión del niño se enmarca en términos de su observabilidad. En el concepto de orden generacional, extendiendo la tesis principal, ambos aspectos están unidos entre sí, y esto es lo que tiene un significado central en los estudios de infancia (2011: 62).²

Pensando en el desarrollo futuro de los estudios de infancia, este mismo autor (*op. cit.*: 73-74) otorga importancia a la necesidad de observar las relaciones niños-adultos como relaciones generacionales, y más. Del mismo modo, Woodhead (*op. cit.*: 30-31) hace referencia al paralelismo entre el estudio del género y el de generación. Tal como ha sido puesto de manifiesto por algunas autoras (Alanen, 1994, 2003, 2009; Mayall y Zeizer, 2003), esto se concreta en la existencia de unas relaciones de poder que, en el caso de la generación, son las que se producen entre personas adultas y personas niñas. Woodhead también se refiere al creciente interés observado en los estudios de infancia por incluir a niños, niñas y adolescentes en los procesos de investigación. Considera que esta tendencia forma parte de la

² Traducción propia.

orientación general hacia la promoción de la participación de los niños en todos los asuntos que les interesan y afectan, aunque, también en este campo, la relación investigador-investigado está marcada por esa relación jerárquica que caracteriza las relaciones adulto-niño.

Las conclusiones de Woodhead en su capítulo dedicado a los estudios de infancia pueden servirnos para concluir este apartado, y no tanto para cerrarlo, sino para dejar abierto un conjunto de cuestiones:

Mi conclusión tentativa es que es mejor que los estudios de infancia no se promocionen como una nueva disciplina o subdisciplina. Temo que esto podría llevar a la creación de fronteras que son muy estrechas para ganar credibilidad dentro de la comunidad académica más amplia y demasiado específicas para abarcar todos los temas y preocupaciones alrededor de la infancia en el siglo XXI. En lugar de eso, veo los estudios de infancia mucho más como un foco interdisciplinario o «lugar de encuentro», un foro para el análisis crítico, la investigación y el debate.

LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA, EN EL ORIGEN

La sociología de la infancia ha sido reconocida explícitamente por algunos autores como el elemento estructurante de los actuales estudios sociales de infancia (Sarmiento, 2008; Sirota, 2012). Podría pensarse que estas afirmaciones no dejarían de ser una expresión del afán de protagonismo que puede darse entre quienes se dedican a un nuevo campo del saber, cuando desean abrirse paso en el disputado espacio de un campo mayor (Bourdieu, 2000).

La sociología de la infancia nació, en efecto, con esa voluntad de colocar a la infancia en el centro de la reflexión de las ciencias

sociales, desde la convicción de que es importante, social y políticamente, llevar el pensamiento sociológico a la infancia, con el fin de reconocer debidamente a los niños, niñas y adolescentes como miembros importantes de la sociedad, no como objetos pre-sociales en proceso de socialización, sino como agentes que contribuyen al bienestar de la sociedad (Mayall, 2002; Rodríguez, 2007). Por ello, no se duda en hablar de la formulación de un «nuevo paradigma» (Qvortrup, 1990) desde el cual partirían las principales premisas teóricas sobre las que fundamentan las investigaciones sobre la infancia y la vida de los niños.

Esto podría no ir más allá, como decimos, de lo que es común en el proceso de construcción de un campo en competencia con otros, de los que desea distinguirse, a la vez que demostrarse influyente (Bourdieu, *op. cit.*). Sin embargo, cuando se observa ese proceso en una perspectiva temporal y se da cuenta de cómo y cuándo se han ido formulando los elementos constitutivos del nuevo campo de la sociología de la infancia (como vamos a hacer a continuación) se percibe que dichos elementos están presentes de una manera notable en esas definiciones del objeto y características básicas de los estudios sociales de infancia que acabamos de comentar.

Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia

La que en principio se denominó *nueva sociología de la infancia* surgió a partir de una insatisfacción con las explicaciones que la psicología evolutiva y la versión funcionalista de la socialización proporcionaban sobre la vida de los niños, así como con el descontento con la utilidad de ambas disciplinas para estudiar a la infancia y los niños por sí mismos (Jenks, 1982; Qvortrup, 1987). Así se propuso, como primera tarea, la de poner en cuestión el conjunto de ideas que se dan por hechas en el estudio de la in-

fancia. Y lo hizo, por un lado, ofreciendo una crítica sólida a los paradigmas dominantes y, por otro, proponiendo un esquema teórico que sirvió para sacar a la luz, con un sentido propio, la vida y las acciones de un grupo social, el constituido por los niños, niñas y adolescentes, que en opinión de quienes inician la nueva corriente, había quedado relegado al espacio privado, oscurecido y envuelto en los estudios referidos a la familia, al sistema escolar o a la desviación social.

Al presentar a los niños como actores sociales y a la infancia como una construcción social, que forma parte de manera permanente y estable de la estructura social, la sociología de la infancia se situaba en una posición enteramente «heterodoxa» y de algún modo revolucionaria en relación a todo el andamiaje sostenido dentro de las ciencias sociales (Gaitán, 2014). Junto con el mito de la concepción funcionalista de la socialización, el mito del desarrollo evolutivo se consideraba que había sido un fundamento teórico clave para soportar y perpetuar las bases y las versiones de hombre, acción, orden, lenguaje y racionalidad dentro de teorías particulares (Jenks, *op. cit.*).

Como alternativa a los paradigmas criticados, en los primeros años de la década de los noventa, aparecen los primeros textos destinados a hacer explícitas las bases teóricas de la nueva sociología de la infancia, que se desarrollan inicialmente a través de tres enfoques complementarios que se han tipificado como: estructural, construccionista y relacional (Mayall, 2002; Gaitán, 2006a, 2006b).

La perspectiva estructural está representada por los trabajos previos y los productos de un proyecto internacional de investigación, en el que participaron académicos de dieciséis países, estudiando la situación de la infancia desde una perspectiva específicamente sociológica. Hubo una primera publicación introductoria de este proyecto (Qvortrup, 1990) seguida de inmediato

de los respectivos informes nacionales, y un poco más tarde se publicaron también los resultados de un seminario de puesta en común de los hallazgos de las investigaciones, en el que Qvortrup (1993) formuló sus 9 tesis sobre la infancia como fenómeno social del modo siguiente:

- Tesis 1: La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- Tesis 2: La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
- Tesis 3. La idea del niño como tal es problemática, mientras que infancia es una categoría variable histórica y cultural.
- Tesis 4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
- Tesis 5. Los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
- Tesis 6. La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que los adultos, aunque de un modo particular.
- Tesis 7. La dependencia decidida para los niños tiene consecuencias en su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales, así como en sus derechos a recursos del bienestar.
- Tesis 8. No los padres, sino la ideología de la familia es la que constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños.
- Tesis 9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es objeto de tendencias hacia la marginalización y la paternalización.

Un año más tarde, varios de los participantes originales de este proyecto recogieron en un libro (Qvortrup *et al.*, 1994) los «temas

de infancia» (*Childhood Matters*) más destacados del momento, en la idea de que, una vez sentadas las bases teóricas para el estudio de la infancia como *categoría social*, es posible analizar cualquier fenómeno que se produce en la sociedad desde la perspectiva de los niños, tomando a estos en consideración como *unidad de análisis*.

El enfoque construccionista se encuentra representado fundamentalmente en la obra de los británicos Chris Jenks, Allison James y Alan Prout y deriva en parte de la reacción que se producía en los años setenta contra la presión del positivismo en la sociología inglesa. Describir la infancia, o cualquier otro fenómeno, como socialmente construido equivale a poner en duda los significados que se dan por hecho respecto al mismo. De este modo, aunque obviamente todo el mundo sabe lo que son los niños y lo que significa la infancia, para los construccionistas sociales este no es un conocimiento que pueda ser utilizado fiablemente, por tratarse de un conocimiento del niño y de su mundo que depende de las predisposiciones de una conciencia constituida en relación con un cierto contexto social, político, histórico y moral. El cuestionamiento de las cosas que se dan por hechas está intensamente relacionado con el relativismo cultural y conduce a un estilo de análisis propio de los estudios sobre culturas particulares, y también al análisis de los modos de discurso mediante los cuales se definen a los niños. En su obra más conocida (y probablemente la más citada en los trabajos inspirados en la sociología de la infancia) James y Prout (1997, 1.^a ed. 1990) exponen los seis rasgos principales del nuevo paradigma sociológico sobre la infancia, en los términos siguientes:

1. *La infancia debe entenderse como una construcción social, que varía entre culturas, aunque forma un componente estructural y cultural específico de todas las sociedades conocidas.*

2. *La infancia es una variable del análisis social* que no puede separarse completamente de otras variables como la clase, el género o la etnia.
3. *Las relaciones sociales y las culturas de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones* independientemente de la perspectiva e intereses de los adultos.
4. *Los niños son y deben ser activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales* y no solo sujetos pasivos de determinaciones estructurales.
5. *La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia*, pues permite a los niños una voz más directa y una participación en la producción de información sociológica.
6. *La infancia es un fenómeno sujeto a la doble hermenéutica de las ciencias sociales.*

El enfoque relacional es el propuesto por Berry Mayall (2002), al que ella misma denomina *sociología de los niños*. Al tratarse de una obra posterior a las anteriormente comentadas recoge una parte de las ideas iniciales de la nueva sociología de la infancia para sacar enseñanzas a partir de su desarrollo en la práctica, haciendo a la vez hincapié en la dimensión generacional, señalada inicialmente en el enfoque estructural. Aunque su aportación teórica es más débil, en el desarrollo de su obra esta autora parte de tres consideraciones que pueden considerarse básicas:

- 1.^a Es importante desarrollar un pensamiento sociológico fundamentalmente relacional. Igual que el género ha resultado un concepto clave para analizar las relaciones entre sexos, así la generación viene a ser la llave para entender las relaciones entre niños y adultos, sea en un nivel individual o grupal.

- 2.^a Debe tomarse en cuenta cómo los niños mismos experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales, y utilizar esta información para desarrollar el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes.
- 3.^a El conocimiento basado en la experiencia de los niños es un ingrediente fundamental en cualquier esfuerzo para el reconocimiento de los derechos de los mismos.

La dimensión generacional

El concepto de «generación» fue clave desde el principio para la nueva sociología de la infancia, si bien no ha sido sino más tarde cuando se ha prestado atención a la necesidad de profundizar aún más en su significado y en su utilidad práctica, tanto para avanzar en el camino de la teorización de la infancia, como para analizar las relaciones que se producen entre las personas que forman el mismo o distinto grupo generacional. Actualmente, el enfoque generacional-relacional se dibuja como uno de los más potentes para conducir el desarrollo teórico de la sociología de la infancia de aquí en adelante (Honig, 2009; Gaitán, 2014).

La generación tiene un interés explícito cuando se considera la infancia como fenómeno social en el enfoque estructural. Sirve para identificar, en la macroestructura social, la existencia de un orden generacional por el que se distingue a los niños, niñas y adolescentes como grupo, de otros grupos de población, y para constituirlos como una categoría social particular, definida a través de pautas de división social, diferencia y desigualdad. Esta forma de pensar la estructura como patrón estable de conductas hacia los niños se muestra especialmente útil en la realización de estudios comparativos de las condiciones sociales y circunstancias en las que viven los miembros que ostentan la categoría social de niños, en relación con la de adultos o cualquier otra categoría

generacional, y permite llegar a conclusiones políticamente significativas, por ejemplo, sobre justicia distributiva entre grupos de población y la posición relativa de los niños, niñas y adolescentes en dicha distribución.³

En el enfoque construccionista, los términos «generación» y «generacional» sirven como meras nociones descriptivas, sin tener un papel analítico particular en el diseño de investigación. Si se usan, estos términos vienen a ser también objetos sociales que han de ser deconstruidos, esto es, contextualizados, historizados y relativizados. Debido a la conexión de este enfoque con las teorías y métodos etnográficos, cabe recordar que el significado tradicional de generación en la antropología difiere del que tiene en la sociología, entendiéndose en aquella como uno de los componentes de los sistemas de parentesco.

En contraste, para el enfoque relacional, la interacción entre generaciones resulta un elemento fundamental. Partiendo de la concepción de la estructura social como «un sistema de relaciones entre posiciones sociales» se exploran las relaciones generacionales tanto en el nivel personal como en los niveles societales. En el primero (micronivel) se encuentran unidades similarmente estructuradas y estructurantes. Tal es el caso de la familia, donde una posición (como la de padre) no puede existir sin la otra posición (la de hijo) en una relación que no necesita ser, y de hecho no es, simétrica en ambas direcciones.

El segundo nivel (societal) se refiere a las conexiones de los niños con el mundo social. En este caso, la noción de estructura generacional se refiere al complejo conjunto de procesos sociales

³ Ver, en este libro, el capítulo «Tensiones y desequilibrios en la organización social de los cuidados a la infancia y a mayores dependientes» firmado por Paula Rodríguez-Modroño y Mauricio Matus-López.

relacionales a través del cual algunas personas vienen a ser niños (son contruidos ideológicamente como niños), mientras que otras vienen a ser adultos. La relación entre ambos se comprende como una práctica consistente en «hacer generación»,⁴ o como un conjunto de prácticas que contribuyen a crear el sentido y el contenido del orden (jerárquico) generacional. Cada sociedad concreta puede presentar una organización particular de relaciones generacionales, que funciona como uno de los elementos estructurantes de las relaciones sociales en general.

Debates actuales en la sociología de la infancia

La sociología de la infancia, entendida como subcampo de la sociología (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2017) comparte con esta el interés por la relación entre dos conceptos básicos, como son los de «estructura» y «acción», que constituyen cuestiones centrales de la sociología. Para Giddens (1986) los agentes y las estructuras no son conjuntos de fenómenos que se dan de manera independiente, sino que, antes bien, constituyen una dualidad. Trasladada esta idea al campo de la infancia, si los niños y niñas son considerados actores sociales, no es posible tomar en cuenta su acción social sin detenerse a pensar en los condicionamientos del sistema social y, en contrapartida, en las implicaciones del mundo infantil en el sistema social (Pinto, 1997).

Qvortrup (2013) reconoce que no es una tarea fácil en sí misma aplicar el enfoque estructural a la infancia o a los niños. Pero ¿por

⁴ Mayall (2002: 27) propone la idea de *generationing* («hacer generación»), que en cierto modo es semejante a la de *gendering* («conformar el género») para ayudar a entender los procesos mediante los cuales se constituyen, reproducen y transforman las posiciones sociales, a través de una actividad relacional.

qué es necesario hacerlo?, ¿y por qué en términos generacionales? Su respuesta: porque esperamos producir así conocimientos que no se pueden hallar con otras perspectivas, incluyendo entre estas los enfoques enraizados en el estudio del niño y sus etapas de vida (Qvortrup, 2009). Pensar en términos de estructura social es hacerlo en términos, no de desarrollo del niño, sino de *desarrollo de la infancia*. En términos estructurales, la infancia no tiene un principio ni un fin temporales, y no puede entenderse, por tanto, dividida en etapas periódicas, al contrario, debe ser comprendida como *una forma permanente* de cualquier estructura generacional (*op. cit.*: 23). Las dos nociones de infancia (como un periodo de vida y como una forma permanente) no se contradicen, la infancia es ambas cosas: una forma estructural constantemente cambiante y a la vez permanente.

Según Alanen (2011, 2013), el orden generacional proporciona un punto de partida conceptual y una herramienta analítica adecuados para el estudio de la infancia de un modo que hace posible capturar tanto su naturaleza estructural, como la presencia activa de los niños y niñas en las estructuras generacionales. Asimismo, la noción de orden generacional ayuda a superar la división entre estructura y acción, que todavía es un desafío para la sociología de la infancia. En consecuencia, en el análisis de las estructuras generacionales, el objetivo es identificar alguna de las siguientes cuestiones: las relaciones internas que ligan a los niños con el mundo social; las posiciones (relacionales) que definen lo que significa infancia en cada tiempo/espacio histórico; las prácticas en las que las posiciones constitutivas de infancia se producen, mantienen y transforman. Al hablar de una perspectiva relacional, Alanen toma en cuenta las contribuciones al tema hechas por Bourdieu (1991, 1992), quien considera que la percepción de la realidad social depende de la posición relativa que los actores ocupan en el espacio social.

LA INVESTIGACIÓN DE, PARA Y CON LA INFANCIA

Como habrá podido observarse en los apartados anteriores, tanto en la definición de las características comunes de los estudios sociales de infancia, como en la formulación de los paradigmas sociológicos, se incluyen ciertas premisas que atañen a la manera de abordar la investigación sea en uno u otro campo. Por una parte se señala que al estudiar el comportamiento social de esta parte de la humanidad, es pertinente la utilización de los métodos de investigación comunes en las ciencias sociales. Por otro lado, se apunta a la necesidad de un reconocimiento de los niños y niñas como actores, también en el ámbito de investigación, cuando se señala que las relaciones y culturas de los niños deben estudiarse por sí mismas, que debe buscarse un conocimiento basado en su experiencia, o se aboga por el método etnográfico como facilitador para dar voz y participación a los niños en la investigación.

Estas declaraciones de principios se enfrentan, en el momento de llevarlas a la práctica, a resistencias de distintos órdenes, de los que se pueden mencionar al menos tres: la consideración de los niños y niñas como seres incompetentes, los rasgos propios de las instituciones académicas (principales vehículos para la investigación científica) y las relaciones fundamentadas en una jerarquía generacional, que se acaban de comentar en el apartado anterior.

La investigación social se rige por ciertas reglas de juego, de ellas parecen estar excluidos los niños porque «no saben». Aunque cada vez es más frecuente contar con la participación de niños, niñas y adolescentes en los proyectos de investigación que versan sobre aspectos que les atañen directamente, el procedimiento más común continúa siendo el de conocer esas cosas a través de los adultos que se relacionan con ellos, tales como profesorado, madres y padres, trabajadores sociales, educadores, etc., que actúan en este caso como «mediadores» del conocimiento acerca de la

infancia. Incluso los enfoques de investigación que se autodenominan participativos y centrados en los niños, generalmente solo los incluyen de manera parcial y sin darles muchas posibilidades de participación verdadera. En la mayoría de los casos, esa participación se limita a un rol de personas informantes o entrevistadas, cuya opinión se contrasta muchas veces con la de otras personas adultas y «expertas». El proceso de investigación completo, hasta la publicación de los resultados, queda firmemente en manos de las y los investigadores adultos. En el mejor de los casos, al final de todo, se realiza una reflexión de los resultados conjuntamente con los niños (Gaitán y Liebel, 2011).

Rodríguez (2017:285) resume los argumentos que subyacen en la adopción de tales posicionamientos del modo siguiente:

- El argumento de la *inmadurez* o *incapacidad* de los niños: que nos hace ver los instrumentos de observación que diseñamos como demasiado avanzados y complejos para sus capacidades, normalmente a través de un proceso claro de subestimación de las competencias de la población infantil en tanto informantes.
- El argumento de la *privacidad* y *estatus protegido* de niñas y niños: que contemplamos encapsulados en el ámbito de las relaciones familiares y completamente dependientes de los adultos, que casi actúan como sus propietarios, resultando por tanto inaccesibles.
- El argumento de la *invisibilización en las relaciones familiares o educativas*: que nos hace renunciar a la consideración de la infancia y la población infantil como objetos autónomos y unidades de análisis y observación, atribuyéndoles, por contra, una serie de rasgos característicos que encontramos en unidades de mayor agregación que nos parece los resumen o contienen.

A pesar de esto, en una investigación de la infancia que busque ser participativa y estar enfocada en los niños, incluir su propia perspectiva resulta ser sumamente importante (Greig y Taylor, 2007). La cuestión que se plantea entonces (igual que sucede en la investigación de género o en la referida a determinadas minorías) es de qué manera la investigación de la infancia puede o debe asumir la «posición» (*standpoint*) de las personas o grupos a estudiar (Alanen, 1992). La respuesta es que la participación activa de niñas y niños en la investigación de la infancia es importante, porque son ellos y ellas quienes mejor pueden representar o transmitir esta «posición».

Y aquí viene el segundo tipo de obstáculos o resistencias a los que nos referíamos antes: el medio académico se caracteriza por ciertas jerarquías y prioridades, y las y los investigadores forman parte de una comunidad científica en la que rigen reglas establecidas por personas adultas. Por ello, la investigación de las formas de existencia de niños y niñas debe estar en relación e integrarse en las formas de investigación reconocidas por la sociedad adulta. Incluso el enfoque de ver y tratar a los niños como expertas y expertos en materia de su mundo vivencial —que, sin duda, es útil— se enfrenta con el sistema de valores de los adultos, que en definitiva tienen la última palabra, sea para convocarlos, o para autorizarles a participar.

Es evidente que, bajo estas condiciones, los niños y niñas difícilmente tendrán la posibilidad de aportar sus puntos de vista y preguntas, ya sea en la fase de planificación de un proyecto de investigación, o en las decisiones en cuanto al diseño del estudio. Ni hablar de reflexionar y co-decidir si la investigación realmente corresponde a sus intereses o si, antes al contrario, puede llegar a perjudicarles a ellos o a otros niños, e incluso ser utilizada en su contra. Por muy participativo que sea el objetivo de un estudio, las condiciones vigentes en el ámbito académico no permitirán

que la participación de los niños vaya más allá de servir como informantes o de hacer algún papel de ayudante (Gaitán y Liebel, *op. cit.*).

De forma aparentemente contradictoria, estas dificultades que se señalan para la investigación sobre la infancia o la adolescencia realizada desde el ámbito académico no se encuentran en el de la investigación realizada con fines comerciales, destinada a captar los gustos de los más jóvenes con vistas a introducir el consumo de un producto, por ejemplo. En estos casos, los niños adquieren un auténtico y casi indiscutido papel protagonista (Schor, 2006).

El tercer reto para llevar a cabo una investigación participativa con niños viene de la propia persona investigadora adulta. Una de las preguntas clave de la investigación empírica centrada en los niños es determinar qué significa querer «darles voz». En este contexto, Sirkka Komulainen (2007: 23) señala que las y los investigadores adultos perciben de manera selectiva la «voz» de la infancia y que la convierten en un «objeto al que se puede poseer, recuperar y verbalizar». Según Komulainen, las expresiones de niñas y niños son sometidas a un esquema de interpretación cognitivo que no solamente hace caso omiso del condicionamiento social y de los múltiples significados de la comunicación entre personas niñas y adultas, sino que, además, solo «escucha» la voz de los niños que se expresa en palabras.

La investigación realizada con los niños, niñas y adolescentes puede generar conocimientos importantes y útiles sobre sus mundos vivenciales, sus formas de pensar, sus opiniones y sus puntos de vista. No hay duda de eso; aunque no siempre es la forma más adecuada de investigar sobre la infancia y, en todo caso, tiene sus limitaciones. Aunque parece existir una inclinación a conseguir información directa a partir de la exploración de la vida de los niños y de la escucha de sus propias opiniones y vivencias, no puede negarse que, de hecho, mucho de lo que se sabe de ellos se conoce

a partir de fuentes muy alejadas de los niños de carne y hueso, tales como las estadísticas recogidas a nivel agregado. La experiencia demuestra que no hay razones para argumentar a favor de unas u otras técnicas, ni de la pertinencia de situarse mejor en el macro o en el micronivel. No se pretende, tampoco, que todas y cada una de las personas investigadoras deban, en su investigación, capturar todos los niveles. La elección muchas veces se hace principalmente por inclinación y/o temperamento, y también por la orientación que pueden imponer los fondos dedicados a la investigación. Lo deseable es que el objeto que aquí importa, la infancia, sea vista desde el mayor número de ángulos posible. Si la perspectiva macro ayuda a ver realidades que de otro modo serían opacas al mirarlas demasiado cerca, la visión micro contribuye a poner de relieve la riqueza de las vidas de niñas y niños. Una y otra perspectiva tratan, en todo caso, de dar visibilidad a la infancia y a los niños como parte de la sociedad (Gaitán, 2006a).

LOS NUEVOS ESTUDIOS DE INFANCIA EN ESPAÑA

Berry Mayall escribió su *Historia de la Sociología de la Infancia*, en 2013, al cabo de más o menos veinticinco años de recorrido de la misma, y contando con una muy abundante base de literatura científica, escrita principalmente en inglés, debido al predominio de esta lengua como vehículo de comunicación académica casi universal, pero también al importante número de especialistas que pertenecen al área de influencia anglosajona. Aunque la autora hace somera referencia a las producciones de otros países y en otros idiomas, hay una sola mención, apenas de pasada, al español.

Queremos con esto hacer notar que si, como venimos afirmando, tanto el campo de la sociología de la infancia como el de los estudios de infancia son, en general, de emergencia reciente, cuan-

do queremos referirnos a su desarrollo en España, así como en los países de Iberoamérica que comparten nuestro idioma, debemos decir que su trayectoria es todavía muy corta, y la producción científica específica, sea en forma de libros o bien de tesis doctorales o de artículos en revistas científicas es aún muy escasa. Por ello la «historia» de los estudios de infancia en España que nos disponemos a abordar con toda modestia, puede decirse con certeza que es todavía muy «nueva». Es una historia parcialmente apoyada en recuerdos y experiencias personales, y apoyada por documentos recopilados a lo largo de los años, así como en una constante labor de pesquisa para identificar y localizar a las personas que puedan estar investigando o estudiando desde esta perspectiva. Sirva esto de disculpa por las omisiones que puedan observarse, pero a la vez también de estímulo y acicate para que alguien se anime a abordar el tema en profundidad.

Primeros pasos

La corriente crítica y los cambios de paradigma que tuvieron lugar en las ciencias sociales en los años setenta encontraron eco, sin duda, en España. Y este eco alcanzó también a la forma de abordar el estudio de la infancia. O al menos así lo sugiere un texto que procede de 1978, y que tiene por subtítulo *Una aproximación a la sociología de la infancia*. Se trata de un texto pionero, cuyo autor es Enrique Gastón (1978), que no es un tratado de sociología, sino que consiste en la recopilación de diversos trabajos del autor ya publicados parcialmente en diversas revistas especializadas de la época, donde Gastón se adelanta en sus reflexiones a los presupuestos básicos en los que, más tarde, se apoyará la nueva sociología de la infancia. Su originalidad se manifiesta también en su manera de abordar los temas de infancia y en su preferencia por un enfoque metodológico cualitativo para acercarse al discurso

de los niños. Los temas que aborda, pese a estar influidos por el contexto sociopolítico de la época, sorprenden por su vigencia. El primero de ellos habla de la familia en el proceso educativo, argumentando la influencia de los padres en los proyectos de sus hijos y la baja capacidad de decisión que tienen estos. En el capítulo sobre la infancia y los medios, realiza un análisis crítico de la publicidad comercial dirigida al niño, llegando a proponer una reglamentación detallada. Además, estudia, de modo empírico, el contenido de las cartillas destinadas al aprendizaje de la lectura, las cartas a los Reyes Magos o los contenidos de la televisión durante el periodo de Navidad, con un enfoque crítico que sería útil recuperar actualmente.

Aparte de este texto cabe mencionar los de Aranguren (1983), Varela (1986) o Aguinaga y Comas (1991), que vienen a constituir la excepción a una regla generalizada de indiferencia hacia este campo de estudio en la sociología española. De hecho, tuvieron que pasar casi treinta años antes de que volviera a aparecer una obra en español que llevara el término «sociología de la infancia» en su título. Sin embargo, este lapso de tiempo no estuvo vacío, sino antes al contrario, fue testigo también de los afanes por sentar las bases de nuevas formas de abordar los estudios de infancia que se produjeron en los primeros años noventa, como se verá a continuación.

Si el texto de Gastón puede considerarse precedente de la sociología de la infancia en España, la aparición en 1990 de la *Revista de Estudios Infancia y Sociedad*, bien podría serlo de los estudios de infancia. La edición de esta revista constituía la continuación de la antigua revista *Menores*, fundada en 1905, de la cual representaba su quinta época. Su publicación dependía de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, del Ministerio de Asuntos Sociales de entonces, mientras su redacción quedaba a cargo del Centro de Estudios del Menor. La presentación de su primer nú-

mero ofrece algunas pistas para apoyar la idea de que se buscaba mostrar un acercamiento interdisciplinar al conocimiento de la infancia, a la vez abierto a las aportaciones que iban apareciendo en el ámbito internacional en esta materia. Así se lee:

Aunque se ha puesto especial atención en mejorar la presentación y la calidad del contenido, merece ser destacada, sobre todo, una cuestión de fondo: la nueva revista que ofrecemos quiere ser un espacio de información, reflexión, debate e intercambio de *experiencias sobre la realidad global de la población infantil en nuestra sociedad*.

[...]

Sin olvidar, ni relegar a segundos términos, las necesidades de protección o de apoyo a determinados subconjuntos de la población infantil, la última década del siglo xx, particularmente en España, pero también en la dimensión internacional, nos aboca ante un reto histórico crucial: la mejora de la calidad de vida de *todos los niños y niñas* (Centro de Estudios del Menor, 1990: 3).

La revista *Infancia y Sociedad* publicó 35 números entre 1990 y 1996. Si bien no todos sus artículos pasarían el filtro de lo que actualmente se conoce como estudios sociales de infancia, sí puede afirmarse, sin duda, su carácter interdisciplinario y su firme voluntad de innovación. A través de esta revista se pudieron conocer las aportaciones de señalados representantes del estudio de la Convención sobre los Derechos del Niño, como Eugeen Verhellen, y, asimismo, de dos conspicuos representantes del proyecto *La infancia como fenómeno social*, como son Jens Qvortrup (1992) y Helmut Wintersberger (1992).

La actividad del Centro de Estudios del Menor no se limitaba, por cierto, a la publicación de esa revista, sino que se extendía a la promoción de estudios, formación y preparación de eventos importantes, como fueron los siguientes: en 1989 se realizó el I

Congreso Internacional *Infancia y Sociedad* bajo el lema *Bienestar y Derechos sociales de la infancia*, coincidiendo con el 30 aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, así como con la aprobación por las Naciones Unidas de la Convención del mismo nombre; en julio de 1991 se celebró en Madrid el Seminario Europeo sobre *Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90*, como parte del proyecto europeo *La infancia como fenómeno social*; por fin, en diciembre de 1995 tuvo lugar, también en Madrid, un Seminario Europeo sobre *Políticas de Infancia en Europa*. Puede decirse, en consecuencia, que el apoyo institucional en aquellos años situó al país en la onda de los nuevos estudios de infancia. Después de la extinción del Centro de Estudios del Menor (1996) no ha vuelto a conocerse ninguna iniciativa similar en el nivel del Estado.

La primera década del siglo XXI

En el año 2000 se creó el Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) formado por la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona y las universidades públicas residenciadas en esta ciudad. La memoria de su actividad⁵ da buena cuenta de la amplia actividad desplegada en su periodo de vigencia (2000-2015) en las áreas de investigación, formación, difusión y publicaciones. Estas abarcaban gran número de temas de interés referidos a la infancia y la adolescencia, a la vez que convocaban especialistas de distintas disciplinas, adscritos a diferentes universidades e instituciones del país, y sus estudios e investigaciones no se limitaban al ámbito de Barcelona o Cataluña. Tampoco puede decirse, en este caso,

⁵ Disponible en: <http://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2016/02/MEMORIA_2000_2015.pdf> [Consulta: 17/10/2019].

que el CIIMU tuviera un enfoque declaradamente orientado por los paradigmas de los estudios sociales de infancia, pero sí que buena parte del trabajo que realizó se acercaba a los mismos. El CIIMU se ha transformado, en 2016, en el Instituto de Infancia y Adolescencia, iniciando una nueva etapa con la que se quiere reforzar el enfoque de los derechos, la equidad y la ciudadanía en la generación de conocimiento, según se explica en su propia página web.

Aún un poco antes, en abril de 1997, se había creado el Instituto de Investigación sobre la Calidad de Vida (IRQV), dependiente de la Universidad de Girona. Sus objetivos abarcan la investigación, la formación de investigadores, la transferencia del conocimiento, las publicaciones y la realización de encuentros y congresos. El Instituto tiene cinco líneas de investigación, siendo la primera de ellas la de *Infancia, Adolescencia y Familia*, a la que corresponde un grupo de investigación.⁶ La investigación sobre la calidad de vida de niños y adolescentes constituye su principal seña de identidad, y ha conseguido, a lo largo de los años, reunir en torno suyo un granado grupo de investigadores de la infancia y llevar a cabo numerosas investigaciones en todo el país. El *Equipo de investigación en infancia, adolescencia, derechos de los niños y su calidad de vida* del IRQV ha participado y participa, asimismo, en diversas redes y en proyectos de investigación internacionales, y puede decirse que su actividad es reconocida, sin duda, como propia de los que se vienen definiendo como «estudios sociales de infancia».

Otra iniciativa digna de reseñar en el inicio del presente siglo fue la creación del *Grupo de Sociología de la Infancia* en el seno del Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas

⁶ Disponible en: <<https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/eridiqv>> [Consulta: 17/10/19].

y Sociología, en el año 2002. Desde su creación, este Grupo apuesta decididamente por la sociología de la infancia, expresándolo así en sus objetivos:

- Dar visibilidad a la sociología de la infancia como un enfoque singular, específico y necesario dentro de las Ciencias Sociales.
- Impulsar la sociología de la infancia dentro del ámbito profesional de los que intervienen directa o indirectamente con la infancia.

Sus actividades se enmarcaron inicialmente en la realización de actividades formativas, entendidas como espacios de encuentro e intercambio entre profesionales e investigadores, y la creación y participación en redes nacionales e internacionales con las que se compartieran objetivos semejantes. De forma consecuente, en el mes de julio del mismo año, el Grupo organizó un *Curso Internacional de Verano*, bajo el título *El Espacio Social de la Infancia*. El curso se llevó a cabo durante cuatro días, en régimen de residencia en un municipio de la provincia de Madrid (San Martín de Valdeiglesias). Un repaso al programa de este curso, así como a los nombres de quienes participaron como ponentes en el mismo, da una idea de lo ambicioso del mismo.⁷

Aparte de ponencias y comunicaciones, el curso incluía una mesa de debate sobre el estado de la cuestión de la sociología de

⁷ Entre los temas: La infancia y la sociología, Representaciones sociales, Infancia y teoría social, Estado de bienestar, Cambio social, Protagonismo, La mirada adulta, Participación infantil, Nuevos sujetos de ciudadanía. Entre los ponentes: Jens Qvortrup, Ferran Casas, Berry Mayall, Lourdes Gaitán, Helmut Wintersberger, Manfred Liebel, Gerardo Sauri, Jorge Benedicto.

la infancia en España en aquel momento. En ella se constataba que «la infancia como realidad social es conocida hoy tal cual se presenta: dependiente, plural, versátil y de horizonte incierto» (Morente, 2002). Con la perspectiva de los años transcurridos desde entonces, puede resultar interesante conocer algunos aspectos del diagnóstico que se realizaba al respecto:

Cabría preguntarse en qué punto concreto del proceso se encuentra la sociología (de la infancia) española, y a esta cuestión solo cabe responder que esta parece hallarse aún en los momentos iniciales de tal proceso de desarrollo e institucionalización del nuevo saber [...] todavía queda mucho camino por recorrer en este sentido, dado que la investigación social española sigue anclada en un núcleo muy restringido de técnicas de investigación, no siempre adaptadas a los menores, y siguen primando los estudios que no reconocen a los niños como unidades de observación (esto es, que obtienen datos *indirectos* sobre la población infantil). Por otra parte, aunque se dan ya muchas de las condiciones sociales y culturales (antes señaladas) [...] subsisten importantes obstáculos hacia la consecución de una mayor visibilidad para los niños y las niñas en el análisis de la realidad social (Rodríguez, 2002).

Desde el Grupo de Sociología de la Infancia se promovió, ya en la década siguiente, la creación de la Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y Adolescencia (GSIA), de carácter multidisciplinar y que incluye entre sus objetivos la promoción de los derechos de los niños, además de los relacionados con los estudios de la infancia.

En el ámbito institucional, la antorcha del extinguido Centro de Estudios del Menor la recogieron, de algún modo, los Observatorios de Infancia creados en el nivel del Estado, así como en algunas Comunidades Autónomas. Pero solo de algún modo.

Dentro de su heterogeneidad, los observatorios parecen tener encomendadas dos tipos de funciones, por un lado, las de carácter consultivo y participativo y, por otro, las que tienen por objeto el conocimiento de la realidad social y situaciones que afectan a niños, niñas y adolescentes. Al abrigo de este segundo tipo de funciones, han podido ver la luz algunas investigaciones, estudios o informes de interés, sin que en absoluto pueda decirse que exista algún tipo de línea sistemática, coordinada y complementaria de investigación a nivel estatal, como tampoco un sistema de información sobre infancia que permita «contar a los niños y que los niños cuenten en la investigación» (Jensen y Saporiti, 1992). De hecho, esta falta de información, imprescindible como base de cualquier toma de decisiones de política pública, es reiteradamente señalada en los informes a España del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.⁸

En el plano de la producción científica, a mediados de esta década aparecieron tres publicaciones que recuperaban el término «sociología de la infancia» en su título. Se trata de las que tienen por autores a Gaitán (2006a), Rodríguez (2007) y de un número monográfico de la revista *Política y Sociedad* dedicado al tema. Mientras los dos primeros se centran en la descripción de los elementos constituyentes de la sociología de la infancia y, asimismo, en mostrar algunas de las aplicaciones prácticas que se derivan de la visión que aporta este enfoque, la tercera hace una aproximación desde diferentes planos (demográfico, psicosocial, económico), además del sociológico, por lo que podría decirse que se aproxima ya al campo de los «estudios de infancia».

⁸ Disponible en: <<http://plataformadeinfancia.org/documento/observaciones-finales-al-v-iv-informe-aplicacion-la-convencion-los-derechos-del-nino/>> [Consulta: 17/10/19].

Tendencias actuales de la sociología de la infancia y de los estudios de infancia en España

La cuestión de saber, de qué modo y con qué extensión, han penetrado los paradigmas de infancia que hemos venido describiendo, en la producción científica en España, requeriría un tipo de indagación que excede con mucho las posibilidades de este capítulo y de su autora. Algunas circunstancias recientes permiten contemplar esta posibilidad con cierto optimismo mas, como decíamos en la introducción de este apartado, la de los estudios de infancia en este país es una historia que aún está por escribir.

De entre estas circunstancias favorables cabe destacar, en primer lugar, que la sociología de la infancia haya alcanzado cierto grado de institucionalización al haber sido acreditado un Comité Científico propio en la Federación Española de Sociología. La constitución de este Comité, en 2016, permitió la realización de un Grupo de Trabajo de Sociología de la Infancia en el XII Congreso Español de Sociología, donde pudieron recibirse las comunicaciones referidas a este tema, que en anteriores congresos tenían que buscar acomodo en otros grupos de trabajo. No ha sido este el único congreso reciente donde los estudios de infancia han encontrado su propio espacio, propiciando así el encuentro entre personas investigadoras que habitualmente se sienten trabajando en cierta soledad. La creación, también cercana, de una revista científica universitaria,⁹ que se define interdisciplinaria e inspirada en la línea de los nuevos estudios de infancia, será, sin duda, asimismo, un vehículo adecuado para el intercambio, además de aumentar la visibilidad del campo. Otro tanto puede decirse de

⁹ *Sociedad e infancias*. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI>> [Consulta: 17/10/19].

importantes proyectos de investigación que se vienen desarrollando en España, de los que el de «Infancia y bienestar: Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas», 2014-2017, cuyos resultados se recogen en este libro, constituye una buena muestra.

La revista *Current Sociology* publicó en 2010 un artículo (Bühler-Niederberger, 2010) en el que se presentaba una visión general de la situación de la sociología de la infancia en diez países (Australia, Brasil, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Rumania, Reino Unido y Estados Unidos) a partir de un análisis de la investigación sociológica de la infancia llevada a cabo en ellos. La autora de ese artículo señalaba que dicha investigación se ha convertido en una contribución importante al análisis de la sociedad, al proporcionar una perspectiva adicional en el análisis de los procesos sociales. Destacaba, asimismo, que, de todos los informes analizados, se desprende claramente que la investigación sociológica y su origen social son interdependientes. Así observaba una gran variedad entre los temas y enfoques abordados, a la vez que distinto énfasis en el tratamiento de los temas según países. Dentro de esta diversidad, en los países analizados se compartía interés en las siguientes cuestiones: derechos de los niños y niñas, los niños como actores sociales y el bienestar social.

Por su parte, Voltarelli (2017), en su tesis doctoral, ha examinado las producciones científicas que toman como base el nuevo paradigma de la infancia para el desarrollo de estudios e investigaciones sobre los niños y niñas, y sobre la infancia en la sociedad, llevadas a cabo en países de América del Sur y en España. En los resultados de su análisis aparecen como temas consagrados (en el sentido de Bourdieu, 2000) los de: participación y protagonismo infantil, políticas sociales y Estado de bienestar y niñez en el margen (referido a niños y niñas que viven en situaciones extremas).

Como forma de aproximación al conocimiento de los temas de interés para las personas que están investigando ahora en España,

guiadas por los paradigmas de los estudios sociales de infancia en general, o de la sociología de la infancia en concreto, se ha realizado un pequeño ejercicio, cuyos resultados se comentan a continuación. Como base para este análisis tentativo se han tomado en consideración las comunicaciones presentadas en tres eventos recientes (XII Congreso Español de Sociología —2016—, VI Congreso de la Red Española de Políticas Sociales —2017—, I Encuentro Nacional «Miradas sobre la Infancia» —2017—). En total, se trata de 61 comunicaciones que, atendiendo a su frecuencia, pueden ser clasificadas en el siguiente orden:

- Primer grupo: Pobreza, crisis, vulnerabilidad; Niños extranjeros, migrantes; Metodologías de investigación.
- Segundo grupo: Protección; Ciudadanía/participación.
- Tercer grupo: Bienestar subjetivo; género; Escuela/sistema educativo.
- Cuarto grupo: Política y políticas; Derechos; Niños, niñas y adolescentes; Otros.

La primera observación que parece desprenderse de esta agrupación de temas es que, como sugería Bühler-Niederberger, hay una correlación entre investigación y situación social. Así, en un periodo de tiempo admitido como de «poscrisis», los efectos de la misma en los niños y niñas atrae el interés de las personas investigadoras, como también lo hacen las cuestiones relativas a los niños y niñas de origen extranjero. Quizá sea más llamativa aquí la presencia de comunicaciones que se centran en aspectos metodológicos, como pueden ser la aplicación de técnicas de investigación-acción, de evaluación o de formulación de modelos.

En el segundo grupo aparecen, compartiendo la misma importancia numérica, dos aspectos que se pueden considerar como extremos contrapuestos. Así vemos, por un lado, los temas referidos

a la protección de niños y niñas por instituciones o por adultos (acogimiento, adopción o vida residencial) y, por otro, los que hablan de manifestaciones de autonomía por parte de aquellos (como el ejercicio de su ciudadanía a través de la participación).

El tercer grupo casi no ofrece sorpresas, puesto que el estudio del bienestar subjetivo, como ya se ha mencionado, cuenta con muchos seguidores, y, asimismo, el sistema educativo siempre sobrevuela por encima de la infancia. Sin embargo, cabe prestar atención al incipiente interés por los temas de género, que quizá merecerán mayor atención en el futuro.

Por fin, en cuarto lugar se agrupan unos temas que no por resultar minoritarios en el conjunto dejan de ser importantes. Puede destacarse, dentro de ellos, el que se refiere a la política y las políticas, que en las comunicaciones examinadas se presentan en dos perspectivas diferentes: por un lado, la de la acción política de los niños y niñas y, por otro, las acciones políticas hacia ellos.

No sería razonable terminar este apartado ni este capítulo que ha intentado aclarar y enmarcar el sentido de los llamados «estudios de infancia» sin hacer mención a su desarrollo en el campo de la etnografía. Cuando Qvortrup, Corsaro y Honig (*op. cit.*: 3) están hablando del origen de los estudios de infancia, comentan que las dos disciplinas claramente precursoras este campo interdisciplinario más amplio (sociología y antropología) tuvieron dificultades para combinarse, al utilizar cada una conceptos y métodos propios para investigar la infancia, siendo necesario para ambas alcanzar una interlocución entre referencias teórico-metodológicas distintas. Este desafío permanece de algún modo todavía, sin que ello signifique que falten ejemplos de la mezcla, especialmente en el nivel metodológico de una y otra, ni tampoco importantes producciones autonombradas como «etnografías de la infancia». Buenos ejemplos de ello lo tenemos en España en los trabajos de Jociles, Franzé y Poveda (2011), Poveda (2006, 2007,

2009), Franzé y Poveda (2014), Leyra (2012), solo por mencionar algunos.

EPÍLOGO

Este capítulo comenzaba con una pregunta (¿qué son los estudios de infancia?), que es probable que solo haya quedado respondida de una manera difusa. En nuestra opinión esto puede representar una ventaja, porque al no quedar fijados rígidamente sus límites, la etiqueta general puede funcionar como un gran paraguas a cuyo abrigo cabe que se incluyan estudios históricos, jurídicos, geografía, comunicación e información, medicina, economía, estadística, la propia psicología o cualquier otra disciplina además de las «clásicas» sociología y antropología, tal como sucede en este mismo libro.

Martin Woodhead emplea una metáfora que puede estar indicado traer a colación ahora. Dice este veterano estudioso de la infancia que los estudios a los que nos venimos refiriendo se pueden representar como el centro de una rueda que se mantiene en su lugar debido a la tensión de múltiples radios de radiales de investigación. Los niños, niñas y adolescentes son el eje, que refleja el interés central en sus experiencias, estado, derechos y bienestar.

Así, actualmente también se habla de una «investigación de infancia» (*Childhood Research*) que siempre tendrá como característica responder a dos condiciones básicas:

- Considerar a la infancia como una categoría social e históricamente construida.
- Tomar en cuenta a los niños como *actuales* actores sociales.

REFERENCIAS

- ALANEN, Leena (1992): *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylä. University of Jyväskylä.
- . (1994): «Gender and Generation: Feminism and the «Child Question». En QVORTRUP, Jens *et al.* (eds.): *Childhood Matters*. Aldershot, Avebury.
- . (2003): «Childhoods: the generational ordering of social relations». En MAYALL, Berry y ZEIHNER, Helga (eds.): *Childhood in a generational perspective*. Londres, Institute of Education, págs. 27-45.
- . (2010): «Taking children's Rights seriously». *Childhood*, vol. 17, n.º 1, 5-8.
- . (2009): «Generational Order». En QVORTRUP, Jens, CORSARO, William. A. y HONIG, Michael-Sebastian. (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres, Palgrave Macmillan, págs. 159-174.
- . (2013): «Childhood and Intergenerationality: Toward an Intergenerational Perspective on Child Well-Being». En BEN-ARIEH, Asher *et al.* (eds.): *Handbook of Social Well-Being*. Dordrecht, Springer. págs. 131-160.
- ARANGUREN, José Luis *et al.* (1983): *Infancia y sociedad en España*. Jaén, Hesperia.
- ARIÈS, Philippe (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Éditions du Seuil.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris (2010): «Childhood Sociology in Ten Countries. Current Outcomes and Future Directions». *Current Sociology*, vol. 58:2, págs. 369-384.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- . (1992): *Réponses*. Paris, Éditions du Seuil.
- . (2000): *Cosas dichas* (2.ª reimpresión). Barcelona, Gedisa.
- COMAS, Domingo y AGUINAGA, Josune (1991): *Infancia y adolescencia: la mirada de los*

- adultos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- CORSARO, William A. (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Days*. Norwood, NJ, Ablex.
- GAITÁN, Lourdes (2006a): *Sociología de la infancia*. Madrid, Síntesis.
- . (2006b): «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», *Política y Sociedad*, 43 (1), págs. 9-26.
- . (2014): «Socialization and Childhood in Sociological Theorizing». En BEN-ARIEH, A. et al. (eds.): *Handbook of Child Well-Being*. Dordrech, Springer, págs. 759-793.
- GAITÁN, Lourdes y LIEBEL, Manfred (2011): *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid, Síntesis.
- GASTÓN, Enrique (1978): *Cuando mean las gallinas... Una aproximación a la sociología de la infancia*. Madrid, Ayuso, 212 págs.
- GIDDENS, Anthony (1986): *A constituição da sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar.
- GREIG, Anne y TAYLOR, Jayne (2007): *Doing research with children*. Los Angeles, SAGE Publications.
- JAMES, Alison y PROUT, Alan (1997): *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London, The Falmer Press.
- JENKS, Chris (1982): *The Sociology of Childhood. Essential Reading*. London, Batsford.
- JENSEN, An-Magritt y SAPORITI, Angelo (1992): «Do children count? Childhood as a Social Phenomenon. A Statistical Compendium». *Eurosocial Report 36/17*, Viena, Centro Europeo.
- KEHILY, Mary Jane (2009): «Understanding Childhood». En KEHILY, Mary Jane. (ed.): *An introduction to childhood studies. Second edition*. Maidenhead, Open University Press, págs. 1-16.
- KOMULAINEN, Sirkka (2007): «The Ambiguity of the Child's "Voice" in Social Research». *Childhood*, 14 (1), págs. 11-28.

- HONIG, Michael-Sebastian (2009): «How Is the Child Constituted in Childhood Studies?». En QVORTRUP, Jens, CORSARO, William. A. y HONIG, Michael-Sebastian (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres, Palgrave Macmillan, págs. 62-77.
- MEAD, Margaret (1985): *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Paidós.
- MAYALL, Berry (2002): *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham, Open University Press.
- MAYALL, Berry y ZEIZER, Helga (eds.) (2003): *Childhood in Generational Perspective*. Londres, Institute of Education.
- MORANTE, Felipe (2002): «*La Cenicienta*. Metáforas de la alegoría social: o el lado oculto del relato». Comunicación presentada en el Curso Internacional de Verano *El Espacio Social de la Infancia* (no publicado).
- PINTO, Manuel (1997): «A Infância como Construção Social». En *As Crianças: Contextos e Identidades*. Minho, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- QVORTRUP, Jens (1985): «Placing Children in the Division of Labour». En CLOSE, Paul y COLLINS, Rosemary: *Family and Economy in Modern Society*. London, MacMillan, págs. 129-145.
- . (1987): «Introduction». *International Journal of Sociology*, vol. 17-3, págs. 3-37.
- . (1990): *Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial Report 36/1990, Viena, Centro Europeo.
- . (1992): «El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena». *Infancia y Sociedad*, 15, págs. 169-186.
- . (1993): «Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon». Eurosocial Report 47/1993, Viena, Centro Europeo, págs. 11-18.
- . (2009): «Childhood as a Structural Form». En

- QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A. y HONIG, Michael-Sebastian (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres, Palgrave Macmillan, págs. 21-33.
- . (2013): «Sociology: Societal Structure, Development of Childhood, and the Well-Being of Children». En BEN-ARIEH, Asher *et al.* (eds.): *Handbook of Social Well-Being*. Dordrecht, Springer, págs. 663-708.
- QVORTRUP, Jens, BARDY, Marjatta, SGRITTA, Giovanni y WINTERSBERGER, Helmut (eds.) (1994): *Childhood Matters*. Avebury, Aldershot.
- QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A. y HONIG, Michael-Sebastian (eds.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres, Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ, Iván (2002): «Condicionantes teóricos en el surgimiento de la sociología de la infancia: el caso de la sociología española». Comunicación presentada en el Curso Internacional de Verano *El Espacio Social de la Infancia* (no publicado).
- . (2007): *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- . (2017): «La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación». *Sociedad e Infancias*, vol. 1, págs. 283-298.
- SARMENTO, Manuel J. (2008): «Sociologia da Infância: correntes e confluências». En GOUVEA, Maria Cristina y SARMENTO, Manuel J. (coords.): *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, págs. 17-39.
- SCHOR, Juliet B. (2006): *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona, Paidós.
- SIROTA, Regine (2012): «L'enfance au regard des Sciences sociales». *AnthropoChildren*, 1 (*online*).
- STASIULIS, Daiva (2005): «The active child citizen: lessons from

- Canadian policy and the children's movement». *Polis, Revue Camerounaise de Science Politique*, vol. 12, 1-31.
- THORNE, Barrie (1987): «Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children?». *Gender and Society*, 1 (1), págs. 85-109.
- VARELA, Julia (1997): «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños». *Revista de Educación*, 281, págs. 155-175.
- VOLTARELLI, Monique Aparecida (2017): *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. Tesis doctoral *online*. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-110759/pt-br.php>> [Consulta: 17/10/19].
- VOLTARELLI, Monique, GAITÁN, Lourdes y LEYRA, Begoña (2018): «La Sociología de la Infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes». *Política y Sociedad*, vol. 55 (1), págs. 283-309.
- WINTERSBERBER, Helmut (1990): «La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual». *Infancia y Sociedad*, 15, págs. 156-168.
- WOODHEAD, Martin (2009): «Childhood Studies. Past, present and future». En KEHILY, M. J. (ed.): *An introduction to childhood studies. Second edition*. Maidenhead, Open University Press, págs. 17-31.
- ZELIZER, Viviana (1985): *Pricing the Priceless Child. Changing Social Value of Children*. New York, Basic Books.

Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas¹

*Ana Nunes de Almeida y Ana Delicado*²

PRESENTACIÓN

La investigación en ciencias sociales obliga hoy a los investigadores e investigadoras a considerar explícitamente las dimensiones éticas de su trabajo. No es que ese cuidado no se tuviese también en el pasado: los protocolos de la investigación científica en el terreno imponen, desde siempre, una reflexión permanente, lúcida, adecuada al contexto sobre la relación de confianza recíproca que debe establecerse entre el personal investigador y los sujetos que investiga. Lo que sucede en nuestros días, sin embargo, es que la autonomía de esa reflexividad crítica está siendo condicionada por una creciente intromisión en el proceso por parte de instancias y autoridades éticas reguladoras, externas, con origen en los grandes centros de demanda y financiación de la ciencia. A un modo de producción científico, en sentido estricto, se añade hoy un modo de dominación ética burocrático-administrativa con impacto en la innovación científica, es decir, en el tipo de cuestiones teóricas que las investigadoras e investigadores plantean a la realidad, en los objetos empíricos que escogen, en las

¹ Traducido del portugués por Isabel Sánchez.

² Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.

metodologías que desarrollan y en los resultados que obtiene la ciencia.

Para quienes, como nosotras, llevan a cabo investigación con niñas y niños y, dentro de este campo, utilizan metodologías participativas con recursos de material visual, este desvío conlleva constreñimiento. Es precisamente sobre esos condicionantes, y sobre los dilemas que se esconden tras ellos, sobre lo que queremos escribir en este capítulo. Dar voz a los niños y niñas por medio de actividades participativas y de lenguajes con distintas formas (tanto narrativas como visuales) trae problemas y dilemas éticos muy sensibles en múltiples vertientes de los protocolos de investigación: anonimato y privacidad; obtención de consentimiento informado y la libertad de optar por no participar; la adecuación de las actividades propuestas a las capacidades del niño o niña; la relación con los *gatekeepers* o mediadores; la selección de lugares (públicos y privados) para interactuar con los niños y niñas; la elección y difusión de los materiales para publicar y difundir, entre otros.

Partiendo de ejemplos de nuestra experiencia de participación en proyectos nacionales e internacionales, nos concentramos en dos momentos: los procedimientos de obtención de consentimiento informado; la divulgación de resultados de investigación. Terminamos el capítulo con un conjunto de principios y recomendaciones que entendemos deben presidir la regulación ética de la investigación en ciencias sociales con niños y niñas.

EL GIRO PARTICIPATIVO EN LAS CIENCIAS SOCIALES, LOS ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA

Bajo el telón de fondo del proceso de individualización, bajo el impulso de abrir la ciencia a la sociedad y, así, hacer el puente

entre conocimiento científico y ciudadanía, las ciencias sociales conocen en la década de los noventa del siglo pasado un giro participativo en que el papel de los actores sociales en la investigación va a ser examinado de nuevo. De objetos pasivos usados para fines del conocimiento científico por el equipo investigador, empiezan a encararse como individuos-sujetos que participan, ellos y ellas mismas y con el investigador o investigadora, en el diseño y desarrollo del proceso de investigación.

Esa entrada activa metodológica del sujeto se realiza por medio de pequeños pasos y es indisoluble de discusiones teóricas internas de la propia ciencia. Partiendo de una crítica de la ortodoxia positivista o de las visiones más estáticas del estructuralismo, se vuelve a descubrir el actor plural (Lahire, 1998), su capacidad de actuar construida en un juego entre disposiciones incorporadas mediante «relaciones de interdependencias socializadoras», pasadas y presentes (Lahire, 2018: 91) y contextos de acción. Encarar la participación de los sujetos en la investigación significa, desde luego, darles voz y oírlos sobre su interpretación y prácticas cotidianas, integrando esa contribución en el diseño de explicación o comprensión de la realidad. Pero el giro participativo puede traer también a esos sujetos hacia otras fases de la investigación y traducirse no solo en narrativas (escritas o visuales), sino también en el desempeño de tareas. Participan en el análisis y elección de problemas a investigar; en las decisiones sobre metodologías y técnicas de recogida de información que se deben utilizar; en la interpretación, discusión y divulgación de resultados. Este esfuerzo no está libre de polémica, ya que la tentación de hacer ciencia en consonancia con la demanda social o ciudadana está considerada, por algunos, como un acto de concesión ante la función de mando de la teoría (Almeida, 2009).

Además, el giro participativo fue especialmente notable en los estudios sociales sobre la infancia. Desde luego, por las perspecti-

vas teóricas del nuevo paradigma que emergía en aquel momento para la investigación sobre ese sujeto nuevo para la sociología que eran los niños y niñas (James y Prout, 1997). Considerarlos «*beings in the present*» (contra la idea tradicional dominante de «*adults in the making*») (Brannen y O'Brien, 1995; Soares, 1998; Harden *et al.*, 2000) portadores de competencias y capacidad de actuar en la construcción de sus relaciones sociales y capaces de construir representaciones sobre el mundo que construyen en conjunto con personas adultas implicaba metodológicamente darles voz en la investigación. Esa voz se expresa de varias formas (palabras o actos) y en diferentes lenguajes (desde las narrativas verbales hasta las imágenes visuales). Además, y justamente con el objetivo de sobrepasar el problema de la asimetría de poder entre el investigador-adulto y el investigado-niño, de que los niños y niñas sean investigados de forma apropiada para su edad, empieza a proponerse el uso de metodologías que los incluyan no solo en la recogida de discursos (por entrevista o encuesta), sino también en actividades y prácticas concretas en el marco de la investigación en el terreno. Así el desafío se convertía en un desafío doble: reconocer la voz de los niños y niñas como un elemento crucial e indispensable en la investigación, pero, sobre todo, reconocerlo como un derecho que tenían (Beazley *et al.*, 2009: 369).

Es indiscutible el impacto de la aprobación, por las Naciones Unidas, de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, CDN), en 1989, en la popularidad creciente de esta nueva forma de mirar entre investigadores. Al lado de los derechos a la protección y provisión, esta Convención (CDN) consagra de una forma innovadora los derechos de participación. En relación a esto, vale la pena subrayar la importancia de cuatro artículos que los encuadran y que, además, contienen importantes dimensiones éticas. Desde el principio, el artículo 3 impone a todos la consideración del «superior interés del niño» cuando se toman decisiones sobre

él y la obligación del Estado de garantizarle todos los cuidados adecuados cuando los progenitores, u otras personas responsables de ellos, no tengan capacidad para hacerlo. En el artículo 12 se estipula que los niños y las niñas tienen derecho a expresarse libremente y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones que les conciernen directamente; prolongando este principio al campo de la investigación, eso significa que sus perspectivas y representaciones deben recogerse, en pie de igualdad con las de personas adultas, o incluso independientemente de las de estas; la investigación participativa se realiza con (hay quien añade para ellos y ellas) y no solo sobre ellos y ellas. Ya el artículo 13 profundiza en lo anterior, consagrando el derecho de que el niño o niña busque, reciba y extienda informaciones e ideas de todo tipo, lo que supone la responsabilidad de la persona adulta de proporcionarle ambientes favorables y adecuados a su ejercicio; traducido al campo de la investigación con niños y niñas, esto significa que el investigador tiene el deber de crear contextos de interacción adecuados al universo infantil. El artículo 37 viene, por último, a impedir toda forma de explotación perjudicial a cualquier aspecto de su bienestar, lo que trae a la investigación con niños y niñas la consideración constante de los factores de riesgo o de aprovechamiento abusivo que eventualmente les pueden dañar.

El giro participativo ha contribuido, además, a dar un notable realce a la discusión científica sobre la ética en la investigación con niños y niñas. En la medida en que estos son llamados a desempeñar un papel activo en el proceso de producción del conocimiento, se hace inevitable analizar y promover formas éticamente correctas de abordarlos e implicar en el trabajo de los equipos de investigación. Uno de los grandes dilemas será, precisamente, el de conciliar su derecho a la participación con el deber de protegerlos de todo tipo de abuso o explotación.

CUESTIONES ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS: LOS PRIMEROS PASOS

P. Alderson (1995, 1996) fue de las primeras autoras en plantear y discutir específicamente las cuestiones éticas en la investigación con niños y niñas, resaltando, por lo demás, que las «complicaciones adicionales» que le son inherentes se asemejan a las de la investigación con otros «grupos minoritarios», como en el pasado fue el caso de las mujeres o de las personas negras (Alderson y Goodey, 1996: 106). O sea, que aquella complejidad no tiene que ver tanto con algún tipo de falta de habilidad o incapacidad de percepción por parte de los niños y las niñas, sino con las posiciones desiguales de poder atribuidas a las dos generaciones en las sociedades contemporáneas.

Los debates éticos formales sobre los paradigmas de la investigación y del consentimiento, muchos de ellos heredados de las ciencias biomédicas (Código de Nuremberg, 1947; Declaración de Helsinki, 1964; en Fernandes, 2016), parten en el fondo de un concepto liberal de justicia basado en la «competencia racional» de los individuos y en el imperativo de «protección de incompetentes» —axiomas que son puestos en causa por los propios resultados de la investigación sobre la competencia moral y social de los niños y niñas, (*idem*: 114)—. Pues bien, el primer paso para una ética del trabajo con la infancia es justamente el cuestionamiento del poder del mundo adulto sobre ella, la ruptura contra estereotipos que la representan como seres especiales en quienes no se puede confiar, naturalmente vulnerables y que necesitan protección (Christensen y Prout, 2002).

Esta literatura fundadora se debatió así, sin dilación, con la cuestión de saber si la investigación con niños y niñas era igual o diferente de la investigación con personas adultas. Punch (2002), por ejemplo, en la línea de Alderson, sustenta que es potencial-

mente diferente no porque los niños y niñas sean intrínsecamente diferentes, sino por la percepción que los adultos tienen de ellos y ellas y del lugar marginal que los niños y niñas ocupan en la sociedad adulta. La tentación de reproducir esta asimetría de poder en la relación de investigación es grande.

Admitiendo que hay líneas de continuidad, existe, sin embargo, un contraste evidente. Llegar a los niños y niñas implica siempre para el equipo investigador vencer una barrera o incluso una jerarquía de *gatekeepers* (progenitores, personas adultas responsables, educadoras y educadores) que cercan su espacio, protegen su privacidad y autorizan —o no— el acceso a la población infantil (Coyne, 2010). Sea cual sea la conceptualización del personal investigador sobre el niño o niña (individuo competente y con derechos de participación *versus* ser vulnerable y sin preparación que necesita protección), el estatuto legal de niños y niñas obliga a negociar el acceso con otras personas adultas e impide el abordaje directo o por vía directa al niño o niña.

Un segundo conjunto de cuestiones tenía que ver con el papel del equipo investigador en el terreno, de modo que se asegurase que su distancia social frente al niño o niña se minimizase (Raffety, 2015), que el niño o niña mantuviese algún control sobre el proceso y el método de pesquisa, evitando así relaciones abusivas de explotación (Thomas *et al.*, 1998). Tal y como advertían V. Morrow y M. Richards (1996: 98), «en conclusión, el mayor desafío ético para investigadores que trabajan con niños y niñas [...] es la disparidad por lo que se refiere al poder y al estatuto entre adultos y niños».

Las estrategias propuestas para resolver este problema eran varias. Para W. Corsaro (1985), el investigador o investigadora debía surgir a los ojos del niño o niña como una persona amiga, un adulto atípico e «incompetente» en quien pudiesen confiar «con naturalidad». Para N. Mandell (1988), se sugería dejar el papel de «observador distante» o «semiparticipativo» (amigable,

no autoritario) y de implicarse plenamente en el desempeño de un «*least adult role*», traducido en la práctica por compartir personas adultas y niños y niñas las mismas actividades y espacios. P. Alderson (1995), a su vez, insistía en que la distancia social solo se atenuaría si, de algún modo, el investigador o investigadora eligiese a los niños y niñas como productores de conocimiento sobre su realidad, convirtiéndose principalmente en un facilitador en este proceso; tal como las mujeres estaban en una posición privilegiada para investigar los mundos femeninos, también los niños y niñas ganaban a las personas adultas en la capacidad de entender y explorar el universo infantil.

Para estos autores, la idea sería, por lo tanto, que el personal investigador se parezca lo más posible al sujeto-infancia estudiado. El punto de vista está lejos de ser pacífico. Además de contribuir, en resumidas cuentas, a reducir concepciones estáticas y universales de los indicios de marca y de distinción entre las dos generaciones (Rafetty, 2015), de adoptar el punto de vista adultocéntrico (¿qué debe hacer el investigador o investigadora para controlar su identidad en el trabajo de campo?), el problema subyacente a estas estrategias reside también en el hecho de que los propios niños y niñas difícilmente hacen tabla rasa de la conceptualización de lo que es «ser un adulto». Ante tales objeciones, ante todo hay que replantear la cuestión ética en términos diferentes: en el contexto de una relación particular, local, dinámica de investigación-interacción, lo que será deseable es la reflexión sobre los modos cómo los niños y niñas se relacionan con el investigador o investigadora, esa persona extraña que súbitamente entra en su mundo. Si los papeles desempeñados en ambos casos no deben ser normalizados, sino sobre todo analizados y problematizados, caso a caso, el desafío está en que los investigadores e investigadoras se consideren, tal como los niños y niñas, *becomings* (*devenires*) en una relación-proceso de construcción de conocimiento (Fernandes, 2016: 770).

El tercer grupo de cuestiones estaba relacionado, simétricamente, con el papel ético que la investigación reservaba a los niños y niñas. N. Fernandes (2016: 762) sintetiza tres modelos de abordaje, relacionados incluso históricamente con tiempos diferentes de la ciencia, ya que lo mismo se podría decir del trabajo con personas adultas: la investigación usa a niños y niñas, sin darles a conocer el hecho de que están siendo investigados; a los niños y niñas, a quienes se pide un consentimiento informado, se les previene de que están participando en un proyecto de investigación diseñado y controlado exclusivamente por una persona adulta; a los niños y niñas se les considera participantes activos de la investigación, solicitándoseles no solo el consentimiento informado, sino teniendo la posibilidad de participar en el propio diseño y desarrollo del proceso de pesquisa.

Todos los protocolos operativos para la obtención del consentimiento informado de la infancia y de las personas adultas responsables de ella, considerando la presentación de información de forma apropiada, su comprensión y una respuesta; la garantía del derecho de recusar la participación, en cualquier momento de la investigación; la garantía de privacidad, confidencialidad y elección (relativamente a los modos cómo quiere participar en la investigación); el respeto por el superior interés del niño y niña, la necesidad vigilante de obtener un equilibrio entre su participación y su protección contra toda forma de intrusión abusiva del equipo investigador en su integridad física o psíquica, son ampliamente presentados y discutidos en la literatura (ver, por ejemplo, Thomas y O’Kane, 1998; Cocks, 2006; Coyne, 2010).

La literatura fundadora sobre ética en la investigación en ciencias sociales con la infancia se concentra, por un lado, en sus primeras etapas (acceder al niño y niña, recoger información) y genera una gran expectativa en que las metodologías participativas consigan resolver muchos de los dilemas éticos identificados.

Simplifica y aplasta, sin embargo, demasiadas veces, la distinción entre proyecto social de emancipación de la condición dominada de la infancia y proyecto científico, comandado por una teoría. Y deja fuera o en segundo plano, por otro lado, el análisis de las tensiones que ciertamente emergen entre las voces de los niños y niñas (ontológicamente consideradas, muchas veces, por su capacidad de «transparencia», de calidad superior a la del mundo adulto) y la voz del investigador o investigadora (que, por el contrario, construye teoría y conceptos que quiebran la ilusión de la transparencia). No se puede ignorar, en suma, que el superior interés del niño o niña puede, de hecho, colisionar con el superior interés del personal científico. Pero esta literatura fundadora tuvo un papel crucial al inspirar y alertar a los investigadores e investigadoras de las dimensiones y dilemas éticos de la investigación con niños y niñas. La ética pasó a ser indispensable en la teoría y la metodología del trabajo científico.

LA COMPLEJIDAD CRECIENTE DE LOS NIVELES E INSTANCIAS DE REGULACIÓN

Dos décadas después, la situación se ha modificado notablemente. Por un lado, porque los universos de la infancia (en el Occidente europeo) tienen hoy características muy distintas de las del pasado reciente. Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) han entrado con fuerza en la rutina diaria individual, familiar y escolar de niños y niñas, abriendo nuevas formas de comunicación, escrita y visual, *online* y *offline*, entre afines, reconfigurando las relaciones entre generaciones y suministrando nuevos marcadores de identidad infantil (Livingstone y Haddon, 2007; Ponte *et al.*, 2012; Almeida *et al.*, 2015). Esta generación multimedia lidera, en muchos medios sociales, el uso, la producción y

la circulación de imágenes y mensajes, experimentando nuevas formas de participación en el espacio global y atenuando fronteras entre espacio público y privado, ocio y trabajo escolar. La cultura de la «infancia en red» (Silva, 2015) otorga, por un lado, un nuevo protagonismo a la capacidad de actuar de niños y niñas, y, por otro, revela la importancia de considerar sus comportamientos o los objetos/artefactos digitales que de ellos resultan como objetos de conocimiento. He aquí los elementos portadores de nuevos dilemas éticos.

La importancia creciente de la imagen (sobre lo narrado) en estas culturas infantiles no puede dejar de rebosar hacia las metodologías participativas aplicadas por los científicos sociales. Porque esa es una forma de lenguaje intensamente utilizada en la comunicación entre compañeros y porque su omnipresencia en lo cotidiano aporta nuevos desafíos éticos complejos y variados. Que no se sitúan tanto, o mejor, en el momento de la entrada del personal investigador en campo sino, por ejemplo, en la utilización de las nuevas TIC en contexto de producción y recogida de información empírica y, posteriormente, en la difusión y divulgación de resultados de la investigación. La literatura especializada refleja estas nuevas preocupaciones éticas y desarrolla un amplio debate acerca de métodos participativos y visuales, llamando la atención hacia la necesidad de que se construyan y compartan protocolos de averiguación que regulen, encuadren y orienten a los investigadores en sus prácticas innovadoras.

Además de esta «novedad», encontramos otra, que se ha revelado decisiva en los modos de hacer ciencia, de hacer ciencia con niños y niñas: el debate sobrepasa las fronteras de lo académico para implicar a actores e instancias externas al campo científico (Gibbons *et al.*, 1994). La internacionalización de la ciencia y de su financiación (y aquí estamos considerando la perspectiva de un país como Portugal y el contexto de la Unión Europea) vino

acompañada de la aparición de cuerpos profesionales especialistas en ética en las agencias (nacionales e internacionales) de financiación, con el poder de imponer reglamentos y directivas universales, abstractas y obligatorias, fiscalizar procesos y resultados de investigación. Es decir, si antes las cuestiones éticas se discutían y ajustaban sobre todo entre iguales (investigadores sobre la infancia), ahora pasan por la criba (administrativa y burocrática) de un poderoso tercer actor que interviene como mediador en la relación entre investigadores e investigados.

La reciente entrada en vigor del nuevo RGPD Reglamento General de Protección de Datos (Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 en lo relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos) culmina, de alguna forma, esta tendencia proteccionista. Ya en sus considerandos iniciales (Considerando 38) se afirma claramente que la infancia, una categoría de personas físicas «particularmente vulnerables», «merecen una protección específica de sus datos personales», ya que pueden ser menos conscientes de los riesgos, consecuencias, garantías y derechos concernientes al tratamiento de datos personales. Dicha protección específica debe aplicarse, en particular, a la utilización de datos personales de niños y niñas con fines de mercadotecnia o elaboración de perfiles de personalidad o de usuario, y a la obtención de datos personales relativos a la población infantil cuando se utilicen servicios que se les ofrecen directamente.

Aunque cada Estado miembro tenga libertad para legislar edades inferiores (siempre que no sean inferiores a los 13 años), el Reglamento estipula (art. 8.º, n.º 1) que si el niño o niña tiene menos de 16 años, para que el tratamiento sea lícito el consentimiento debe ser dado o autorizado por los «titulares de la patria potestad o tutela del niño», sin embargo, los Estados

miembro tienen libertad para legislar una edad inferior a los mencionados efectos referidos, siempre que dicha edad no sea inferior a 13 años (artículo 8.º, n.º 1). Curiosamente, no está consagrada la obligación recíproca de solicitar, al niño o niña su consentimiento para participar en las actividades que van dirigidas específicamente a ellos y ellas. Mientras tanto, se refuerza la obligatoriedad de suministrar al titular de la patria potestad toda la información relativa al tratamiento de «forma concisa, transparente, inteligible y de fácil acceso, utilizando un lenguaje claro y sencillo, especialmente cuando la información va dirigida específicamente a niños» (art. 12.º, n.º 1). Nótese, a pesar de todo, que el Reglamento tiene apartados específicos sobre investigación (en general) que abren algunas excepciones a las normas generales.

Teniendo como telón de fondo el escenario que acabamos de describir, nos detenemos, en los próximos puntos, y partiendo de nuestra experiencia de investigación con niños y niñas, en varios proyectos nacionales e internacionales, en dos momentos éticamente sensibles del proceso de investigación: a la entrada, el consentimiento informado; a la salida, la divulgación de los resultados de la investigación. Cuestionamos, ante todo, la importancia que la internacionalización de la demanda y de la financiación científica a nivel europeo ha venido adquiriendo en la configuración práctica de estas operaciones.

Internacionalización, entidades financiadoras y exigencias éticas

Si, hasta hace algún tiempo, las instituciones de acogida de los investigadores o las sociedades científicas y asociaciones profesionales regulaban las cuestiones éticas, mientras que los compañeros ejercían una vigilancia informal, en la última década se ha asistido

a un refuerzo notable de las exigencias éticas por parte de las entidades financiadoras.

Esto es evidente principalmente en el caso de los proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea, por ejemplo, en el marco de los Programas Cuadro (como en el último, designado Horizonte 2020), pero también lo han copiado organismos públicos nacionales e incluso financiadores del sector privado. La preocupación surgió en las ciencias biomédicas, pero han terminado ampliándose a todos los dominios científicos, sobre todo en las ciencias sociales, ya que también trabajan con seres humanos.

Los niveles de regulación ética se multiplican y se hacen más complejos en todas las etapas de la investigación. En la fase de candidatura hay que cumplimentar los formularios, recomendándose la lectura de documentos orientadores (EC 2010, Iphofen 2015). Una vez aprobada la financiación, hay que elaborar la política de ética del proyecto y obtener autorizaciones y declaraciones de diversas entidades: las comisiones de ética y el organismo responsable de la protección de datos de las universidades; las comisiones de ética de sociedades científicas, de autoridades nacionales de protección de datos (cuyos plazos de respuesta no siempre se ajustan a los de las entidades financiadoras, de tal forma que lo que generalmente se exige prueba que las autorizaciones han sido pedidas, pero no siempre se han concedido).

En el transcurso de proyectos internacionales o nacionales en los que participamos, se hizo frecuente, por otro lado, incluir una línea de actividades (*Work Package*) dedicada a la ética y contar con el apoyo de una Comisión de ética (al mismo tiempo que la ya habitual Comisión de asesoramiento) constituida por especialistas. Se hizo también usual el nombramiento por los financiadores de un perito en ética (incluso proveniente de áreas de disciplinas muy distintas de las del proyecto) para hacer un seguimiento del equipo, a través de informes y reuniones regulares, pudiendo in-

cluso conducir a la reformulación de la política de ética o de la constitución de la Comisión de ética.

Y a pesar de la apertura y flexibilidad patente en los documentos orientadores (EC 2012, Iphofen 2015), en la práctica esta vigilancia ética después de la aprobación de los proyectos tiende a ser restrictiva, normalizada y con poco margen de negociación.

En los proyectos en consorcio hay que añadir, además, otros niveles de complejidad ética, cuando los socios provienen de países o sectores diferentes (universidad, empresa, organización no gubernamental), con prácticas, lenguas y culturas diversas. Efectivamente, no siempre es fácil de conseguir el entendimiento consensual de las mismas normativas, impuestas desde el exterior. Por otro lado, ¿no deberá discutirse la ética de la investigación con niños y niñas siempre por referencia a contextos concretos, donde las representaciones sociales sobre la infancia cuentan y diversifican opciones y decisiones? (Graham *et al.*, 2015).

Pueden reproducirse dentro de los equipos tensiones de poder entre los que tienen un entendimiento fundamentalista de los preceptos éticos universales publicados y los que critican la naturalidad de esa aplicación, porque contrariamente los consideran productos históricos de grupos científicos o sociales dominantes y al intentar considerar el contexto donde se realiza la pesquisa. Tensiones, también, entre los liderazgos (de consorcio, de proyecto), fuertemente presionados por la prestación de cuentas a terceros y los socios, más distantes de las entidades financiadoras y preferentemente movidos por intereses científicos. Tensiones, finalmente, entre investigadores e investigadoras con percepciones distintas de su oficio ético: no solo entendido sobre todo como una prudente gestión formal de riesgos (Fernandes, 2016), sino también como un proceso de responsabilidad individual de reflexividad permanente sobre su práctica. En todo caso, el sentimiento de pérdida de autonomía en la presentación, discusión,

negociación y construcción colectivas de procedimientos éticos por el personal investigador, a favor de comités o cuerpos institucionales que son exteriores a ellos, es común a unos y otros.

Muchas organizaciones internacionales han dado orientaciones para el trabajo científico con niños y niñas (por ejemplo, véase UNICEF, 2002; Schenk y Williamson, 2005). En el caso de la Comisión Europea, uno de los documentos centrales es la *Guidance Note for Researchers and Evaluators of Social Sciences and Humanities Research*, con fecha de 2010. En este documento, los niños y niñas se definen curiosamente al igual que los «adultos vulnerables» como «incapaces de dar consentimiento» (pág. 17), exigiéndose así el consentimiento de las personas adultas y el «asentimiento» de niños y niñas (sobre la distinción entre consentimiento y asentimiento, véase Morrow y Richards, 1996).

Mientras tanto, se subraya en el documento europeo la necesidad de proporcionar información específica, pero también el derecho de expresión de la infancia (en línea con el artículo 12.º de la Convención de los Derechos del Niño):

Si está involucrando a niños en su investigación, debe diseñar estrategias adecuadas para informarles sobre su participación (por ejemplo, mediante el uso de materiales de audio o video, carteles, folletos, adecuados a su edad y comprensión). A los niños que son capaces de formarse sus propios puntos de vista se les debe otorgar el derecho a expresar sus puntos de vista libremente en todos los asuntos que los afecten, de acuerdo con su edad y madurez (CE, 2010: 17).

Se refieren, más adelante, varias recomendaciones genéricas sobre el trabajo con niños y niñas:

Los niños deben ser facilitados para dar su consentimiento plenamente informado.

Asegúrese de que el interés superior del niño sea su consideración principal. Asegúrese de que los investigadores y cualquier colaborador o asistente de investigación y estudiantes bajo su supervisión cumplan con los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o personas jóvenes y adultos vulnerables.

Se debe prestar especial atención al hacer fotos, grabaciones de audio y video y otros materiales de comunicación que representan a poblaciones vulnerables (por ejemplo, niños) producidos en los proyectos de investigación (CE, 2010: 20).

En un documento más reciente relativo a la observación etnográfica, la Comisión Europea (Iphofen, 2015) ya se refiere a la necesidad de obtención de consentimiento tanto de progenitores como de niños y niñas, y los problemas que pueden surgir cuando una parte da consentimiento y otra no:

Este tipo de problemas de control de acceso se vuelven aún más importantes cuando se trata de sujetos que se supone que tienen menos «capacidad de consentimiento», como los niños. Eso parece significar que es posible que no entiendan completamente a qué están consintiendo, por mucho que los adultos no lo hagan, pero quizás en un grado diferente. La tensión principal aquí es entre el derecho de los niños a decidir por sí mismos y el derecho de control de los padres (Iphofen, 2015: 45).

El texto alerta también sobre la falta de investigación sobre las perspectivas de los propios niños sobre las cuestiones éticas.

Ya los códigos de ética de asociaciones de sociología, como la americana o la portuguesa, omiten totalmente las cuestiones específicas de la investigación con niños.

Consentimiento informado

Uno de los pasos más sensibles éticamente en las fases iniciales de la investigación es la obtención de consentimiento informado. Aunque no se plantee la cuestión, como en el caso de las ciencias biomédicas, la intervención sobre el cuerpo de los sujetos o el riesgo de daño físico, la investigación en ciencias sociales en la mayoría de los casos requiere la recogida de información directa entre personas, por medio de una multiplicidad de técnicas (encuestas por cuestionario, entrevistas semidirigidas individuales, entrevistas colectivas o grupos de enfoque, observación etnográfica, etc.), que requieren su participación. Esta debe ser voluntaria, libre e informada.

En el caso de la investigación con niños y niñas, puede ocurrir que el consentimiento no les corresponda solo a ellos mismos, sino también a *gatekeepers*: los progenitores o tutores, o a veces el profesorado cuando se trabaja en contexto escolar.

Sin embargo, a pesar de que los procesos y documentos de consentimiento sean generalmente objeto de estrecha vigilancia por parte de entidades financiadoras, comisiones de ética o entidades de mediación en cuanto al acceso a los niños y niñas (por ejemplo, Ministerio de Educación, escuelas), que exigen la recepción o validación de estos documentos o procesos con antelación, aún no se ha convertido en una rutina exigir que los mismos niños y niñas den el consentimiento. Mientras que se exige la firma de los progenitores en formularios de consentimiento informado, se prescinde incluso del mero «asentimiento» de los niños y niñas, basado típicamente en una interrelación de confianza y aceptación persona investigadora-persona investigada (Cocks, 2006). Ese fue justamente el caso de un proyecto internacional reciente en el que participamos: a pesar de que no era obligatorio, el equipo portugués preparó formularios de consentimiento para que los niños y niñas los firmasen, con un lenguaje y formato apropiados a su

edad. Pero a nivel europeo, el modelo proteccionista se sobrepone todavía frecuentemente al modelo participativo: considerada naturalmente indefensa ante los riesgos potenciales de un abordaje científico y moral o cognitivamente incapaz para dar su consentimiento pleno, no se le reconoce a la infancia el derecho a ser oída activamente en esta materia, mediante formas apropiadas a su edad (Thomas y O’Kane, 1998).

La obligatoriedad del consentimiento parental plantea, de hecho, para ciertos autores y autoras, problemas éticos delicados. Uno de ellos es el de la pérdida de confidencialidad del equipo investigador en relación al niño o niña (Coyne, 2010): al tener que suministrar a padres y madres información detallada sobre las razones que hacen de sus hijos e hijas potenciales candidatos de una investigación, pueden revelar facetas de sus comportamientos (o prácticas) desconocidos para los progenitores hasta ese momento. Por otro lado, el hecho de que los adultos responsables de niños y niñas autoricen su participación puede revelar, sobre todo, su deseo de agradar a terceros o incluso constituir —por imperativo de las relaciones de dependencia u obediencia existentes— un elemento inhibitorio para un rechazo de los hijos e hijas a participar en la investigación o, por ejemplo, abandonarla en fases más tardías.

El consentimiento requiere, por ello, tres etapas: la presentación de la información con la forma adecuada; la comprensión y asimilación de la información por parte de los niños y niñas; la respuesta, mediante un asentimiento oral o escrito. En el caso de la población infantil, esto suscita preocupaciones específicas, sobre todo la adecuación de la información proporcionada a sus capacidades cognitivas.

En principio, sin embargo, hay que vencer la ilusión burocrático-administrativa según la cual la obtención formal de un consentimiento/asentimiento conseguido de entrada cierra definitivamente el tema de la autorización o el deseo de participar.

Como escriben muy sugerentemente Ericsson y Boyd (2017: 12), «el consentimiento de los niños no es un sí o un no, ni de una vez por todas». En la lógica de la investigación, el asentimiento es, por el contrario, un proceso contextualizado e informal de construcción de confianza persona investigadora-persona investigada, conquistada paso a paso, a lo largo de todo el proceso de investigación (Ericsson y Boyd, 2017). Y no se expresa, con frecuencia, en una oposición binaria sí-no, sino preferentemente en una continuidad dinámica entre un rechazo claro y un consentimiento inequívoco, mediados por varias zonas de ambivalencia e indecisión que el investigador o investigadora debe clarificar con cuidado.

La firma del nombre en un documento escrito, práctica corriente y culturalmente neutra en medios sociales escolarizados, puede adquirir, sin embargo, un significado ambiguo en medios más desfavorecidos, iletrados o con bajos niveles de escolaridad. En culturas donde los compromisos se sellan con la palabra, cara a cara y en una relación interindividual de proximidad, la presentación inicial por la persona investigadora-desconocida de un documento escrito y la petición de una firma (operación típica de los servicios del Estado, como seguridad social, hacienda, etc.) puede generar desconfianza, recelo, alejamiento del proyecto. Aunque difícilmente aceptadas por las instancias éticas, existen, sin embargo, estrategias alternativas puestas en práctica en el terreno: obtener un consentimiento oral (si es posible, grabado) al empezar, remitiendo la firma formal del documento escrito a una etapa de investigación donde la relación de confianza ya esté construida y el personal investigador pueda fundamentar y explicar ese requisito que le exigen entidades externas.

Después, el mismo contenido y redacción de las fichas informativas y formularios de consentimiento son objeto muchas veces de debate y divergencias entre equipos de investigación y entidades de regulación ética. ¿Cómo encontrar el equilibrio entre la infor-

mación necesaria para que niños, niñas y progenitores conozcan los objetivos del proyecto sin producir fichas muy largas y detalladas, que puedan desmotivar a acabar su lectura? ¿Cómo introducir la cuestión de eventuales riesgos al abordar temas sensibles sin suscitar miedo infundado y temor de daños al niño o niña y cuando lo que puede ser considerado delicado es tan variable? ¿Cómo incluir todas las autorizaciones necesarias (por ejemplo, relativas a la recogida y registro de la información, a la confidencialidad y anonimato de los datos, al uso de los datos en informes, publicaciones y otros mecanismos de divulgación, a la posibilidad de desistimiento, a la necesidad de romper la confidencialidad en caso de riesgo para el niño o niña) sin largas listas que deben responder progenitores y niñas y niños punto a punto? ¿Cómo justificar el registro audio, video, fotográfico, tan necesario en los métodos participativos? ¿Cómo asegurar el respeto a la protección de datos personales (muchas veces materializado en la exigencia de destrucción de los formularios) cuando hay que recoger nombres, *e-mails* o teléfonos para entrar en contacto con los padres o madres, a veces incluso después del término formal del proyecto? Todos estos temas son delicados y deberían ser objeto de ponderación, en el interior de los equipos investigadores, caso a caso.

Ahora, nuestra experiencia en proyectos europeos con la infancia nos indica que cada vez es más difícil llevar a cabo esa tarea: la imposición ciega de reglas cerradas, la poca familiaridad de los revisores éticos con las ciencias sociales y sus metodologías cualitativas quita a los investigadores e investigadoras autonomía y responsabilidad. La energía empleada en tiempo de argumentación, convencimiento o tareas burocráticas para el cumplimiento de requisitos éticos externos llega a sobrepasar a la que se consagra a la investigación propiamente dicha. Por otro lado, es un factor que desanima al abordar temas socialmente «delicados», innovadores o emergentes, ya que eso implicará siempre el enfrentamiento con

la lógica implacable de evaluadores cuyo papel es, sobre todo, gestionar el control de riesgos.

Por nuestra experiencia, los progenitores muy raramente entran en contacto con los equipos de investigación para pedir aclaraciones. Sobre todo, cuando se trabaja en contexto escolar, la utilización del profesorado como mediador proporciona un aumento de legitimidad y confianza. Solamente el uso de fotografías suscita a veces reacciones negativas y denegaciones de consentimiento.

Como referimos, la obtención de un consentimiento formal al inicio de la investigación puede no ser suficiente. El transcurso del trabajo de campo dicta frecuentemente modificaciones al plan previsto e introduce nuevas actividades (por ejemplo, visitas de estudio, salidas del espacio escolar) que pueden necesitar autorizaciones adicionales. Los casos de descubrimientos accidentales plantean exactamente el mismo tipo de cuestiones: tan bienvenidas por el lado de la investigación, pues la sitúan en el campo de la innovación, se consideran obstáculos incómodos por el de los reguladores. Si en el pasado esos imprevistos se resolvían en proceso, en el ámbito de la relación de confianza consolidada entre personas investigadoras y personas investigadas, hoy se tiende a formalizar las incidencias y volver a someter formularios con nuevos compromisos y consentimientos.

En otros casos, a pesar de que los progenitores han firmado el consentimiento con información detallada sobre lo que se les pedía a los hijos e hijas, suscitan cuestiones imprevistas «a última hora», como el rechazo a dejar al personal investigador a solas con el niño o niña y exigir estar presente durante la entrevista u observación (MacLean, 2011). Esta intrusión abusiva desde el mundo adulto es particularmente delicada en trabajos de terreno realizados en el espacio privado de la casa, no solo porque se representa simbólicamente como el universo privado de la familia (sobre la que los adultos y adultas cuidadores tienen la última

palabra), sino porque es un lugar cuyas características (en primer lugar físicas) desconoce el equipo investigador antes de franquear su puerta de entrada (Almeida, Delicado y Carvalho, 2017). Nos hemos enfrentado con situaciones delicadas de este tipo cuando intentamos entrevistar a niños y niñas en casa y observar sus actividades en internet, frente a la pantalla de su ordenador. A pesar de la obtención previa de formularios de consentimiento informado de los padres y madres (donde se proporciona toda la información sobre la observación y su contexto), hubo casos en los que se ha intentado interferir en la recogida de información: obligando a que la sesión transcurriese en el comedor, con la puerta de la cocina abierta donde el familiar esperaba, oía y discutía el testimonio del hijo o la hija; o simplemente exigiendo su presencia al lado del niño o niña durante la observación, perturbando la relación cara a cara investigador-investigado e invadiendo la privacidad del niño o niña (Turney *et al.*, 2017). Aunque el malestar del niño o niña marcara el comienzo de los trabajos (situación de daño provocada por el incumplimiento de los progenitores), la observación se realizó en las condiciones previstas después de una explicación y negociación *in loco* del formulario de consentimiento informado.

Por otro lado, además, la modificación de la legislación (por ejemplo, la entrada en vigor del Reglamento General de Protección de Datos en mayo de 2018) puede determinar la necesidad de repetir la obtención de consentimiento, hecho que ciertamente podrá causar extrañeza a progenitores y niños y niñas.

Publicación y divulgación de resultados

Si en el acceso al terreno de la investigación se plantean diversos obstáculos éticos, en la conclusión la complejidad sigue existiendo. No solo porque lo que se pretende publicar o divulgar hoy incluye tanto texto escrito como, cada vez más, imágenes de niños, niñas y

de sus universos infantiles (recogidas a lo largo de las metodologías participativas en el terreno), sino también porque los medios de comunicación contemporáneos, *offline* y *online*, por medio de los que se hace su divulgación instantánea a audiencias a nivel global, son más diversos y con alcance universal. El propio proyecto de la página web *Ciência Aberta* (EC 2017) acentúa esta desmultiplicación o desdoblamiento de niveles y horizontes de propagación de los resultados de la investigación científica a escala global.

En este momento de «salida» es cuando se activan las garantías de anonimato y confidencialidad. Si en el texto publicado conseguimos dar voz a la infancia, citándola fielmente (bajo anonimato), ya las imágenes tienen que ser manipuladas y distorsionadas, omitiendo los rostros y todas las características identificativas del medioambiente donde niños y niñas se sitúan. Así nos encontramos, como investigadores e investigadoras, con un dilema ético delicado, ignorado por los reglamentos en vigor: damos voz a la población infantil para participar en la recogida e incluso análisis de los datos, pero le quitamos automáticamente el estatuto de ser en sí mismo, el derecho a la identidad en el presente en la fase de publicación y divulgación; defendemos su derecho a la participación y creamos metodologías participativas para ampliar y enriquecer retratos de los universos infantiles (cuando no incluso para promover su empoderamiento), pero —con el pretexto del riesgo de marcarla para siempre con una huella digital que no se borra (Lomax, 2015)— amputamos esos universos de sus imágenes características.

Las estratagemas de ocultación o disimulación incluyen operaciones que van desde la utilización de fotografías de espaldas o de manos/parte de cuerpos desencarnados, hasta la creación de fotografías abstractas o con los rostros *pixelados* —todas ellas ocultando la identidad de la infancia, su individualidad—. Según Bragg (2011), estamos creando una nueva estética de la infancia, la de figuras espectrales sin rostro, que comunica una noción de

ella permanentemente en riesgo. Los rostros de los niños y niñas se han convertido en un tabú, mientras que no pasa lo mismo con los de las personas adultas, y esta operación de ocultación viene al final a reforzar justamente lo que la investigación con niños y niñas intentó refutar: su estatuto de inferioridad natural, inmadurez e incapacidad frente al mundo adulto. Lo mismo se podrá decir del registro de video, tan importante para entender la materialidad/manualidad de las prácticas sociales y de los métodos de investigación más participativos, como talleres y *focus groups*.

Es bueno recordar, sin embargo, que en otros sectores del trabajo con niños y niñas se encuentran formas más flexibles de convivir con su necesaria protección en programas o proyectos de investigación o intervención. La organización internacional Save the Children, que hace un uso intensivo de imágenes de niños y niñas para publicitar sus actividades, utiliza lo que designa como regla de triangulación: se considera que hay posibilidad de riesgo solamente cuando se presentan, simultáneamente, el nombre, el rostro y la localización del niño o niña. En la publicación científica eso es imposible, ya que los editores de revistas y monografías científicas tienen reglas muy restringidas que impiden la publicación de dichas imágenes. En un capítulo de nuestra autoría, publicado en un libro en los EEUU (Almeida *et al.*, 2017), sobre el uso de metodologías visuales en el estudio de prácticas digitales de niños y niñas, han sido excluidas (contra el deseo explícito de las autoras, que, además, ya las habían utilizado en publicaciones portuguesas...) todas las imágenes obtenidas por los niños y niñas a lo largo del proceso de investigación.

Además, por nuestra experiencia de investigación, los niños y niñas que participan nunca muestran malestar u oposición a dejarse fotografiar o filmar; por el contrario, normalmente sonríen y posan para la cámara, se adornan, juegan y hacen gestos graciosos. Les gusta que les enseñemos las fotografías y videos y se quedan

tristes al saber que no se publicarán, por lo menos, de forma que se puedan identificar. Tuvimos casos con reclamaciones explícitas: ¿por qué razón no se hacían fotos de frente, en la clase donde tenían lugar los talleres participativos, con la profesora y las investigadoras, y se hacían fotos a los niños y niñas de espaldas?

Naturalmente, se dio la explicación administrativa, sin embargo, la falta de respeto a la palabra de la infancia, a su punto de vista, deja al equipo investigador obviamente en una situación ética de gran malestar. A lo que se añaden irreparables contradicciones teóricas. ¿Cómo pactar con modos de hacer ciencia que comprometen, al fin y al cabo, los principios fundadores de una sociología de la infancia que se proponen mirar hacia la plenitud de los rincones de los universos infantiles a partir de sus puntos de vista (independientemente del de los adultos y adultas), desmontan la visión de los niños y niñas como seres incapaces y no aptos para actuar por sí mismos? ¿Cómo promover la innovación científica, por ejemplo, mediante metodologías participativas, cuando se conoce de antemano la existencia de formas de censura de materiales producidos por niños y niñas durante las actividades propuestas por el personal investigador o por ellos mismos? Amputar el conocimiento de las condiciones de vida y de las culturas infantiles de la visibilidad de sus imágenes (muchas de ellas producidas y difundidas por los propios niños o niñas) es una concesión intolerable a instancias de control externas a la propia comunidad científica.

Por otro lado, el material producido por la infancia en metodologías participativas (fotografías, videos, dibujos, maquetas, esculturas, obras de teatro, etc.) tiene un estatuto ambiguo. Raramente es objeto de una autorización específica durante el proceso de obtención de consentimiento informado, principalmente por lo que se refiere a la cesión de los derechos de utilización, o es referido en los códigos de ética o en los documentos de política de ética de los

proyectos, incluso, porque, por su propia naturaleza, muchas veces no se puede definir al comienzo, ya que depende de la marcha del trabajo con la población infantil, de sus opciones y creatividad.

Actualmente, la publicación científica no es suficiente para la divulgación de los resultados de la investigación. La retórica del impacto social de la ciencia impone cada vez más estrategias de divulgación que sobrepasan las fronteras de la comunidad científica y se dirigen a públicos diversificados: *stakeholders*, responsables políticos, organizaciones no gubernamentales, profesionales de las áreas implicadas, sociedad en general. Publicaciones de divulgación no técnica, documentales en video, uso de las redes sociales son algunos de los instrumentos para esta divulgación ampliada.

La investigación con niños y niñas no es excepción, pero tiene características específicas y propias. Por un lado, facilita en gran manera la producción de materiales visualmente sugestivos y que despiertan la atención del público. Dibujos de colores vivos, videos animados, citas expresivas «de la voz de los niños y niñas» facilitan la comunicación y aumentan el impacto.

Por otro lado, se plantean nuevas cuestiones éticas. La producción de documentales o cortos es muy eficaz, pero requiere saltarse la regla usual de ocultar los rostros, obligando a la obtención de consentimientos adicionales específicos, en formularios de autorización de recogida y divulgación de imágenes. Después, la selección de caras que se deben incluir (y eliminar) del documental es una operación delicada, de la que se excluye a niños y niñas muchas veces, quedando la decisión en manos del personal investigador; a menudo es difícil contrariar la reproducción de criterios adultos sobre lo que es «ser niño o niña» y, por lo tanto, la selección tendenciosa de protagonistas que más se adecúan a esta imagen preconcebida. Este problema puede acentuarse en proyectos internacionales que incluyen a niños y niñas de diferentes países. Los niños y niñas pueden ser excluidos de los materiales

promocionales (fotografías, películas), por reunir características (por ejemplo, de modos de presentación, como el uso de brillo de labios o el pelo teñido) que desentonan de lo que se puede entender que es un niño o niña «normal». Por otro lado, cuando los niños y niñas hablan varios idiomas se puede decidir que el doblaje sea en un único idioma (a efectos de edición y montaje), lo que representa una forma sutil de quitarles voz propia y, por lo tanto, introducir una desigualdad de oportunidades en la muestra.

El uso de redes sociales en internet para la divulgación de los proyectos, que ha ganado gran protagonismo en los últimos años (Mahart *et al.*, 2014), es especialmente problemático. Una vez más exige una referencia explícita de los formularios de consentimiento. Además, parece que está sujeto a una «vigilancia ética» más estrecha por entidades reguladoras y financiadoras que otros canales de internet (como páginas web o blogs). Aunque casos recientes planteen realmente dudas sobre la salvaguarda de la privacidad y de los datos personales de las personas usuarias de las redes sociales, estas también aparentan suscitar un «pánico moral» desproporcionado a sus riesgos reales (Livingstone *et al.*, 2018).

De todos modos, a pesar de ser una de las vías de expresión y comunicación más usada por niños, niñas y jóvenes, los reglamentos éticos muchas veces impiden su utilización en proyectos de investigación. A los niños y niñas se les impide compartir imágenes sobre sus actividades, visualizar los contenidos de las cuentas oficiales de proyectos o comunicar entre sí por este medio. En la práctica, estas prohibiciones son muy difíciles de implementar.

RECOMENDACIONES

Basándonos en lo que acabamos de enunciar, hay un conjunto de recomendaciones que podemos sugerir.

En primer lugar, que las directrices éticas tengan un grado razonable de flexibilidad y de adecuación a las particularidades de cada investigación. Es imprescindible no solo conjugar el deber de protección de los niños y niñas con su derecho a consentir y disentir, sino también comprender los compromisos entre ellos y los investigadores e investigadoras como un proceso en construcción y negociación permanentes.

Hay que aceptar que los dilemas éticos son constantes y complejos en la investigación. Por ello, son los investigadores e investigadoras los que los deben contextualizar y resolver caso a caso a lo largo de un proceso de producción y divulgación del conocimiento, siempre imprevisible y con final abierto. Hay que introducir en el orden del día la discusión de la ciencia mientras se hace (con sus dudas, errores y obstáculos) y no solo sus éxitos y productos finales.

Sin embargo, la voz de la infancia debe tenerse en cuenta también en este dominio. ¿Cómo podemos promover su intervención plena en las actividades participativas de obtención y tratamiento de información e imponer su exclusión liminar en toda negociación de las reglas éticas que se deben establecer? Este tiene que ser un proceso dialogado y negociado —también con niños y niñas.

En el fondo, más que reglamentos cerrados y universales, necesitamos líneas orientadoras abiertas y flexibles y de discusión colaboradora con los compañeros y compañeras a lo largo de la planificación y desarrollo de proyectos de investigación científica. Los dilemas éticos que cada uno de nosotros y nosotras enfrenta en su investigación particular deben plantearse y debatirse con colegas de profesión, intentando, conjuntamente, encontrar los mejores caminos para cada situación dilemática. Son ejemplos de buenas prácticas en esta materia seminarios regulares de discusión de RRI (*Responsible Research and Innovation*), el seguimiento de estudiantes o el recurso a consejeros y consejeras con experiencia.

De otra forma, los cuerpos administrativos y los dictados burocráticos que regulan, controlan y financian actualmente la investigación comprometerán el futuro de la ciencia y de la innovación científica. Bajo el pretexto de control de riesgos en lo que se refiere a la protección y circulación de datos individuales, esas instancias reguladoras aprisionan la ciencia en modelos conservadores y repetitivos (los que causan menos problemas a la aplicación de las reglas universales), comprometiendo la imaginación y la creatividad (lo que hace que se convierta muchas veces en una empresa de antemano indeterminada e imprevista). Asimismo, contribuye a provocar ciertamente el desánimo para abordar temas delicados o para aplicar metodologías innovadoras, concretamente, las metodologías cualitativas. Con impacto en todas las ciencias, es ineludible en las ciencias sociales y, muy en particular, en los estudios sobre niños y niñas.

REFERENCIAS

- ALDERSON, P. y GOODEY, C. (1996): «Research with Disabled Children: How Useful is Child-centred Ethics?». *Children & Society*, 10, págs. 106-116.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2009): *Para uma sociologia da infância. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, Ana Nunes, CARVALHO, Diana y DELICADO, Ana (2017): «Accessing children's digital practices at home through visual methods: innovations and challenges». En CASTRO, I., SWAUGER, M. y HARGER, B. (eds.): *Researching children and youth. Methodological Issues, Strategies and Innovation, Sociological Studies of Children and Youth*, vol 22, Emerald Publishing, págs. 349-374.
- ALMEIDA, Ana Nunes, DELICADO, Ana, ALVES, Nuno de Almeida, CARVALHO, Tiago y CARVALHO, Diana (2015): *Infâncias Digitais*. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.
- BEAZLEY, Harriot, BESSELL, Sharon, ENNEW, Judith y WATSON, Roxana (2009): «The right to be properly researched: research with children in a messy, real world». *Children's Geographies*, 7: 4, págs. 365-378.
- BRAGG, S. (2011): «“Now it's up to us to interpret it”: ‘Youth voice’ and visual methods». En THOMSON, P. y SEFTON-GREEN, J. (eds.): *Researching creative learning: Methods and issues*. London, Routledge, págs. 88-103.
- BRANNEN, J. y O' BRIEN (1995): «Review Essay. Childhood and the sociological gaze: paradigms and paradoxes». *Sociology*, 29 (4), págs. 729-737.
- CHRISTENSEN, P. y PROUT, Alan (2002): «Working with ethical symmetry in social research with children». *Childhood*, 9 (4), págs. 477-497.

- COCKBURN, T. (2012): *Rethinking Children's Citizenship: Theory, rights and interdependence*. Basingstoke, Palgrave.
- COCKS, A. J. (2006): «The Ethical Maze. Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation». *Childhood*, 113 (2), págs. 247-266.
- COYNE, I. (2010): «Research with children and young people: the issue of parental (proxy) consent». *Children & Society*, 24 (3), págs. 227-237.
- ERICSSON, Stina y BOYD, S. (2017): «Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child-researcher, child-child and child-parent interaction». *Childhood*, 24 (3), págs. 300-315.
- EUROPEAN COMMISSION (2010): *Guidance Note for Researchers and Evaluators*.
- . (2017): *Open innovation, open science, open to the world: reflections of the Research, Innovation and Science Policy Experts (RISE) High Level Group*. Bruselas, DG Research and Innovation.
- FERNANDES, N. (2016): «Ética Na Pesquisa Com Crianças: Ausências E Desafios». *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), págs. 759-779.
- GIBBONS, M. et al. (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Sage.
- GRAHAM, A., POWELL, M. A. y TAYLOR, N. (2015): «Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People». *Children & Society*, 29 (5), págs. 331-343. Disponible en: <<http://doi.org/10.1111/chso.12089>> [Consulta: 24/10/19].
- HARDEN, J. et al. (2000): «Can't walk, won't talk? Methodological issues in researching children». *Sociological Research online*, vol 5 (2). Disponible en: <<http://www.popcouncil.org/pdfs/horizons/childrenethics.pdf>> [Consulta: 24/10/19].
- IPHOFEN, Ron (2015): *Research Ethics in Ethnography/Anthro-*

- pology*. Bruxelas, EC. Disponible en: <http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/ethics-guide-ethnog-anthrop_en.pdf> [Consulta: 30/07/18].
- JAMES, A. y PROUT, Alan (1997): *Constructing and reconstructing childhood*. London/NY, Routledge Falmer.
- LAHIRE, Bernard (1998): *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- . (2018): *L'interprétation sociologique des rêves*. Paris, Éditions de La Découverte.
- LIVINGSTONE, S. et al. (2011): *EU Kids go online*. London, LSE.
- LIVINGSTONE, S., MASCHERONI, G., y STAKSRUD, E. (2018): «European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future». *New Media & Society*, 20 (3), págs. 1103-1122.
- LOMAX, H. (2015): «Seen and heard? Ethics and agency in participatory visual research with children, young people and families». *Families, relationships and societies*, 4 (3), págs. 493-502.
- MACLEAN, A. (2011): «Unfamiliar places and other people's spaces: reflections on the practical challenges of researching families in their homes». En JAMIESON, L., SIMPSON, R. y LEWIS, R. (eds.): *Researching families and relationships. Reflections on process*. Basingstoke, Palgrave MacMillan, págs. 56-58.
- MAHRT, Merja, WELLER, Katrin y PETERS, Isabella (2014): «Twitter in Scholarly Communication». En WELLER, Katrin, BRUNS, Axel, BURGESS, Jean, MAHRT, Merja, y PUSCHMANN, Cornelius (eds.): *Twitter and Society*. New York, Peter Lang, págs. 399-410.
- MORROW, V. y RICHARDS, M. (1996): «The ethics of social research with children: An overview». *Children & society*, 10 (2), págs. 90-105.
- ONU (1998): *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- PONTE, Cristina et al. (2012): *Crianças e Internet em Portugal: acessos, riscos, usos e mediações*. Coimbra, Minerva.

- PUNCH, S. (2002): «Research with children: The same or different from research with adults?». *Childhood*, 9 (3), págs. 321-341.
- SCHENK, Katie y WILLIAMSON, Jan (2005): *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings. Guidelines and Resources*. Washington, DC, Population Council.
- SILVA, Tiago José Ferreira Lapa da (2015): *A infância em rede: media e quadros de existência infantis na sociedade em rede*. Lisboa, ISCTE-IUL, Tese de doutoramento.
- THOMAS, N. y O'KANE (1998): «The ethics of participatory research with children». *Children & Society*, 12 (5), págs. 336-348.
- TURNEY, K., ADAMS, B. L., CONNER, E., GOODSSELL, R. y MUNIZ, J. (2017): «Challenges and opportunities for conducting research on children of incarcerated fathers». En CASTRO, I., SWAUGER, M. y HARGER, B. (eds.): *Researching children and youth. Methodological Issues, Strategies and Innovation, Sociological Studies of Children and Youth*. Emerald Publishing, vol. 22, págs. 199-221.
- UNICEF EVALUATION OFFICE (2002): *Children Participating in Research, Monitoring And Evaluation 32 (M&E)-Ethics and Your Responsibilities as a Manager*. Disponible en: <http://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf> [Consulta: 24/10/19].

La medición del bienestar infantil desde un enfoque participativo de capacidades

Mónica Domínguez-Serrano y Óscar Marcerano-Gutiérrez

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones básicas que necesariamente hay que plantearse cuando tratamos de diseñar y desarrollar políticas públicas, en todos los ámbitos, es la definición de instrumentos de medida que sean capaces de reflejar —de forma fiable y lo más fiel a la realidad posible— los aspectos relevantes relacionados con las personas sobre las que fundamentalmente incidirán las medidas adoptadas. De ahí que resulte innegable la importancia de profundizar en un enfoque metodológico que permita avanzar en ello para niños y niñas. Desde un punto de vista cuantitativo, los informes *State of the Child* en los años cuarenta del siglo pasado suponen un punto de inflexión en este sentido (Ben-Arieh, 2008). Con las nuevas concepciones que se derivan de estos primeros análisis, se considera que se debe desarrollar una metodología de trabajo que permita el diseño de indicadores que se basen en dos premisas: 1) estar centrada en la infancia, tratándola como elemento estructural de la sociedad y, por tanto, como unidad de observación; y 2) enfocarlos como categoría social, es decir, como unidad de análisis (Saporini, 1994).

La medición del bienestar infantil tiene un importante impulso enmarcado en lo que se vino a denominar *New Social Childhood Studies* —Nuevos Estudios Sociales sobre la Infancia— desarrollado por autoras y autores como Jens Qvortrup (1987, 1993),

Barrie Thorne (1987), Alison James y Alan Prout (1990), Leena Alanen (1992), Nigel Thomas y Claire O'kane (1998), Martin Woodhead (1999), William Corsaro (2000), Pia Christensen (2004), etc. Trabajos como los de Ben-Arieh *et al.* (2001), Ben-Arieh (2008), Bradshaw *et al.* (2007), Frønes y Ben-Arieh (2007), Ben-Arieh y Frønes (2009) o Lamb y Land (2014), entre otros, supusieron importantes avances metodológicos.

En las últimas décadas, estos han adoptado una perspectiva multidimensional que trasciende, entre otros muchos aspectos, la tradicional concepción de los niños y las niñas como meros agentes pasivos de análisis. A nivel nacional, Gaitán (2006: 24-25) señala que es importante tener en cuenta, entre otros, tres aspectos relevantes: 1) la infancia debe contar en los estudios sociológicos; 2) los niños y niñas deben aportar datos directamente sobre sus propias vivencias; y, 3) debe seguirse un enfoque participativo, que garantice a los niños y las niñas la posibilidad de expresarse acerca de sus propias inquietudes.

Como decimos, aunque desde entonces se ha desarrollado un importante cuerpo literario en torno a la medición del bienestar infantil, aún existen aspectos muy relevantes sobre los que hay que continuar trabajando. Para profundizar en esta línea y seguir avanzando tanto en su conceptualización como en su medición, una de las cuestiones sobre las que existe un debate aún abierto, que nos interesa en particular en este capítulo, es el relativo a la inclusión de los niños y las niñas como agentes activos en la definición de sus necesidades.

Es pertinente, por tanto, plantearse desde un prisma metodológico cómo abordar este reto de incorporación de la infancia en fases iniciales del proceso de investigación. Para ello se hace necesario desarrollar instrumentos que vayan más allá de la mera recolección de datos (bien sean objetivos o subjetivos) para la medición del bienestar y permitan una validación, desde la propia

óptica de los niños y las niñas, de estos métodos. Además, las metodologías que se desarrollen *ad hoc* deben permitir incorporar nuevas perspectivas en la propia conceptualización del bienestar en la infancia y, por ende, en su medición.

El enfoque de las capacidades ofrece un marco teórico muy interesante para avanzar en este sentido. Como veremos más adelante, su utilización en las fases de diseño e implementación de cuestionarios permite, a nuestro juicio, incorporar asuntos que bien o no han sido abordados o no lo han sido con suficiente contundencia. De esta forma, pretendemos avanzar en la respuesta al desafío que constituye la identificación y validación de las capacidades relevantes para el bienestar infantil.

En este cometido de la incorporación del enfoque de capacidades al análisis puede distinguirse entre métodos no participativos y métodos participativos. En el marco del proyecto¹ en que se desarrolla este trabajo los métodos participativos constituyen una parte esencial porque:

- a) Conectan con el enfoque de derechos y de participación infantil, que se encuentra en la base de un importante número de documentos políticos en materia de infancia. De esta forma, se puede hablar de derechos como elementos clave para la creación de las condiciones óptimas que permitan el logro del bienestar de la infancia, tanto en lo referido a lo material como a lo psicológico y emocional; el bienestar presente se constituye así en andamia-

¹ Proyecto de Excelencia, denominado SEJ2727 «Infancia y Bienestar: indicadores y bases para el análisis de políticas públicas», enmarcado en el Programa de incentivos a proyectos de investigación de excelencia de las universidades y organismos de investigación de Andalucía.

je esencial para el desarrollo de todas las potencialidades de niños y niñas en su imparable transición hacia la vida adulta.

- b) Desde el enfoque de las capacidades se reconoce a niñas y niños la capacidad de ser agentes. Esto implica tener influencia sobre la propia vida y sobre las reglas generales de la sociedad; siempre en un nivel y formato de acuerdo a la madurez y edad de niños y niñas (Biggeri y Karkara, 2014: 37-38). Este aspecto debería ser, a nuestro juicio, una aspiración de toda sociedad democrática.

Por tanto, en este capítulo se aborda la necesidad de esta doble consideración participativa y desde un enfoque de capacidades en el desarrollo de metodologías cuantitativas que permitan una medición del bienestar en la infancia más acorde con la realidad social en que nos desenvolvemos. Con esta orientación pretendemos realizar una contribución útil para el diseño de políticas públicas asociadas a la infancia.

¿POR QUÉ UN ENFOQUE PARTICIPATIVO?

El enfoque metodológico desde el que se ha abordado el estudio de la medición cuantitativa de la infancia de forma tradicional en el contexto nacional ha dejado de lado al propio sujeto de estudio en todas las fases del proceso. Existen pocas excepciones, principalmente los estudios que se han desarrollado bajo proyectos de investigación específicos (Pérez Alonso-Geta *et al.*, 1992; Vidal y Mota, 2008; Casas y Bello, 2012), pero en ningún caso estas parten de los trabajos realizados por organismos encargados de la elaboración de la estadística pública. Las principales razones esgrimidas para ello pueden resumirse en tres:

- 1) La inmadurez de los niños y las niñas para ser considerados autónomos como informantes, por carecer de la capacidad de comprensión y/o evaluación suficiente;
- 2) El estatus protegido y privacidad de que se dota a los niños y niñas dentro del espacio familiar, como absolutos dependientes de las personas adultas;
- 3) La integración de los niños y niñas en el hogar como unidad de análisis agregada cuyas características son las que es necesario estudiar, en lugar de considerarlos como objetos de estudio en sí mismos por ser agentes independientes (Scott, 2000; Rodríguez, 2017).

Sin embargo, el planteamiento desde el que se pretende abordar la cuestión en este capítulo es el de considerar que la información obtenida del análisis de la etapa infantil no solo proporciona claves relativas a la situación presente de niños y niñas, sino también sobre el bienestar actual y futuro de todos los individuos, hombres y mujeres, así como de la sociedad en su conjunto. Para ello, la propia visión de los sujetos objeto de estudio resulta esencial.

Además, ¿quién garantiza que la opinión expresada por padres y madres respecto a sus descendientes y a cómo se desarrolla su vida coincide con la que tienen esos niños y niñas? Parece lógico pensar que la heterogeneidad de opiniones es un elemento intrínseco en el propio proceso de maduración de las personas y, en consecuencia, conocer esas múltiples perspectivas resultará una cuestión clave para entender los mecanismos que condicionan el nivel de bienestar de las personas. De hecho, existe una corriente creciente de trabajos que pretenden analizar las diferencias de expectativas de progenitores y descendientes respecto de aspectos tales como el rendimiento educativo, la salud, etc. (Marcenaro y López-Agudo, 2017) como instrumento para

pronosticar la evolución futura de tales variables socioeconómicas, en un contexto de complejas relaciones interpersonales e intergeneracionales.

Autores como Biggeri *et al.* (2006) y Biggeri y Santi (2012) defienden que la aplicación del enfoque de las capacidades a la infancia, al reconocer a niños y niñas como agentes de carácter activo y no pasivo, exige escuchar e incorporar las voces de niños y niñas, siempre de acuerdo a su madurez y edad. Es decir, que la persona, independientemente de su edad, tenga posibilidad de definir su propia actuación y autorrealización. Esta senda de actuación exigiría, por tanto, el diseño de métodos mixtos combinando encuestas, casos de estudio y grupos focales para estimular el proceso de reflexión de niños y niñas (Biggeri *et al.*, 2006).

Sin embargo, reconocer esta necesidad de participación de la infancia no implica ignorar que existen problemas asociados. Por ejemplo, preocupa el hecho de que puede haber un cierto grado de ambigüedad en las respuestas de niños y niñas (Biggeri *et al.*, 2011: 93) y que se puede generar una permanente tensión entre la escucha de las voces, la comprensión de las mismas y el respeto por las perspectivas y puntos de vista expresados. Igualmente, como señala Qvortrup (1997), en las sociedades europeas es generalmente incuestionable que los niños y las niñas son dependientes y como tales se cuestiona si es necesario someter a conocimiento de los adultos sus intereses o su propio bien. Asimismo, como señala Gaitán (2006: 26), existen otras cuestiones a considerar que son las que se derivan de la necesidad de respetar al máximo el derecho de los niños y niñas a la protección de su intimidad.

Como se señala en Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín (2018), esta nueva perspectiva exigiría el desarrollo de nuevas estadísticas diseñadas *ad hoc*, o la incorporación de módulos específicos en las estadísticas existentes ya elaboradas por los propios organismos encargados de ello.

En las ciencias sociales las medidas cualitativas y cuantitativas a menudo se complementan para medir el bienestar de los niños y las niñas. Para identificar una buena calidad de vida en algún ámbito es esencial no solo tener medidas subjetivas y objetivas para las condiciones de vida, sino también lograr cierto consenso sobre lo que constituye «buena calidad», es decir, un estándar normativo para comparar con la realidad. Sin embargo, en este momento no existe un acuerdo claro sobre tales estándares. Hasta la fecha, las definiciones de «problemas sociales» y «buena calidad» para la infancia están fuertemente influenciadas por la forma en que la sociedad implementa programas de intervención social (y políticas sociales) para abordar los problemas de este colectivo (y los problemas de las familias con hijos e hijas). De hecho, una revisión general de la investigación sobre los estudios de calidad de vida de la infancia arroja pocos resultados que incluyan sus propias perspectivas. La investigación más habitual se centra en la atribución de las necesidades o las percepciones de la calidad desde puntos de vista adulto (personas expertas o padres/madres). En muchos casos, se trata de un uso indebido del concepto «calidad de vida», porque contradice la definición básica del concepto: las propias percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas. Por lo tanto, en la práctica, lo que se ha denominado durante décadas como investigación sobre la calidad de vida de la infancia no aborda realmente la calidad de la vida de las y los jóvenes, sino las percepciones u opiniones de los demás sobre sus vidas.

El planteamiento, por tanto, es que quizás si se les preguntase a los niños y niñas sobre estos aspectos, pueden manifestar estar de acuerdo, a veces, y estar en desacuerdo, otras veces, con diferentes grupos de adultos. Tener datos desde múltiples perspectivas permitiría investigar las razones de tales desacuerdos o consenso y promover el aprendizaje de ellos. Los desacuerdos entre niños y niñas y adultos sobre aspectos de la vida pueden ser una dimensión

importante de la vida social y de las relaciones interpersonales e intergeneracionales. Por ejemplo, los y las adolescentes y jóvenes, en general, son más a menudo «tomadores de riesgos» que las personas adultas, tener experiencias nuevas y divertidas es importante para ellos y ellas. Por el contrario, a menudo, la «seguridad» es más importante para los adultos que para los chicos y chicas. Como resultado, las medidas de seguridad impuestas por adultos, desde una perspectiva adulta, sobre lo que es mejor para la juventud pueden ser consideradas por esta como un reflejo del deseo de un adulto de controlar su vida o limitar sus libertades. Pero no solo esto, sino que la falta de consenso entre las opiniones de niños y adultos, por no estar considerándose la de los menores, puede estar ocultando, en determinados contextos, como, por ejemplo, de pobreza, situaciones no realmente acordes con la realidad que viven estos niños y niñas. Así, se detecta que estos a menudo pueden ocultar sus sentimientos de privación para proteger a sus padres (Ridge, 2002). Tal desacuerdo, o falta de contrastación, podría ser mejor entendido y más a menudo mitigado si las perspectivas tanto de niños y niñas como de adultos fueran consideradas en la investigación.

Según Boyden y Ennew (2001), los niños y niñas pueden participar en la investigación: eligiendo o seleccionando los temas, facilitando y recogiendo datos, participando en el análisis o utilizando los datos para difundir los resultados.

¿POR QUÉ DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES?

La amplitud y heterogeneidad de la idea de bienestar se ilustra en los tratados de derechos humanos, incluida la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CRC). Los derechos se entienden implícitamente como la creación de bienestar

u oportunidades para el bienestar, refiriéndose a la calidad de las vidas de los niños y niñas, económica y emocionalmente; a sus estados psicológicos; a sus entornos materiales, sociales y culturales, así como a su desarrollo y a la realización de sus potenciales.

El enfoque en el bienestar de la infancia también es sensible a su vulnerabilidad, pues niños y niñas están especialmente en riesgo con respecto a situaciones adversas. Este factor se refleja en el número de organizaciones e instituciones dedicadas a la protección de la infancia.

Además, el bienestar abarca las vidas de los niños y niñas en el presente, y cómo el presente influye en su futuro. En este además influye el contexto social, y requiere diferentes niveles de competencias para miembros de diferentes edades o de diferentes géneros; siendo la evaluación de la distribución del bienestar, con respecto a los niños y niñas, especialmente compleja por estas razones.

Amartya Sen (2000) ilustra que el bienestar está relacionado con la oportunidad, con la capacidad de utilizar distintas oportunidades, así como con la libertad de hacerlo en correspondencia con las propias preferencias. Como tal, el bienestar está directamente relacionado con las perspectivas y necesidades del individuo entendido dentro de su entorno social.

El proyecto en el que se enmarca este capítulo, como ya se ha comentado, se acerca al análisis del bienestar infantil desde el enfoque de las capacidades. Esto implica, por una parte, abordar la evaluación del bienestar no solo como una situación estática, sino dinámica a lo largo del tiempo; de esta forma, se podría definir como medida de bienestar total la combinación de los niveles de bienestar que se observan en el presente y las predicciones que, en base al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, se realicen a futuro. Por otra parte, implica analizarlo como un fenómeno complejo y multidimensional que involucra variables de muy di-

ferente naturaleza. El enfoque de las capacidades se fundamenta, como es bien conocido, en el hecho de que lo relevante para el bienestar de las personas son tanto sus capacidades y funcionalidades como el desarrollo de estas capacidades y funcionalidades, concediendo especial relevancia a las oportunidades de llevar a cabo determinadas acciones, vivir determinadas situaciones, en determinadas condiciones, etc. Además, pivota sobre el concepto de libertad, que es especialmente destacado en el contexto del proyecto en que nos movemos puesto que ese concepto —bajo el enfoque de las capacidades— se vincula con la calidad de vida y el bienestar con la libertad. En este sentido, cobra especial interés el hecho de que los niños y las niñas se conviertan en agentes, en actores activos de su propio bienestar, entendido en cuanto a la libertad de decidir y valorar (porque tienen motivos para hacerlo) qué es lo relevante para su propia vida. Si no partimos de un conocimiento de las propias percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas desde las etapas iniciales de su desarrollo estaremos coartando sus posibilidades de tener una vida plena, como máximo exponente de su calidad de vida.

Es fundamental, en tal caso, tener en cuenta una cuestión largamente debatida, en concreto, la que se refiere a la propia definición de las capacidades a ser consideradas para hacer operativo el concepto y —de esta forma— dar traslación a un instrumento de medida. En este propósito existen quienes, como Nussbaum (2000), establecen que es recomendable llegar a una enumeración universal de capacidades que generen consenso a través de las distintas culturas, y quienes, en contraposición, defienden que la selección de capacidades depende del propósito de estudio y debe referirse a un contexto concreto (Sen, 1985, 2000; Alkire, 2002; Robeyns, 2003). En relación a este último planteamiento, parece lógico pensar que el nivel de bienestar está influenciado por los grupos de referencia con quienes los indivi-

duos se comparan a sí mismos; lo que es más, el propio desarrollo cognitivo y psicológico de niños y niñas se ve condicionado por el contexto socioeconómico en que se desarrolla, puesto que el nivel de competencias exigido está fuertemente conectado con él y, en muchos casos, con el género del o de la menor. La cuestión no tiene solución sencilla desde nuestro punto de vista, pues si bien entendemos que el listado específico de capacidades a validar debe estar adaptado al contexto, compartimos también la visión de que existen unos dominios que son esenciales para la vida humana y, por tanto, debe buscarse la universalidad de estos. Si bien el desarrollo específico de indicadores concretos sí deba adaptarse al contexto específico objeto de estudio como, en nuestro caso, sería el estudio del bienestar de los niños y las niñas en un país occidental. En este sentido, en la introducción a este volumen se trata en detalle cuál ha sido el enfoque teórico seguido para el desarrollo de un listado como propuesta de base sobre la que trabajar. Este constituirá también el utilizado en este capítulo, por lo que no se redundará en estos aspectos en esta parte del texto.

Según Sen (2004), la selección de capacidades debería ser fruto de un proceso democrático sujeto a debate. En este sentido, el desarrollo de procesos participativos en los que se considere a la infancia sería fundamental. Según Biggeri *et al.* (2011: 60) estos «pueden aplicarse con éxito a nivel local y para proyectos comunitarios con los niños utilizando diferentes métodos». Sin embargo, esto podría implicar el riesgo de localizar en exceso en el sentido que prevenía Nussbaum:

People adjust their preferences to what they think they can achieve, and also to what their society tells them a suitable achievement is for someone like them. Women and other deprived people frequently exhibit such «adaptive preferences» formed under unjust background

conditions. These preferences will typically validate the status quo (Nussbaum, 2007: 73) (Fegter y Richter, 2014: 745).

Es innegable que estos listados son fruto de la elección de niños y niñas y está influenciado por factores como sus progenitores y el contexto social (Addabbo, Di Tommaso y Facchinetti, 2004), por lo que lo esencial sería lograr un equilibrio entre ambas posturas teóricas.

Pero, además, la medición multidimensional del bienestar infantil requiere tomar otras decisiones operativas sobre dimensiones e indicadores a considerar para su operativización. Aunque existen multitud de trabajos sobre este proceso de selección de forma genérica, en relación a la literatura específica sobre niños y niñas puede encontrarse una buena revisión en Biggeri *et al.* (2011: 53-63). De forma general, Alkire (2008) sistematiza cinco métodos que son usualmente utilizados en la práctica para la elección de dimensiones. Estos se basan en: a) criterios estadísticos (en función de la disponibilidad de datos); b) criterios normativos (en función de listados previamente elaborados en la materia por otros autores y autoras); c) consensos públicos (acuerdos nacionales y/o internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño); d) procesos de deliberación participativa; y, e) análisis empíricos.

Tanto en España como en Andalucía, las propuestas de instrumentos específicos pueden situarse en vías distintas de las señaladas. Si bien en las últimas décadas se empieza a reconocer la relevancia de las políticas de infancia y la necesidad de desarrollar indicadores *ad hoc* (Casas, 1996, 1997), aún existen importantes limitaciones desde el punto de vista de la estadística pública disponible. Entre los instrumentos a considerar en el ámbito de las políticas públicas cabe destacar los planes de infancia, en concreto el «I Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009» (aprobado por el Consejo de Ministros el 16 de

junio de 2006) y el «II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016» (aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013) —elaborado por el Observatorio de la Infancia dependiente en la actualidad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad—, así como los diferentes planes regionales de atención a la infancia y la adolescencia puestos en marcha desde distintas Comunidades Autónomas a lo largo de la última década. En el caso de Andalucía, en aplicación de la Ley 1/1998, de los Derechos y la Atención al Menor, se han producido progresos decisivos en materia de protección de los derechos de la infancia. El más destacado es la firma en 2010, por parte de los partidos políticos con mayor representación en ese momento (PSOE-A, PP-A, IU-LVCA y PA), del «Pacto Andaluz por la Infancia». Desde la firma del mismo, se dio un impulso definitivo a la renovación y actualización del que había sido el «Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía 2003-2007», y el Observatorio de la Infancia en Andalucía —adscrito a la Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía— participa en la elaboración del «II Plan de Infancia y Adolescencia en Andalucía 2016-2020» (aprobado el 7 junio de 2016), «que garantiza la inclusión de la perspectiva de la infancia en las políticas públicas y refuerza las medidas para garantizar los derechos de niños y niñas, evitando situaciones de exclusión social mediante el desarrollo de políticas intersectoriales y la promoción de un nuevo modelo de coordinación que asegure acciones integradas en Andalucía» (Observatorio Infancia Andalucía, 2017). Junto a las anteriores, existen también otras políticas que, como el «Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016», establecen tangencialmente objetivos específicos para el colectivo de niños y niñas. En el ámbito andaluz se puede hablar de 5 grandes áreas de acción: Salud y bienestar emo-

cional, Seguridad y confianza, Aprender y realizarse, Participar y prosperar y Transversalidad.

Estos campos de trabajo apuntan en una dirección afín a la señalada por el enfoque de las capacidades, pues tratan de recoger aspectos fundamentales para el desempeño de una vida en condiciones de bienestar en varios aspectos esenciales. No obstante, la instrumentalización de estas grandes áreas y la obtención de datos objetivos para su utilización en la esfera pública requieren del diseño de instrumentos específicos que concreten el qué y cómo se materializan estas capacidades en la infancia.

La disponibilidad de datos estadísticos que sean compatibles con el enfoque que proponemos es muy limitada y, en nuestro país, está muy vinculada al desarrollo conjunto con Organizaciones No Gubernamentales que tienen entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, como Cáritas, o de manera específica la defensa de los derechos de la infancia, como UNICEF o Save the Children. En cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño en España, y siguiendo un primer acercamiento que se había llevado a cabo con la elaboración por parte de UNICEF de una «Propuesta de un Sistema de Indicadores de Bienestar Infantil en España» (UNICEF, 2010), actualmente en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad se ha puesto en marcha un proyecto denominado «Infancia en Datos» que constituye la principal fuente de datos estadísticos a nivel autonómico y nacional sobre bienestar infantil. Instituciones como el Observatorio de la Infancia elabora trabajos como la «Estadística Básica de Protección de la Infancia» o el Observatorio de la Infancia de Andalucía el «Informe de Menores de Edad en Andalucía» o «Cifras y Datos», entre otros instrumentos, atendiendo así a la necesidad de publicar ciertos indicadores y de establecer líneas estratégicas de valoración del bienestar en la infancia. El esfuerzo realizado en este sentido en los últimos años es de destacar. No

obstante, la mayor parte de los estudios que se han ocupado de la temática han estado basados en encuestas generalistas que tocan de manera tangencial la infancia, por ser los datos más fácilmente disponibles, como la «Encuesta de Condiciones de Vida» y del «Panel de Hogares de la Unión Europea» (Ayala *et al.*, 2007). Debido a ese carácter generalista, estas operaciones estadísticas carecen de la potencialidad que permitiría el contar con instrumentos específicamente diseñados al efecto, siendo necesario un mayor fortalecimiento para poder mejorar el trabajo de diseño, análisis y evaluación de políticas sociales asociadas a la infancia. Es crucial contar con bases de datos específicas que permitan seguir avanzando y enriquecer las aportaciones que desde grupos de expertos y expertas como el Equipo de Investigación en Infancia, Adolescencia, Derechos de la Infancia y su Calidad de Vida (ERÍDIQV) de la Universidad de Girona, liderado por Ferrán Casas, o el Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA),² se vienen desarrollando.

¿CÓMO ABORDAR EL RETO?

Teniendo como hilo conductor esta línea de trabajo, lo que se plantea a continuación es cómo instrumentalizar todo este enfoque teórico para poder obtener resultados tangibles, susceptibles de ser utilizados para el desarrollo de políticas públicas de bienestar en la infancia y desde la infancia. Para ello se hace necesario, en primer lugar, la definición de un conjunto de medidas cualitativas

² La Asociación GSIA está compuesta por profesionales multidisciplinares: personal investigador, docentes, periodistas y otras personas interesadas en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

y cuantitativas que permitan acotar las condiciones de vida de los niños y niñas en un contexto y momento concretos, así como su seguimiento a lo largo del tiempo. En segundo lugar, es imprescindible generar una rúbrica, basada en el consenso, que permita alcanzar un estándar normativo sobre el que clasificar el nivel de bienestar del colectivo más joven.

El objetivo específico sería, por tanto, tratar de presentar algunas nociones que resultasen útiles en este cometido.

Junto con los trabajos desarrollados por Biggeri y sus colaboradores y colaboradoras en esta línea (Biggeri *et al.*, 2006), existen antecedentes concretos en procesos participativos desde la perspectiva de las capacidades, en el trabajo desarrollado por el Centro di analisi delle politiche pubbliche (CAPP) y la *spin-off Well-BeingLab* de la Universidad de Módena y Reggio Emilia. En sus conclusiones (Corrado, 2010; Addabbo, 2011), como se señala también en otros capítulos de este libro, subrayan cómo, además de los avances científicos, estos procesos participativos pueden promover la involucración de la comunidad y generar un mayor compromiso institucional hacia una lista de capacidades determinada, que pueda dar prioridad a ciertas políticas frente a otras.

El bienestar de niñas y niños depende de sus capacidades (libertad para alcanzar) y funcionalidades (logros): tanto en su vida presente como respecto a los derechos y la capacidad de desarrollar su potencial en su camino a la vida adulta. Es decir, tienen necesidades específicas que evolucionan a lo largo del ciclo de la vida. Además, no se puede olvidar que una correcta evaluación del bienestar de la infancia debe partir de una caracterización dinámica del desarrollo de bienestar del individuo hacia su vida adulta. Reconocerlo implica considerar a niños y niñas no solo como agentes «a futuro», sino agentes en «el presente». Se plantea así el desafío científico de reconocer que niñas y niños son actores sociales dotados de agencia y autonomía (de acuerdo a su edad y madurez) y que, por lo tan-

to, son capaces de expresar distintos puntos de vista y prioridades, siempre pasados por el filtro de la socialización que tan importante es a la hora de explicar cuestiones de relevancia crucial como, por ejemplo, las desigualdades de género.

La agenda del bienestar no puede reducirse simplemente a los aspectos materiales de la vida. Biggeri subraya una serie de elementos a considerar cuando se aplica al enfoque de las capacidades a la infancia (Biggeri *et al.*, 2006: 63-64).

- Transferencia intergeneracional de capacidades y que progenitores y profesorado tienen una importante influencia en los factores de conversión de las capacidades en funcionalidades.
- La edad y el ciclo vital son fundamentales para la definición de las capacidades relevantes en cada momento de la vida y de la infancia (la importancia de algunas capacidades puede ir aumentando según aumenta la edad de niños y niñas). En este sentido, resulta importante hablar de capacidades en evolución —*evolving capabilities*— y capacidades que promueven el desarrollo de otras capacidades
- Es fundamental reconocer el papel de la infancia en la construcción de los futuros factores de conversión, por ejemplo, si abordan o no y cómo su parte de responsabilidad social en los cuidados, sea como madres o padres (si en el disfrute de su libertad deciden serlo) o sea bajo otro tipo de figuras. Es decir, niños y niñas pueden ser al mismo tiempo el centro de una transferencia intergeneracional de capacidades y un vehículo de cambio y transformación social (Biggeri *et al.*, 2006) o de reproducción de las condiciones presentes.

Partiendo de estas consideraciones nos planteamos el interés de proceder a revisar, ordenar y valorar de forma participativa, para

un contexto concreto como es Andalucía, un listado de capacidades que permita desarrollar un instrumento específico como el que buscamos. Para ello, como se ha señalado, en la introducción, aparece recogido todo el proceso inicial de desarrollo teórico para la selección de dimensiones, que aparecen resumidas en la Tabla 1, y en la que no nos detendremos en este punto.

El fin último y conceptual de este listado se explica con detalle en la introducción de este volumen, pero en lo que nos ocupa en este capítulo, su principal objetivo es el de poder aplicarse a un instrumento de medida cuantitativo, un cuestionario que, a modo de propuesta, sirviese, por una parte, para testar la identificación y validación de las capacidades relevantes para el bienestar por parte de los propios niños y niñas y, por otro, para medir los niveles de bienestar de la infancia, según las capacidades incluidas en él.

Para tal fin, se propone un proceso de debate público de dicho listado con la participación de niños y niñas. Este debate se enmarca en el seno de una institución con una contrastada vocación democrática: los Consejos Locales de Infancia. En 2001, UNICEF España lanza un programa en el que se identifican una serie de ciudades como «Ciudades Amigas de la Infancia», que actualmente incluye 170 ciudades en España y 40 en Andalucía. Estas se conciben como un espacio para integrar a la infancia y adolescencia en los procesos locales de toma de decisiones en el municipio. Se compone por niños, niñas y jóvenes, quienes son elegidos por la población infantil y juvenil del municipio (el sistema de elección varía de una ciudad a otra y depende fundamentalmente de su tamaño y población). Su actividad varía de una ciudad a otra, pero generalmente coordina diversos mecanismos participativos que permiten a niños, niñas y jóvenes expresar sus puntos de vista y opiniones, se toma en cuenta en el municipio y se habla de ellos en Reuniones del Consejo con el objetivo de encontrar soluciones y definir cursos de acción.

La medición del bienestar infantil desde un enfoque participativo...

Vida y salud física y mental	Poder estar sano o sana y disfrutar de una vida de duración normal.
Afectividad, emociones y amor	Ser capaz de manifestar y expresar las propias emociones, así como de recibir y ofrecer afecto y cariño.
Buen trato y seguridad	Poder gozar de una vida libre de violencias en sus diferentes ámbitos.
Relaciones interpersonales	Poder disfrutar de redes sociales (familiares, amistades, grupos de pares, comunidad educativa, etc.).
Participación y toma de decisiones	Poder recibir información objetiva, tener voz, influencia y capacidad de decisión en la vida pública en su comunidad y su entorno.
Educación formal y no formal	Poder instruirse y recibir educación formal y no formal de calidad y libre de prejuicios (acceso a la información, capacidad de análisis crítico, incluye formación deportiva, artística y musical, etc.).
Bienestar económico y material	Poder vivir una vida libre de la explotación económica y no económica (incluye trabajo, vivienda...).
Corresponsabilidad y trabajo de cuidados	Poder cuidar y ser cuidado o cuidada y poder repartir esta función de forma igualitaria por razón de sexo y sin que implique anulación de la propia autonomía.
Actividades de ocio, juego e imaginación	Poder disfrutar de tiempo libre y de ocio.
Respeto, diversidad e identidad	Poder ser una persona respetada y tratada con dignidad, poder desarrollar la propia identidad y ser capaz de respetar a las demás personas.
Autonomía sobre la propia vida	Poder disponer del propio tiempo, poder desplazarse autónomamente y desarrollar la propia iniciativa y proyectos propios.
Medioambiente	Poder disfrutar de un medio (urbano y rural) libre de contaminación y con un diseño y planeamiento que permita desarrollar el resto de capacidades.

Tabla 1. Listado de capacidades/dimensiones en el que se basa el cuestionario. Fuente: Elaboración por el grupo de investigación del proyecto SEJ 2727 «Infancia y Bienestar».

Para la definición de la muestra sobre la que testar el cuestionario que se propone se establece una estrecha colaboración con UNICEF, con el objetivo de proceder a la identificación de aquellos Consejos que puedan resultar representativos de acuerdo a las posibilidades del proyecto. En concreto, se seleccionan 10 municipios andaluces. La distribución geográfica de estos municipios se basa en distribución del Plan de Ordenación Territorial de Andalucía (POTA), que distingue entre litoral, aglomeración urbana y ámbito rural e interior.

Se propone una metodología de enfoque mixto para este proceso que conjugue cuestionarios y grupos de discusión. En concreto, un investigador o investigadora del proyecto asiste a una sesión de los Consejos seleccionados, explica a las niñas y niños el proyecto, y distribuye el cuestionario, que se realiza de forma guiada. En determinados Consejos también se realizan grupos de discusión, pero con objetivos complementarios a los que se presentan en este capítulo, por lo que no nos centraremos en ellos.

Municipio	Provincia	Dominios POTA
Vera	Almería	Ciudad Media Litoral
Conil de la frontera	Cádiz	Ciudad Media Litoral
Castro del Río	Córdoba	Ciudad Media Interior
Dos Torres	Córdoba	Centro Rural
Almonte	Huelva	Ciudad Media Interior
Málaga	Málaga	Centro Regional
Marbella	Málaga	Ciudad Media Litoral
Alcalá de Guadaíra	Sevilla	Centro Regional
Sevilla	Sevilla	Centro Regional
Umbrete	Sevilla	Centro Regional

Tabla 2. Selección de los Consejos Locales de Infancia. Fuente: Elaboración por el grupo de investigación del proyecto SEJ 2727 «Infancia y Bienestar».

El cuestionario que se utiliza en el proceso de validación, y que presentamos como sujeto a debate en esta contribución, ha sido elaborado siguiendo la propuesta de Biggeri *et al.* (2006), así como considerando el sistema de indicadores Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín (2018).

Los niños y niñas pertenecientes a los Consejos Locales de Infancia oscilan entre los 9 y 18 años de edad. Por este motivo, especialmente en el caso del tramo inferior de edad, debe tratarse de un cuestionario no demasiado extenso, tratando de no exceder los 25-30 minutos en su implementación. Es por ello por lo que nos centramos, en esta primera fase del proyecto, en el testeo de capacidades como medida de bienestar. Sin embargo, no podemos obviar que hay otras cuestiones sumamente interesantes para contrastar la percepción de los niños y niñas en relación a distintos temas, como las más específicamente relacionadas con educación, usos del tiempo, etc. Por este motivo, se incluyen preguntas relacionadas con estos aspectos, si bien no se abordan con toda la profundidad que sería deseable, para no prolongar el cuestionario en exceso. Con este objetivo, el cuestionario ha estado sujeto a debate en sucesivas reuniones del grupo de trabajo constituido al efecto.

Cuestionario

El cuestionario (que se puede consultar en el Anexo x al finalizar el libro) aparece dividido en tres bloques más un apartado inicial de cuestiones generales y datos personales. Como el objetivo esencial es el de incorporar aspectos fundamentales de valoración y validación de capacidades en la infancia, en el cuestionario se recogen de manera específica diversos bloques basados en el análisis de capacidades incluidas en el listado anterior. En cada una de las capacidades se abordan cuestiones objetivas y otras de valoración personal. Para este segundo grupo de percepción, lo que se trata,

para cada cuestión, es de que niñas y niños valoren tanto su situación objetiva en relación a la capacidad como la relevancia que, para él o ella tiene esa cuestión en su vida en relación al bienestar.

La estructura en bloques es la siguiente:

1. Cuestiones de carácter general y contexto.
2. Bloque A: opinión personal sobre las oportunidades necesarias para tener una buena vida infantil y adulta.
3. Bloque B: opinión sobre la relevancia de distintas capacidades para tener una buena vida.
4. Bloque C: cuestiones objetivas y subjetivas sobre bienestar de niños y niñas.

En relación a cada uno de los bloques temáticos se concretan una serie de preguntas que nos dan información sobre diferentes áreas relacionadas con el bienestar infantil y, específicamente, sobre la percepción que tienen los niños y las niñas sobre la relevancia de estas cuestiones para su bienestar y el de resto de menores de su entorno. Un aspecto de especial importancia que se quiere testar, además, es la visión de los niños y niñas sobre si las capacidades relevantes para la infancia lo son también para las personas adultas, lo que permitiría hacer un análisis relacionado con las propias perspectivas de futuro.

En el bloque A se trata de recoger, mediante dos preguntas de tipo abierto, cuáles son las opiniones de los y las menores en relación al bienestar, cuáles son aquellas cuestiones que, sin estar previamente condicionados por ninguna información adicional, consideran más relevantes tanto para personas de su edad como para adultos. Se trata así, en primer lugar, de obtener información de primera mano y sin distorsión posible por ofrecer un listado, como se hace más adelante; y en segundo lugar, de obtener esta misma información en relación a lo que ellos y ellas consideran

sobre las personas adultas, para tratar de captar posibles divergencias o si, por el contrario, los niños y las niñas piensan que lo que es importante para ellos en ese momento de su vida, lo será también para las personas adultas.

En el bloque B se recoge un listado de capacidades que se consideran relevantes para el bienestar de los niños y niñas y se les pide que, para cada una de ellas, indiquen en qué medida resultan importantes para ellos en su vida, para personas de su misma edad y para personas adultas. Se trata con ello de captar la relevancia que dan a cuestiones que en la investigación se identifican como relevantes, para saber su opinión. Y al mismo tiempo, obtener información sobre si se identifican con el grupo o detectan necesidades propias distintas del resto de personas de su edad, y también de personas adultas. Asimismo, se les pide que ordenen en función de su relevancia las que consideren más importantes y que mencionen alguna otra que consideren que no aparece recogida.

Finalmente, en el bloque C se recogen una serie de cuestiones relacionadas con aspectos de la vida de los propios niños y niñas encuestados que tienen que ver con las capacidades seleccionadas por el equipo de investigación, y que tratan de captar sus realidades, sus perfiles y posibles diferencias por cuestiones sociales, económicas y/o personales. Estas cuestiones finalizan con un par de preguntas que tratan de captar las percepciones de la infancia en relación a su propio futuro.

CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos pretendido participar en el creciente y relevante debate sobre la necesidad de definir y acotar el concepto de bienestar de la infancia. En la medida en que esa etapa

constituye la base sobre la que se sientan los cimientos de la vida adulta, la adecuada conceptualización y medición del bienestar en las edades tempranas es condición *sine qua non* para entender el desarrollo socioeconómico de las diferentes regiones y culturas. El principio positivo sobre el que se basa la relevancia del análisis durante esa etapa es tan básico como entender que la prevención de problemas es el elemento clave para, potencialmente, alcanzar un desarrollo humano pleno a lo largo de la vida. Al igual que en cualquier otro campo en el que «la cosa pública» está obligada a ser garante de derechos y obligaciones, la necesidad de construir indicadores precisos y suficientemente ricos como para gozar de la aceptación general se convierten en la motivación esencial de este capítulo. En tal sentido, la finalidad de este trabajo no ha sido otra que la de presentar un nuevo instrumento que pueda resultar útil para la toma de decisiones en el contexto andaluz que, si bien presenta características potencialmente diferenciadoras, puede servir de base para el desarrollo de indicadores en otras regiones, culturas y momentos del tiempo.

Ese nuevo instrumento se ha desarrollado sobre la base empírica de los datos recolectados recientemente (2016) en diferentes Consejos Locales de Infancia del ámbito geográfico andaluz. En concreto, se diseñó un cuestionario a partir de un listado específico de capacidades/dimensiones, siguiendo los planteamientos teóricos del enfoque de las capacidades. A tal fin, se les preguntó su opinión sobre las oportunidades de niños, niñas y personas adultas, sobre la relevancia de las capacidades, así como un conjunto de cuestiones relativas a su bienestar.

Los resultados que se obtuvieron fueron muy interesantes, dado que, por un lado, ofrecían información de la que se carecía hasta este momento y, por otro, fueron bastantes las ideas que se pudieron contrastar en relación a la valoración que hacen las propias niñas y niños sobre sus necesidades, anhelos, etc. Por ejemplo, tal

y como se señala en el capítulo siguiente, llama especialmente la atención cómo existen cambios en la priorización de determinadas capacidades para el propio bienestar que hacen niñas y niños, o por grupos de edades. Es especialmente motivador para seguir con este análisis, cómo identifican que las capacidades para el bienestar varían entre sus propias necesidades y la población adulta.

Sin duda, el perfeccionamiento de este tipo de instrumentos está revestido de muchas dificultades desde un punto de vista metodológico, muy relacionadas con la limitación de fuentes estadísticas de las que extraer información, de ahí que la discusión de su validez supone un importante punto de reflexión. En esta línea nos gustaría plantear algunas cuestiones adicionales que pueden contribuir al desarrollo de esta línea de investigación. En particular cabe preguntarse ¿qué otros instrumentos o metodologías podrían utilizarse para la validación de estas capacidades?, ¿qué otras cuestiones de interés para el bienestar en la infancia se podrían incorporar para mejorar el instrumento aquí presentado?

No hay que obviar que el interés cada vez mayor en los indicadores de bienestar infantil se debe, en parte, a un movimiento hacia una política pública basada en la responsabilidad que exige medidas más precisas de las condiciones que enfrentan los niños y niñas y los resultados de varios programas diseñados para abordar esas condiciones. Por este motivo, consideramos que este capítulo no es más que un camino abierto a futuras contribuciones que permitan desarrollar esta línea de trabajo.

REFERENCIAS

- ADDABBO, Tindara, DI TOMMASO, Maria Laura y FACCHINETTI, Gisella (2004): «To what extent fuzzy set theory and structural equation modelling can measure functionings? An application to child well being». *Center for Household, Income, Labour and Demographic Economics, Working Papers*. Disponible en: <<http://www.child.carloalberto.org/images/wp/child3>> [Consulta: 21/10/19].
- ALANEN, Leena (1992): *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Publication Series A: Research reports 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- ALKIRE, Sabine (2002): «Dimensions of Human Development». *World Development*, vol. 30, n.º 2, págs. 181-205.
- . (2008): «Choosing Domains: The Capability Approach and Multidimensional Poverty». En KAKWANI, Nanak Y SILBER, Jacques (eds.): *The Many Domains of Poverty*. New York, Palgrave Macmillan, MPRA Paper n.º 8862, posted 26. May 2008. Disponible en: <<http://mpra.ub.uni-muenchen.de/8862/>> [Consulta: 21/10/19].
- AYALA, Luis, MARTÍNEZ, Rosa y SASTRE, Mercedes (2007): «Pobreza y condiciones de vida de la infancia en España». *Documentación Social*, 144, págs.163-196.
- BEN-ARIEH, Asher (2008): «The Child Indicators Movement: Past, Present and Future». *Child Indicator Research*, 1, págs. 3-16.
- BEN-ARIEH, Asher, KAUFMAN, Natalie Hevener et al. (2001): *Measuring and monitoring Children's Well-being*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BEN-ARIEH, Asher y FRONES, Ivar (eds.) (2009): *Indicators of children's well-being: Theory and practices in a multicultural context*. New York, Springer.
- BIGGERI, Mario, LIBANORA, Renato, MARIANI, Stefa-

- no y MENCHINI, Leonardo (2006): «Children Conceptualizing Their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour». *Journal of Human Development*, 7, 1, págs 59-83.
- BIGGERI, Mario, BALLEST, Jérôme y COMIM, Flavio (eds.) (2011): *Children and the capability approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- BIGGERI, Mario y KARKARA, Ravi (2014): «Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective». En JEAN-MICHEL STOECKLIN, Daniel (ed.): *Children's Rights and the Capability Approach*. Bonvin, Springer, págs. 19-42.
- BIGGERI, Mario y SANTI, Marina (2012): «Missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children». *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), págs. 373-395.
- BRADSHAW, Jonathan, HOELSCHEER, Petra y RICHARDSON, Dominic (2007): «An Index of Child Well-being in the European Union». *Social Indicators Research*, 80,1, págs. 133-177.
- BOYDEN, Jo y ENNEW, Judith (2001): *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CASAS, Ferrán (1996): «Un proyecto de políticas para la infancia». *Revista de Treball Social*, 143, págs.18-26.
- . (1997): «Funciones sociales de evaluación». *Revista de Intervención Socioeducativa*, 5, págs.11-23.
- CASAS, Ferran y BELLO, Armando (coords.) (2012): *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España: ¿qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1.º de ESO?* Madrid, UNICEF España.

- CHRISTENSEN, Pia (2004): «Children's Participation in Ethnographic Research: issues of power and representation». *Children and Society: the international journal of childhood and children's services*, 18, págs. 165-176.
- CORRADO, Francesca (2010): «De-costruzione del bilancio scolastico nell'approccio benessere». CApp-Paper.
- CORSARO, William (2000): «The Sociology of Childhood». *Contemporary Sociology*, 29 (3), pág. 507.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica y DEL MORAL-ESPÍN, Lucía (2018): «From Relevant Capabilities to Relevant Indicators: Defining an Indicator System for Children's Well-Being in Spain». *Child Indicators Research*, 11 (1), págs. 1-25.
- FEGTER, Susann y RICHTER, Martina (2014): «Capability Approach as a Framework for Research on Children's Well-Being». En BEN-ARIEH, Asher *et al.* (eds.): *Handbook of child well-being*. New York, Springer, págs. 739-758.
- FRØNES, Ivar y BEN-ARIEH, Asher (2007): «Indicators of Children's Well Being-Concepts, Indices and Usage». *Social Indicators Research*, 80 (1), págs. 1-4.
- GAITÁN, Lourdes (2006): «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, 43, 1, págs. 9-26.
- JAMES, Alison y PROUT, Alan (eds.) (1990): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, Falmer Press.
- LAMB, Vicki. L. y LAND, Kenneth C. (2014): «Methodologies Used in the Construction of Composite Child Well-Being Indices». En BEN-ARIEH, Asher *et al.* (eds.): *Handbook of child well-being*. New York, Springer, págs. 2739-2755.
- MARCENARO, Oscar y LÓPEZ-AGUDO, Luis Alejandro (2017): «The influence of the gap between parental and their children's expectations

- on children's academic attainment». *Child Indicators Research*, 10 (1), págs. 57-80.
- NUSSBAUM, Martha (2000): *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Observatorio Infancia Andalucía (2017): *II Plan de Infancia y Adolescencia de Andalucía 2016-2020*. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdad-y-politicassociales/areas/infancia-familias/apoyo-familias/paginas/plan-infancia.html>> [Consulta: 21/10/19].
- PÉREZ ALONSO-GETA, Petra, MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo y VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo (1992): *Los valores de los niños españoles 1992*. Madrid, Fundación SM.
- QVORTRUP, Jens (1987): «The sociology of childhood. Introduction». *International Journal of Sociology*, 17 (3), págs. 3-37.
- . (1993): «Children at risk or childhood at risk. A plea for a politics of childhood». En HEILIÖ, P.-L., LAURONEN, E. y BARDY, M. (eds.): *Politics of childhood and children at risk*. Eurosocial Report 45/1993 (págs. 19-30). Viena, European Centre.
- . (1997): «A voice for children in statistical and social accounting. A plea for children's right to be heard». En PROUT, Lan y JAMES, Allison (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, Routledge-Farmer, Taylor & Francis Group, Second Edition, págs. 85-103.
- RIDGE, Tess (2002): *Childhood poverty and social exclusion*. Bristol, Policy Press.
- ROBEYNS, Ingrid (2003): «Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities». *Feminist Economics*, 9, 2-3, págs. 61-92.
- RODRÍGUEZ, Iván (2017): «La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación». *Sociedad e Infancias*, 1, págs. 283-298.
- SAPORITI, Angelo (1994): «Methodology for Making Chil-

- dren Count». En QVORTRUP, Jens *et al.* (eds.): *Childhood Matters*. Avebury, Aldershot.
- SCOTT, Jacqueline (2000): «Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods». En CHRISTENSEN, Pia y JAMES, Allison (eds.): *Research with Children: Perspectives & Practices*. Londres, Falmer Press, págs. 98-119.
- SEN, Amartya (1985): *Commodities and Capabilities*. Nueva Delhi, Oxford University Press.
- . (2000): *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- . (2004): «Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation». *Feminist Economics*, 10, 3, págs. 77-80.
- THOMAS, Niegel y O'KANE, Claire (1998): «When children's wishes and feelings clash with their "best interests"». *International Journal of Children's Rights*, 6 (2), págs. 137-154.
- THORNE, Barrie (1987): «Re-visioning women and social change: Where are the children?». *Gender and Society*, 1 (1), págs. 85-109.
- UNICEF (2010): «Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España». Madrid, UNICEF.
- VIDAL, Fernando y MOTA, Rosalía (2008): *Encuesta de Infancia en España 2008. Cuadernos de la Fundación SM n.º 11*. Madrid, Fundación SM-Universidad Pontificia de Comillas.
- WOODHEAD, Martin (1999): «Combatting child labour: listen to what the children say». *Childhood*, 6 (1), págs. 27-49.

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades relevantes para tener una buena vida

Lucía del Moral-Espín, Lina Gálvez Muñoz y Mónica Domínguez-Serrano

Históricamente, los conocimientos y los modos de conocer de niñas y niños han estado excluidos y marginalizados de los centros de producción de conocimiento dominantes. Frente a esto, en las últimas décadas, los nuevos estudios de infancia han contribuido a construir mejores aproximaciones a la realidad cotidiana de niñas y niños demostrando que son seres con agencia y preocupaciones propias, y no simplemente seres dependientes y vulnerables. En esta línea, han ido ganando peso las perspectivas que las y los consideran como un grupo por derecho propio construido histórica y culturalmente (sin que ello implique que constituyan una categoría homogénea) y que, por tanto, debe ser tenido en cuenta tanto en la generación de conocimiento como en el desarrollo de las políticas públicas. Y no solo de forma directa, sino de manera transversal en la acción de gobierno como garantía de bienestar para las generaciones futuras y de sostenibilidad social.

Entre los diferentes enfoques teóricos que consideran a niños, niñas y adolescentes como agentes activos en la definición de sus necesidades, este capítulo (en la línea general del volumen) adopta el enfoque de las capacidades. Desde esta perspectiva, y siguiendo a autoras como Benería *et al.* (2016) o Robeyns (2003), el bienestar se conceptualiza como la expansión continua de lo que las personas pueden ser y hacer para tener una vida que valoran y tienen motivos para valorar. Se trata de un enfoque multidimensional del bienestar que combina las dimensiones culturales, so-

ciales y económicas (Krishnakumar, 2007) desde una óptica tanto estructural como individual. Aplicado a la infancia, el enfoque de las capacidades supone atender al florecimiento de capacidades, autonomía y autodeterminación de niñas y niños en el presente, pero considerando también sus capacidades en el futuro, puesto que las condiciones de vida en la etapa adulta dependen, en buena medida, de las oportunidades que quienes hoy son niños y niñas pueden tener ya en el momento actual. Esta perspectiva tiene una clara orientación aplicada, pues, al menos en nuestro caso, va asociada a una apuesta por el desarrollo de políticas encaminadas a favorecer que las personas tengan más libertad para vivir el tipo de vida que valoren, en un marco más amplio de justicia social y equidad de género. Marco fundamental considerando la vinculación histórica entre el bienestar de los niños y niñas y el de las mujeres, la maternidad o lo que se ha entendido en cada etapa histórica por buena maternidad (Bock y Thane, 1996).

Los análisis feministas y los relativos al bienestar en la infancia no siempre han ido de la mano; en ocasiones, incluso se han presentado como contrapuestos (Twamley, Rosen y Mayall, 2016). Frente a esto defendemos que son perspectivas que pueden y deben retroalimentarse fructíferamente y apostamos por la incorporación de las perspectivas feministas a los estudios de infancia. Concretamente, nuestra propuesta, por un lado, parte de la noción de «aprovisionamiento social» (Power, 2004) con su comprensión de la economía como estudio de la provisión social para la vida humana que se realiza mediante actividades remuneradas y no remuneradas, interconectadas y que se desarrollan en los hogares, los mercados, las comunidades y los gobiernos. Esta noción reivindica la interdependencia, como norma, y permite abordar los conflictos de intereses que pueden surgir entre el bienestar de los sectores más jóvenes de la población y el de sus progenitores, especialmente el de sus madres como sujetos y fines en sí

mismas. Por otro lado, la inclusión de las perspectivas feministas obliga a visibilizar a las niñas y a analizar la existencia de posibles diferencias y desigualdades entre niñas y niños en contextos aún básicamente androcéntricos donde la medida de lo universal se sigue identificando acríticamente con lo masculino. En concreto, desde un enfoque de capacidades, estudios previos han identificado diferencias en los niveles de bienestar de niñas y niños a nivel mediterráneo, si bien estas diferencias serían menores en España que en Portugal o Italia (D'agostino, Giusti y Posti, 2018). En cuanto a los análisis de bienestar subjetivo, la literatura muestra cómo al llegar a la adolescencia las chicas empiezan a manifestar niveles inferiores de bienestar subjetivo respecto a los chicos. Una interpretación más profunda de estos datos (que nos permita actuar sobre ellos) requiere de una mejor comprensión de cómo las niñas y niños interpretan su propia vida y, más concretamente, de lo que consideran una buena vida. Por ello, y para evitar paternalismos y perspectivas adultocéntricas, es importante que los proyectos de investigación sobre la vida buena en la infancia incluyan elementos participativos en la propia definición de «lo bueno» (Fegter y Richter, 2014). Partiendo de estas perspectivas, el objetivo central de este capítulo es catalogar, en primer lugar, cuáles son las capacidades que niñas y niños relacionan más frecuentemente con el bienestar y, en segundo lugar, analizar detalladamente cuáles son los elementos (funcionalidades) en niñas y niños que materializan estas capacidades. Tanto en uno como en otro caso se presta atención a las diferencias de género que puedan encontrarse.

Pero ¿cuál es el contexto específico en el que se aborda este análisis? La investigación tuvo lugar en Andalucía, región donde el número de hijos e hijas por mujer en 2017 se situó en el 1,35% y con una tasa de natalidad del 8,86‰, tasa que viene experimentando un descenso continuado desde 2008, solo fre-

nado ligeramente en 2014 (IECA). Entre otras cuestiones, esto implica que muchos de los y las participantes en nuestro estudio no tienen hermanos ni hermanas, y su vida cotidiana y relación familiar están caracterizadas por lo que la literatura internacional viene llamando «parentalidad intensiva» (Shirani *et al.*, 2012). Este modelo de parentalidad lleva asociado cambios significativos en los usos de tiempo tanto de progenitores como de hijas e hijos, tiempos que, a su vez, están en gran medida influenciados por las transformaciones de los mercados de trabajo y por el uso de las nuevas tecnologías. Estos cambios se han intensificado con la crisis y el contexto de austeridad, que han tenido un impacto muy negativo sobre la infancia (especialmente en países como España), por lo que cualquier análisis que aspire a entender cómo son experimentados en las escalas más íntimas y personales como los hogares, han de situar en el centro del análisis a niños, niñas y familias (Pimlott-Wilson y Hall, 2017). De hecho, tal y como señala Qvortrup (2014), no son las acciones directamente dirigidas ni instrumentalizadas hacia la vida de niñas y niños las que mayor influencia tienen sobre estas, por ello deberíamos prestar mucha más atención a todos los impactos sobre las niñas y niños que no planificamos y sobre los que no tenemos información directa.

En 2016 España era el sexto país de la OECD con mayores tasas de pobreza infantil y el cuarto de la EU, después de Rumanía, Bulgaria y Grecia, con el menor porcentaje de PIB dedicado a las políticas de infancia (Hudson y Kühner, 2016). En la mayor parte de países, el impacto de la crisis y de las políticas de austeridad ha tenido efectos desiguales entre regiones, en función de la especialización sectorial y de la composición de su fuerza de trabajo. Andalucía era en 2017 la cuarta región europea con una mayor tasa de desempleo (por encima del 25,5% según datos de EUROSTAT publicados en abril de 2018), a excepción de la ciudad autónoma de Melilla. Esto, en un contexto marcado por los

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

recortes en servicios públicos, ha provocado un empeoramiento de las condiciones de vida de niñas y niños y familias andaluzas. Esta particularidad hace que el caso andaluz, aún tratándose de un caso europeo, pueda ser de interés para una mejor comprensión de la realidad de la infancia en otras regiones.

En las páginas siguientes presentamos la metodología empleada en el estudio. A continuación, se propone el análisis de los datos y los resultados obtenidos. En el apartado final se resumen el contenido del capítulo y se plantean una serie de cuestiones para la discusión. Con todo esto, el capítulo persigue contribuir al objetivo planteado en la introducción del volumen, es decir, avanzar hacia una comprensión y promoción ampliada del bienestar en la infancia situándolo en un marco más amplio de equidad de género y justicia social.

METODOLOGÍA

Nuestro diseño de investigación aspiraba a traer a primera fila las voces y conocimiento de las niñas y niños en la representación de su propia vida. Para esto era importante aplicar prácticas de investigación que incluyeran la reflexividad y el diálogo (Christensen, 2004) y que nos permitan aproximarnos a los niños y niñas como personas expertas en su propia vida. Con este propósito se diseñó la propuesta y herramientas metodológicas que se describen en el siguiente apartado. De hecho, según Biggeri *et al.* (2006), la definición participativa de un conjunto de capacidades debe ser resultado de un proceso que permita reflexionar sobre las preferencias individuales, y que idealmente debería desligarse de los constreñimientos de las preferencias adaptativas.

En la investigación participaron niñas y niños pertenecientes a Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia (CMIA).

Pese a que se trata de entes que tratan de reflejar la diversidad de las infancias en sus municipios, y que el volumen de niños y niñas afectados por situaciones de pobreza o riesgo de exclusión ha aumentado en los últimos años, la mayor parte de los y las participantes en estos consejos no provienen de contextos de exclusión en lo socioeconómico y cultural. En cualquier caso, cabe recordar que, desde el enfoque de las capacidades, el bienestar no puede reducirse a los aspectos materiales de la vida. Por lo tanto, aunque estas niñas y niños tengan los aspectos materiales más básicos cubiertos, podrían experimentar privaciones de capacidades en otras dimensiones que afectarían sus niveles generales de bienestar.

Trabajar con CMIA, en principio, facilitaba el acceso a niñas y niños familiarizados con los procesos de distanciamiento de sus propias preferencias y cuyas experiencias, intereses, valores y rutinas diarias podían reflejar e integrar las prácticas de investigación diseñadas, algo de gran importancia en la investigación con niños y niñas. Este enfoque metodológico perseguía abrir camino hacia el desarrollo de «alianzas significativas» (Coppock, 2011: 445) entre personas adultas y población infantil orientadas a una mejora de las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto.

Como paso inicial se diseñó un cuestionario y se hicieron varios pre-tests individuales y grupales, con el objeto de constatar la adecuación en cuanto a formato, longitud y lenguaje y hacerlo más amigable para niñas y niños. Posteriormente, se implementó dicho cuestionario en los CMIA de forma dirigida, no autoadministrada. Es decir, durante la cumplimentación del cuestionario se trabajó con las niñas y niños pregunta a pregunta, y también se dialogó con ellas y ellos tanto al principio como al final de la sesión, cuando fue posible. Considerando que la comprensión de las respuestas de niñas y niños no puede apoyarse solo en datos cuantitativos provenientes de cuestionarios, sino que requiere de

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

información cualitativa (Casas, 2016), el cuestionario incluía una serie de preguntas abiertas cuyas respuestas permitían completar esta información inicial.¹

En concreto, y dado que se preveía que las niñas y niños encuestados no estarían familiarizados con el concepto de capacidad (en los CMIA se trabaja con el enfoque de derechos, pero no con el de capacidades), se evitó utilizar este término y en su lugar se propuso el de «oportunidad», planteando la pregunta: «En tu opinión, ¿cuáles son las oportunidades más importantes que una persona de tu edad debería tener para poder disfrutar de una buena vida?». A continuación, tras presentarles el listado de 12 capacidades propuesto por el equipo investigador, se les preguntaba si en este faltaba algo importante para el bienestar de una persona de su edad. En este capítulo se analizan específicamente las respuestas obtenidas a estas preguntas abiertas.

El trabajo de campo en los Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia

Tal y como se describe en el capítulo de Domínguez-Serrano y Marcenaro, se trabajó con 10 CMIA andaluces, situados en poblaciones que cuentan con el sello oficial de Ciudad Amiga de la

¹ Como han descrito Domínguez-Serrano y Marcenaro en el capítulo anterior, la encuesta presentaba tres partes: a) preguntas generales introductorias (incluyendo características personales y familiares); b) preguntas abiertas sobre las oportunidades relevantes para la felicidad (sobre cuyo análisis versa este artículo); c) preguntas sobre las condiciones de vida y capacidades, la más amplia; y d) una pregunta final sobre sus expectativas para el futuro. Además, se elaboró una pequeña guía para que las personas entrevistadoras supieran cómo implementarlo.

Infancia (CAI) otorgado por UNICEF. Fue esta entidad la que nos facilitó la toma de contacto con estos organismos en cada municipio. El programa CAI fue lanzado en España en 2001 y actualmente incluye 150 municipios, 31 de los cuales se sitúan en Andalucía. Estos consejos tratan de hacer realidad a nivel local los derechos de información y participación establecidos en los artículos 12, 13, 15 y 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CND) de 1989. Los CMIA están formados por niñas y niños que representan a la población infantil del municipio, aunque el modelo de elección varía de uno a otro, dependiendo de sus dimensiones y número de habitantes. Estos entes ofrecen, al menos en teoría, un posible laboratorio de nuevas formas de hacer política a nivel local, coordinando diferentes mecanismos participativos para que niños, niñas y adolescentes locales reflexionen sobre sus necesidades, expresen sus puntos de vista y presenten propuestas y/o desarrollen acciones para mejorar la habitabilidad de las ciudades. Propuestas que habrían de ser escuchadas y tenidas en cuenta en los ayuntamientos, estando en manos de los consejos la monitorización de la ejecución de aquellas que son aceptadas por la Alcaldía.

La distribución provincial y territorial de los consejos participantes puede verse en la siguiente tabla (Tabla 1):

Municipio	Provincia	Dominio POTA	N.º niñas	N.º niños
Vera	Almería	CML	21	17
Conil de la frontera	Cádiz	CML	5	7
Marbella	Málaga	CML	29	16
Dos Torres	Córdoba	CR	6	3
Almonte	Huelva	CMI	5	4
Castro del Río	Córdoba	CMI	6	5

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

Municipio	Provincia	Dominio POTA	N.º niñas	N.º niños
Málaga	Málaga	CRg	70	36
Alcalá de Guadaira	Sevilla	CRg	2	4
Sevilla	Sevilla	CRg	51	35
Umbrete	Sevilla	CRg	5	6
TOTAL			200	133

Tabla 1. Distribución de los municipios. Fuente: Elaboración propia *CML Ciudad Media litoral CMI Ciudad Media Interior CR Centro rural CRg Centro Regional.

La selección de los municipios fue guiada no tanto por criterios provinciales, sino por la necesidad e interés de recoger la diversidad de los municipios andaluces incluyendo poblaciones de cada uno de los dominios establecidos en el Plan de Ordenación territorial de Andalucía (POTA). En la selección final tuvo también peso la recomendación de UNICEF sobre los consejos más activos.

La encuesta fue implementada en el último trimestre de 2016 siguiendo el calendario de cada CMIA. En cada municipio se siguió una dinámica similar: en primer lugar, manteníamos una entrevista informal con la persona responsable en el ámbito municipal de la coordinación del consejo (y en ocasiones con el cargo de concejalía correspondiente), en la que se abordaba información general sobre el municipio, las políticas de infancia desarrolladas y la gestación y desarrollo del CMIA. A continuación, se nos presentaba ante el consejo y procedíamos a describir el proyecto, sus objetivos y la propuesta de trabajo que llevábamos. En todo momento procurábamos transmitir a los niños y niñas participantes el genuino interés «en comprender cómo se ve el mundo social desde la perspectiva de las niñas y niños, pero sin la dudosa pretensión de ser un niño o niña» (Christensen, 2004: 174). Tras esto se distribuía el cuestionario y puesto que, como se ha dicho,

se trataba de un cuestionario dirigido, íbamos leyendo, explicando y contestando una a una las preguntas que planteaban las y los participantes. Si bien el cuestionario estaba diseñado para poder ser completado entre 25-40 minutos, en algunos casos sufrimos presiones temporales porque los niños y niñas debían acudir a algún tipo de actividad extraescolar (inglés, música, deportes...). Esto supuso la constatación práctica de la falta de autonomía temporal e incluso la pobreza de tiempo que sufren las niñas y niños en nuestras sociedades (Vega-Rapún *et al.*, 2017), cuestión que se retoma en el capítulo firmado por Juana Lamote. Pese a esto, se recogieron 333 cuestionarios. La siguiente tabla muestra las características de las y los participantes.

Características	Porcentaje
Edad	
8 a 10	16,2
11 a 14	72,8
15 a 17	11,0
Total	100,0
Sexos	
Mujer	61,2
Varón	38,8
Total	100,0
Área	
Ciudad media litoral	28,5
Ciudad media interior	6,0
Centro rural	2,7
Centro regional	62,8
Total	100,0

Tabla 2. Descripción de los niños y niñas participantes. Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los datos

La parte de la información correspondiente a las preguntas abiertas de los cuestionarios fue volcada al programa Atlas.Ti de análisis cualitativo asistido por ordenador. Como se ha dicho, este capítulo se centra en las respuestas proporcionadas a la pregunta abierta: «En tu opinión, ¿cuáles son las oportunidades más importantes que una persona de tu edad debería tener para poder disfrutar de una buena vida?».

El principal objetivo de esta pregunta era obtener información sobre las dimensiones que los niños y niñas consideran más relevantes en la vida de una persona de su edad. Usar una pregunta abierta nos permitía recoger su opinión en un momento en el que aún no tenían constancia del listado planteado por el equipo investigador y, por lo tanto, no estaban condicionados por este. La pregunta tenía una doble utilidad, recoger las capacidades que niñas y niños consideraban más relevantes y detectar si en el listado faltaba o sobraba alguna dimensión significativa del bienestar. Además, otra pregunta más adelante en el cuestionario planteaba específicamente si debía añadirse alguna nueva capacidad al listado.

En primer lugar, apoyándose en la definición inicial de cada una de las 12 capacidades del listado ya mencionado y en un trabajo de discusión previo, dos investigadoras del proyecto recodificaron por separado las respuestas. La recodificación se hizo sobre las 12 capacidades, pero dejando abierta la posibilidad de constituir nuevos códigos correspondientes a posibles capacidades identificadas por las niñas y niños que no estuvieran incluidas en la clasificación inicial. A continuación, ambas recodificaciones fueron puestas en común. Aquellos casos donde existía desacuerdo fueron debatidos hasta llegar a consenso, perfilando en el proceso las definiciones de cada una de las capacidades según estas eran expresadas por

los y las participantes. De esta forma, se obtuvo una primera versión unificada que fue presentada y puesta a discusión ante otros miembros del equipo, analizando en detalle los casos más controvertidos. Tras esta discusión colectiva se procedió a revisar la recodificación y las propias definiciones.

A partir de este trabajo se generó una tabla (ver Tabla 2) con los resultados obtenidos mediante una simple suma aritmética de todas las capacidades que fueron nombradas sin tomar en consideración el orden en el que aparecían en la respuesta de los niños y niñas. En el apartado siguiente se presenta esta tabla, profundizando en las capacidades más mencionadas y prestando especial atención a las diferencias de género.

RESULTADOS: CAPACIDADES Y FUNCIONALIDADES EN LAS VOCES DE NIÑAS Y NIÑOS

Del total de los niños y niñas encuestadas, 319 contestaron a la pregunta arriba indicada. La recodificación de sus respuestas, se muestra en la Tabla 3. Se presenta el análisis dividido por género. Hay que destacar, en primer lugar, que la relevancia de las capacidades incluidas en la lista propuesta por el equipo de investigación queda verificada, pues todas ellas aparecen en más de 30 respuestas, a excepción de la capacidad «Participación y toma de decisiones» (nombrada por 8 participantes) y «Medioambiente» (nombrada por 14).

Capacidad	Total	Niñas	Niños
Vida y salud física y mental	15	14,5	18
Afectividad, emociones y amor	17,7	20,5	12,8
Buen trato y seguridad	16,8	19,5	14,3

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

Capacidad	Total	Niñas	Niños
Relaciones interpersonales	32,4	33,5	27,8
Participación y toma de decisiones	2,4	3,5	0,8
Educación formal y no formal	56,8	59,5	52,6
Bienestar económico y material	41,1	40,5	42,1
Corresponsabilidad y cuidados	32,1	36,5	25,6
Actividades de ocio, juego e imaginación	24,9	23,5	27,1
Respeto, diversidad e identidad	11,1	14	6,8
Autonomía sobre la propia vida	9,9	6,5	15
Medioambiente	4,2	4,0	4,5

Tabla 3. ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que una persona de tu edad debería tener para poder disfrutar de una buena vida? Relevancia de estas capacidades para las niñas y niños (porcentaje). Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta IBC.

El segundo dato que llama la atención es cómo las respuestas de los niños y niñas ponen sobre la mesa la multiplicidad de dimensiones que intervienen en su bienestar, como claramente demuestran las siguientes citas:

No deberían afectarle los problemas económicos ya que son niños. Tener una buena educación y no tener que esforzarse por ser respetado y por supuesto debería tener tiempo para jugar y una familia que le apoye en todo momento y su hijo sea su prioridad (niña, participante n.º 192).

Al analizar los datos de forma más detallada, se observa la importancia que niñas y niños conceden a la «Educación formal y no formal». Más del 50% de las encuestas la mencionan como una oportunidad fundamental para tener una buena vida. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en estudios previos y

pueden vincularse con la conciencia que niños y niñas tienen de la importancia de la educación para su futuro (Biggeri *et al.*, 2006: 70). Esto, además, debe interpretarse en el contexto socioeconómico y laboral de Andalucía, con las ya mencionadas altas tasas de desempleo, un 20,9% de hogares situados por debajo de la línea de pobreza relativa en 2016 (Encuesta condiciones de vida INE), enmarcadas en un régimen familista de bienestar también fundamental para comprender las siguientes capacidades más presentes en las respuestas: «Bienestar económico y material», «Relaciones interpersonales» y «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados». Las tres son mencionadas por más del 30% de las niñas y niños participantes, si bien es cierto que con importantes diferencias de género según analizaremos más adelante. Las diferencias de género también son evidentes en la capacidad «Actividades de ocio, juego e imaginación» (más presente en las respuestas de ellos que de ellas) y en «Afectividad, emociones y amor» y «Buen trato y seguridad» (donde se invierte la relación, siendo más mencionada por ellas que por ellos). Esto refleja modelos de socialización que, en parte, reproducen el mandato tradicional de género, pues si bien ellas se incorporan a lo público (de ahí la importancia de la educación), ellos aún no asumen de forma igualitaria la importancia de los cuidados, de la afectividad, reivindicando más la relevancia de los momentos y tiempos de ocio e incluso de la «Autonomía sobre la propia vida», capacidad que reivindica más del doble de niños que de niñas. Cabría preguntarse si esta reivindicación conlleva o no un reconocimiento de la interdependencia como norma.

En los siguientes subapartados nos centramos en las cuatro capacidades más mencionadas. Analizamos los elementos (funcionalidades) que niñas y niños han mencionado y que nuestro equipo ha englobado bajo estas capacidades, y las diferencias de género que encontramos en las respuestas. Abordamos las cuatro

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

capacidades de forma independiente, sin embargo, como ya hemos subrayado en otros trabajos (Del Moral-Espín *et al.*, 2017), las fronteras entre unas y otras no son siempre evidentes y, con frecuencia, están interconectadas. Sobre esta cuestión volveremos de nuevo en las conclusiones.

Educación formal y no formal

La riqueza, complejidad y dilemas en cuanto al significado de las prácticas educativas y su impacto en las vidas de las personas ha sido bien analizado desde el enfoque de las capacidades (Biggeri y Santi, 2012; Walker, 2006, 2012), subrayando, además, que se trata de una capacidad que actuaría como factor de conversión para otras capacidades (Ballet *et al.*, 2011), como una especie de capacidad motriz o motora.

En nuestra investigación, definimos la capacidad «Educación formal y no formal» como «Poder instruirse y recibir educación formal y no formal de calidad y libre de prejuicios (acceso a la información, capacidad de análisis crítico, incluye formación deportiva, artística y musical, etc.)». Los resultados mostrados en la Tabla 2 evidencian la importancia que tanto niñas como niños conceden a esta capacidad. Sin embargo, el porcentaje de niñas que la mencionan es superior en casi 7 puntos al de niños. Las diferencias no son solo cuantitativas, sino también cualitativas. Aunque lo más frecuente es que niñas y niños mencionen de forma genérica esta capacidad, indicando «estudios», «estudiar» «educación» (32% y 26%, respectivamente), también puede observarse cómo los discursos de unas y otros subrayan diferentes elementos relacionados con esta capacidad.

En primer lugar, en los discursos de las niñas aparecen con mayor frecuencia referencias a los propios espacios físicos donde se recibe la educación (colegio, instituto), lo que podría subrayar la

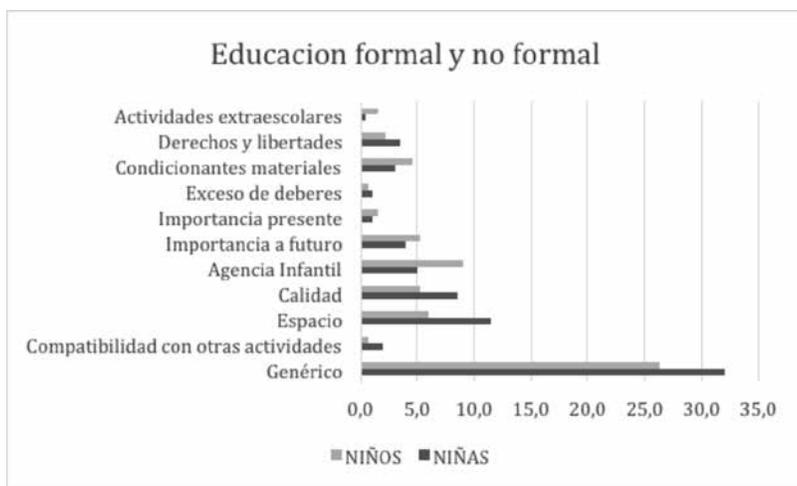


Gráfico 1. Porcentaje de niños y niñas que mencionan elementos relacionados con la capacidad «Educación formal y no formal». Fuente: Elaboración propia.

relación de esta capacidad con el espacio público, extradoméstico, tradicionalmente de difícil acceso para las mujeres. Entre ellas también parece tener mayor presencia no solo los estudios, sino también la calidad de estos, lo que resulta coherente con los mejores resultados académicos que luego cosechan:

Una buena educación para poder ganarte la vida y no estar atado a la ignorancia y que no puedan engañarte (niña, participante n.º 259).

Una familia que te apoye en tus decisiones y te ayude a tomarlas, unos amigos sinceros, profesores buenos y se preocupen por tu futuro, poder conocer y disfrutar de buenas cosas (niña, participante n.º 88).

Una persona de mi edad debería tener la oportunidad de ir a un centro escolar en buenas condiciones, sin preocupaciones por la economía en casa y otros que afecten en su rendimiento (niña, participante n.º 319).

Los siguientes aspectos de la capacidad «Educación...» que aparecen más presentes son lo que hemos denominado «Agencia infantil» y la «Orientación hacia el futuro». Cuando hablamos de agencia infantil nos referimos a los discursos que recogen la idea de que depende de ellos y ellas el aprovechar bien los estudios: hablan de aprovechar, centrarse, esforzarse, «esforzarse en el colegio y trabajo y estar orgulloso de ello» (niño, participante n.º 56). Como puede observarse en ocasiones esta «Agencia infantil» tiene una clara orientación a futuro, que identifica la educación como herramienta para hacer florecer otras capacidades: «aprovechar los profesores y estudiar para construir un futuro» (niño, participante n.º 275). Este buen futuro pasa por la inserción laboral: «Los estudios. Porque si una persona tiene estudios va a poder vivir mejor, ya que podrá optar a un trabajo remunerado y vivir mejor» (niña, participante n.º 5), «Estudiar muchísimo para prepararse muy bien y tener un futuro laborable asegurado» (niño, participante n.º 156), «Debería poder estudiar en un buen colegio o instituto para poder trabajar en lo que quiera» (niña, participante n.º 292). Si bien tanto niñas como niños subrayan esta cuestión, hay que destacar que proporcionalmente está más presente entre los varones, esto podría relacionarse con la, aún hoy, mayor identificación del empleo como una señal de identidad del rol masculino.

Ante estos resultados, cabría preguntarse en qué medida el propio modelo educativo fomenta la visión que niños y niñas puedan tener de sí mismos como «adultos en construcción» y una concepción lineal de la vida y el aprendizaje, y cómo un contexto marcado por una crisis de empleo y generalización de la precariedad laboral retroalimenta esta visión. Frente a estas visiones y concepciones, desde un enfoque de capacidades, la educación debería implicar también el bienestar presente; «debería promover ambientes educativos donde los niños y niñas puedan florecer como seres humanos, soñar y tener aspiraciones además de aprender a leer,

escribir y contar» (Ballet *et al.*, 2011: 37). Este proceso debería incluir competencias relacionadas con la autonomía, la cooperación y las interacciones con otras personas. En este sentido, el enfoque de las capacidades invita a repensar los objetivos de los sistemas educativos (Domínguez-Serrano *et al.*, 2018).

Bienestar económico y material

El enfoque de las capacidades propone una agenda multidimensional y en gran parte inmaterial, sin embargo, esto no implica que niegue la importancia del bienestar material. De hecho, y especialmente para el caso de niñas y niños, hace hincapié en la necesidad de combinar los indicadores de pobreza y privación material con otros tipos de indicadores. Definimos la capacidad de «bienestar económico y material» como la libertad para vivir una vida libre de la explotación económica y no económica (incluye trabajo, vivienda...).

La importancia dada al «Bienestar económico y material», por las niñas y niños participantes, ha de conectarse de nuevo con el contexto de crisis o poscrisis, con la normalización de la precariedad económica y social y el deterioro de las condiciones de vida que han caracterizado los últimos años. A pesar de que los datos oficiales afirmaran que el país salió de la recesión en 2014, el discurso en la calle y en las familias demuestra la normalización del contexto de crisis en lo cotidiano. En el caso específico que abordamos, se observa que casi un tercio de la población encuestada tiene al menos un progenitor o persona tutora en desempleo (lo que concuerda con los datos a nivel andaluz, pues en 2016 el 35% de los hogares tenía al menos la mitad de sus miembros en desempleo, Encuesta Población Activa, INE) y que casi un 8% reconoce que hay problemas económicos en casa. El aumento de las desigualdades sociales, la devaluación de los salarios reales, los

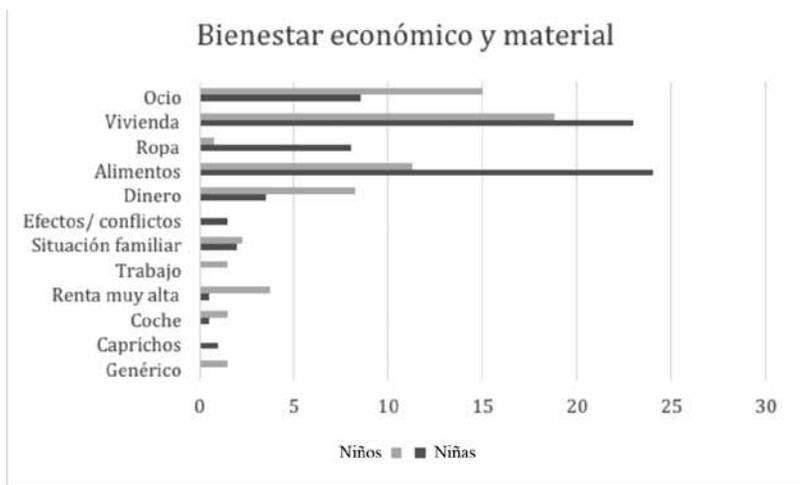


Gráfico 2. Porcentaje de niños y niñas que mencionan elementos relacionados con la capacidad «Bienestar económico y material». Fuente: Elaboración propia.

recortes en servicios y prestaciones públicas, así como el mantenimiento de altos niveles de desempleo se materializan en la privación material, falta de empleo o la inseguridad de los ingresos que conforman el día a día de muchas familias en Andalucía.²

Los discursos de niñas y niños recogen un amplio abanico de elementos relacionados con el bienestar material, la mayor parte de ellos presentan una gran concreción: «Comida, agua, vivienda, juguetes, ropa» (niña, participante n.º 86). Sin embargo, de nuevo aquí encontramos patrones de género diferentes. Las niñas (más

² Sobre esta cuestión, la encuesta incorporaba una pregunta sobre las oportunidades que las personas adultas necesitaban para tener una buena vida. El análisis de las respuestas dadas refleja que niñas y niños son conscientes de cómo estos procesos afectan directamente la vida de las personas adultas que están a su alrededor.

del 23% de ellas) mencionan en primer lugar la vivienda y los alimentos, seguidos a gran distancia por ocio (actividades y objetos relacionados con el ocio que conlleven gasto monetario) y por la ropa (8,5% y 8%, respectivamente). Por su parte, los niños mencionan también en primer lugar la vivienda (en torno al 19%), seguida por objetos y actividades de ocio (15%). A cierta distancia, y solo en tercer lugar, se sitúan los alimentos, que apenas están presentes en un 11% de las respuestas, y en cuarto lugar aparece el elemento «dinero» como oportunidad en sí misma (8,3% de los niños lo mencionan frente a apenas un 3,5% de las niñas). Si bien aparecen elementos comunes, llama la atención cómo las niñas traen a primera fila los elementos relacionados con lo reproductivo y solo después subrayan lo relacionado con el ocio (en definitiva, con el tiempo personal) o directamente lo monetario, que sí tiene más presencia entre ellos.

En primer lugar, ellas, cuando incluyen en sus respuestas referencias a alimentos (alimentarse) o comida (comer),³ subrayan que es necesario comer o tener comida «todos los días» y que esta ha de ser suficiente. Como decíamos, la vivienda es el siguiente elemento más mencionado por las niñas y el primero en el caso de los niños. Esta puede nombrarse como «casa», «techo», «hogar», «un lugar para vivir». Al igual que sucede con otros elementos, las y los participantes son conscientes de que una casa puede o no reunir las condiciones adecuadas para garantizar el bienestar, de ahí que especifiquen que quieren una casa «digna» o en «buenas condiciones». Es importante subrayar que el término «hogar»

³ Resulta importante subrayar que, si bien hemos incluido el elemento alimentación como un elemento de la capacidad bienestar material, dinámicas posteriores con niñas y niños subrayan cómo vinculan la comida fuertemente con la vida y la salud física.

remite, por una parte, al elemento físico-material, pero, por otra, también puede conectarse con la dimensión familiar y del cuidado (Del Moral-Espín *et al.*, 2017) que en el listado aparece recogida bajo la capacidad «Corresponsabilidad y cuidados».

En tercer lugar para las niñas y segundo para los niños, las referencias al bienestar material y monetario se vinculan a objetos y actividades de ocio y tiempo libre, por lo tanto, conectada con la capacidad «Actividades de ocio, juego e imaginación», pero también a «Relaciones interpersonales». Las respuestas mencionan sobre todo objetos, en concreto juguetes (más en el caso de las niñas) o términos genéricos como «cosas para poder disfrutar/divertirse», pero con frecuencia se hace referencia también a aparatos o dispositivos tecnológicos (ordenador, *tablets*, móvil). Por otro lado, aparecen los viajes o las vacaciones: «posibilidades económicas y poder viajar, comer en restaurantes y visitar museos. También sobre todo que te quieran, y a quien le guste, libros... Con libros y amigos» (niña, participante n.º 248). Se trata de experiencias que requieren de un determinado nivel de bienestar económico como refleja el hecho de que «No poder ir de vacaciones fuera de casa, al menos una semana al año» sea considerado un indicador de carencia material en la Encuesta de Condiciones de Vida.

El tercer elemento más nombrado por los niños, pero poco presente en las niñas, es la referencia directa al «dinero», lo que quizás podría vincularse a la pervivencia de un cierto ideal-modelo de hombre ganador de pan. Ellas van a hacer referencia en mayor medida a la ropa, lo que puede remitir tanto a la cuestión de los cuidados (el trabajo de las mujeres garantiza que los miembros del hogar tengan piezas de ropa limpias y adecuadas a su disposición) como a la reproducción de una identidad femenina construida históricamente sobre el gustar y el agradar especialmente a los hombres, como atributos básicos para conseguir un marido y por tanto garantizar la supervivencia material y social. Si bien hoy las

mujeres ya puedan alcanzar la independencia económica por sí mismas y ser sujetos de pleno derecho, la necesidad de agradar y de gustar siguen siendo cuestiones esenciales de una cierta identidad femenina predominante y vinculada al consumismo.

Estos elementos se podrían entender como parte de los procesos de mercantilización de espacios cada vez más amplios de la vida y de la creciente importancia del consumo en la vida de niñas y niños. Sobre estas cuestiones reflexiona en mayor profundidad el capítulo firmado por Laura Martínez-Jiménez y Ángela Solano-Caballero en este mismo volumen. En cualquier caso, sería importante señalar que solo en un número muy reducido de casos (y todos masculinos, ver elemento «renta muy alta») se hace referencia a aspiraciones relacionadas con estilos de vida ostentosos (por ejemplo, «tener dinero para poder tener un coche y un permiso de conducir, tener el móvil que quieras, una casa enorme, ir a las mejores fiestas» (niño, participante n.º 68), «ser millonario» (niño, participante n.º 49), «que me toque la lotería» (niño, participante n.º 309). La inmensa mayoría de los niños y niñas expresan aspiraciones en el ámbito del bienestar económico y material acordes con un modelo económico más realista y moderado.

Relaciones interpersonales

La importancia de las relaciones sociales para el bienestar de niños y niñas está bien documentada en la literatura, concluyendo que en gran medida se percibe el bienestar en términos relacionales. Thomas *et al.* (2016), desde la teoría del reconocimiento desarrollada por el filósofo social Axel Honneth, plantean que a través de las relaciones se busca el reconocimiento, ser conocidos personalmente, ser atendidos como individuos únicos, ser respetados como personas en base a la igualdad y ser valorados por sus logros y contribuciones. Por ello, no es de extrañar que la capacidad

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

«Relaciones interpersonales» esté presente en la mayor parte de listados de capacidades propuestos tanto para personas adultas como para las más jóvenes.

Entendemos esta capacidad como «Poder disfrutar de redes sociales (familia extensa, amistades, grupos de pares, comunidad educativa, etc.)». De nuevo, se trata de una capacidad más mencionada por niñas, casi 6 puntos por encima. Una capacidad, además, muy relacionada con la de «Afectividad, emociones y amor», también más presente en las respuestas de ellas que de ellos como expresan los siguientes ejemplos:

Lo fundamental es una educación para estar preparada el día de mañana, zonas para divertirnos y disfrutar con los amigos, la felicidad de la familia, estar felices con los amigos, relaciones sociales, respeto, etc. (niña, participante n.º 63).

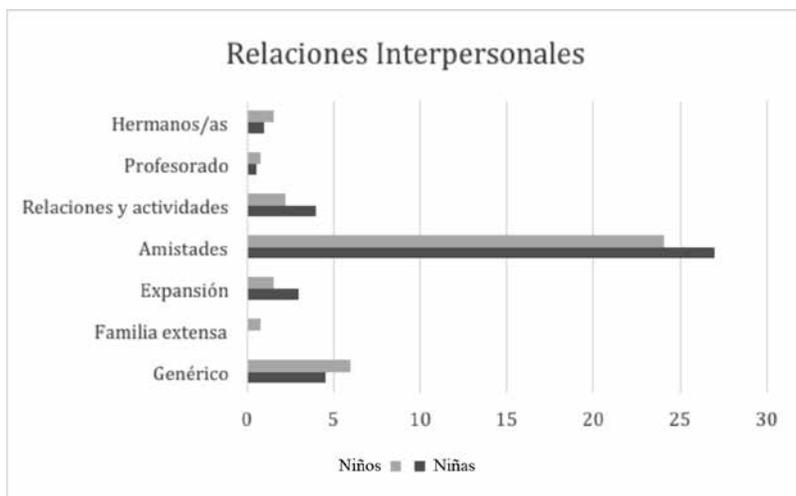


Gráfico 3. Porcentaje de niños y niñas que mencionan elementos relacionados con la capacidad «Relaciones interpersonales». Fuente: Elaboración propia.

Analizando con mayor detenimiento los elementos que componen esta capacidad, se observa que el más presente es las referencias a amigos y amigas. Estas referencias aparecen de forma algo más acentuada en ellas que en ellos (27% frente a 22%): «el amor de sus amigos y la amistad y pasarlo bien y ser bueno» (niñas, participante n.º 204); «oportunidad a acceder a una educación, poder relacionarse con gente de su edad, tener amigas...» (niña, participante n.º 183). Es más, ellas van a subrayar en mayor medida el deseo no solo de tener, sino también de ampliar el entorno social, lo que, de alguna manera, implica una conciencia de la importancia de la expansión de las propias capacidades bien descrita por Fegter y Richer (2014), algo que no solo se da en este ámbito, sino también en interconexión con la capacidad «Imaginación, ocio y tiempo libre»: «tener menos deberes, poder jugar más en la calle y poder relacionarse con más gente» (niño, participante n.º 51) o «tiene derecho a estudiar, disfrutar de los parques y zonas de ocio en su municipio. Apuntarse a actividades sociales y relacionarse con más niños, ir al médico y recibir una buena educación» (niña, participante n.º 200).

Aunque, como hemos dicho, destaca el peso de los amigos o amigas, en ocasiones emergen otras figuras como hermanos o hermanas, familia extensa o profesorado. Podrían haberse codificado las referencias a la familia en general o a padre/madre bajo esta capacidad, pero se optó por incluirlas bajo la capacidad «Corresponsabilidad y cuidados», que se analiza en el siguiente apartado.

Corresponsabilidad y cuidados

Una aportación fundamental de nuestro trabajo es el posicionar la corresponsabilidad y cuidados como un elemento central a la hora de entender y analizar el bienestar desde el enfoque de las capacida-

des.⁴ Siguiendo estas perspectivas, la comprensión y promoción del bienestar de niñas y niños ha de entenderse, como ya se ha dicho, de un modo ampliado y en un marco más amplio de igualdad de género y justicia social. Este posicionamiento sirve para desestabilizar el enfoque de la inversión social, muy presente en los análisis y propuestas sobre la infancia, que venera y aspira a generalizar un ideal imposible de independencia. La visibilización de la importancia de los cuidados es un elemento fundamental de las perspectivas del aprovisionamiento social. Un enfoque que, tal y como subrayan Benería *et al.*, ha conducido al desarrollo de un cuerpo de conocimiento que responde mejor (y de forma más responsable) a la diversidad de experiencias vividas por hombres y mujeres, analizando además las políticas macroeconómicas que determinan cómo y en qué medida las personas pueden asegurar su sustento y dar respuesta a sus necesidades en un momento determinado (2016: 42-43).

La capacidad «Corresponsabilidad y cuidados» fue definida por el equipo del proyecto como «Poder cuidar y ser cuidado/cuidada y poder repartir esta función de forma igualitaria por razón de sexo y sin que implique anulación de la propia autonomía». No se incluyen aquellas expresiones que hablan solo del amor o cariño de la familia o de los padres y madres, que se codificaron como «Afectividad emociones y amor». En nuestro análisis, las respuestas incluidas «Corresponsabilidad y cuidados» giran fundamentalmente en torno a la «familia»: «Tener una familia que te cuide» (niña, participante n.º 195).

Las familias, los hogares, a nivel global, pero de forma muy marcada en los denominados estados de bienestar mediterráneos,

⁴ Aportación que enlaza con trabajos previos realizado por las autoras enlazando el enfoque de las capacidades con las perspectivas feministas de la economía (ver, por ejemplo, Gálvez Muñoz *et al.*, 2013).

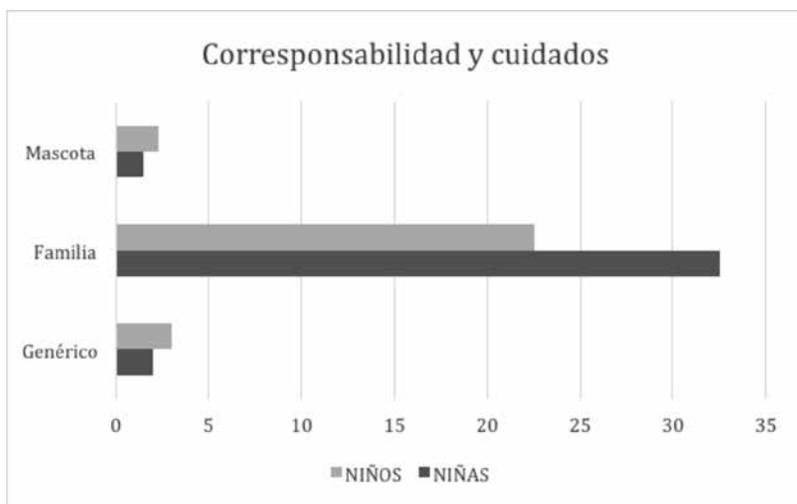


Gráfico 4. Porcentaje de niños y niñas que mencionan actividades relacionadas con la capacidad «Corresponsabilidad y cuidados». Fuente: Elaboración propia.

son las proveedoras fundamentales de cuidados y de la responsabilidad del bienestar (Moreno y Marí-Klosé, 2016), sin que ello implique negar el papel que puedan tener en estos ámbitos los mercados, estados y comunidades (Razavi, 2007). Como siguen demostrando las encuestas de usos de tiempo, hablar de trabajo doméstico y de cuidados en las familias⁵ es hablar de tiempo dedicado y trabajos realizados fundamentalmente por mujeres. Además, actualmente, esta importancia de la familia, y específi-

⁵ Hay que lamentar la inexistencia a fecha de publicación de este libro de datos actualizados de uso de tiempo en el Estado español y en la comunidad andaluza. La última oleada realizada por el INE es la de 2009-10. A pesar de las recomendaciones de la Unión Europea y de las peticiones realizadas desde la academia y colectivos sociales, no hay previsiones de realización de una nueva encuesta o de que esté siendo preparada.

camente de los progenitores para tener una buena vida, podría guardar relación con el modelo de parentalidad intensiva mencionado anteriormente. Es más, algunas niñas y niños plantearon en sus respuestas que la «familia» debía ser considerada como una capacidad en sí misma que debiera ser añadida al listado propuesto. Tras debatirlo, el equipo opta por mantener la recodificación del término «familia» y las referencias a los progenitores bajo la capacidad «Corresponsabilidad y cuidados» como forma de visibilidad y reconocer el papel fundamental de esta institución en la provisión del cuidado (ver más en Del Moral-Espín *et al.*, 2017).

Analizando detalladamente las respuestas dadas por niñas y niños, se observa que ellas no solo nombran esta capacidad con mayor frecuencia (36% de las niñas frente a un 25% de los niños), sino que en una mayor proporción lo hacen nombrando directamente a la familia o progenitores. Es decir, parece que pervive un mandato de género por el que las niñas tienen más presente el cuidado y que además hagan responsables de este a las familias o progenitores. Sin embargo, en ningún caso se observa una mención específica del papel de las madres en estos ámbitos, lo que, sin duda, resulta llamativo dados los repartos de tiempos y trabajos que, según los datos oficiales, las niñas y niños observan en sus hogares, por lo naturalizado e interiorizado que está.

Estudios realizados en contextos distintos con población infantil muy diferente (infancia en situación de calle en Kampala, Uganda), coinciden en la importancia que el amor y el cuidado tienen para los niños y niñas (Biggeri y Anich, 2009). Sin negar la conexión que puede existir entre el amor y el cuidado, nuestro listado, como ya adelantábamos en la introducción del volumen, opta por separarlos. Sin embargo, también en nuestro estudio es evidente que, con frecuencia, las referencias a la familia están unidas a la capacidad «Afectividad, emociones y amor» y «Buen trato y seguridad», tal y como se muestra en las siguientes citas:

Tener una familia que te apoye y te quiera, tener amigos, que te escuchen, tener una buena educación, tener una casa para vivir (niña, participante n.º 9).

Tener una casa y una familia, amor de esa familia, alimentos, tener juguetes, e ir a diversos lugares para conocerlos. Y niños con los que jugar. Salud (niña, participante n.º 40).

Una buena casa, unos buenos amigos, unos buenos estudios y recibir mucho cariño de sus padres y una buena salud (niño, participante n.º 288).

En paralelo, hay que señalar que, en ocasiones, las respuestas demuestran también una preocupación por la felicidad de la familia y/o progenitores, lo que puede entenderse como una forma de cuidado (o al menos de intención de cuidado) por parte de los niños y niñas hacia otras personas:

Tener algo para comer, tener derecho a permanecer en un colegio, instituto, universidad el tiempo que quiera, no ser discriminado ni insultado por su raza, color. Que sus padres sean felices. Viajar (niña, participante n.º 79).

En esta misma línea pueden entenderse las menciones a las «mascotas»; como una reivindicación de su capacidad de cuidar, de proporcionar, y no solo recibir, cuidados, en este caso en interconexión con las capacidades «Afectividad, emociones y amor» o «Medioambiente»:

Una vida saludable y cosas para poder disfrutar. Ej. Una mascota para ser feliz y una enseñanza mejor en el colegio (niña, participante n.º 41).

Salir siempre con sus amigos, tener hermanos y tener algún animal de compañía... (niña, participante n.º 138) .

Una visión propia. La identificación de niñas y niños de las capacidades...

La relación entre animales y niños y niñas es un tema presente en los estudios sobre infancia, aunque aún no suficientemente tratado. Como Policarpo y Almeida (2018) nos recuerdan, a diferencia de los adultos (varones), niños, niñas y animales (también las mujeres podríamos añadir) han compartido, en el pasado, una condición asociada con la esfera irracional y natural y, con el paso del tiempo, han ido experimentando un progresivo y paralelo (aunque no totalmente similar) proceso de acceso a los derechos de protección y provisión.⁶

Finalmente, es importante subrayar que, junto con estas referencias genéricas al cuidado, a la familia/progenitores/y a las mascotas, podrían haberse codificado como «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados» también las respuestas que mencionan la comida y la ropa, por ser la adquisición y preparación de los alimentos y la adquisición y limpieza del vestuario formas de trabajo doméstico y de cuidados. Según se vio al tratar la capacidad «Bienestar económico y material», estos elementos son más frecuentes en las respuestas de las niñas que de los niños, por lo que las diferencias de género en el tratamiento de esta capacidad «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados» podrían ser aún mayores.

Se cierra aquí este apartado de análisis de los resultados, análisis que ha permitido profundizar no solo en las capacidades más mencionadas por niñas y niños y el peso que unas y otros les dan, sino también en las diferentes materializaciones (funcionalidades)

⁶ Se puede señalar el trabajo que actualmente están desarrollando Ana Nunes de Almeida y Veronica Policarpo del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa en torno a esta cuestión, rompiendo las perspectivas androcéntricas dominantes y con el objetivo de situar la temática en la agenda de la Sociología de la Infancia. Más información en: <<http://humananimalstudies.net/en/clan/>>.

de estas capacidades que unas y otros consideran importantes para tener una buena vida. Si estas diferencias pueden traducirse hacia el futuro en una reproducción o, todo lo contrario, en una reducción de las desigualdades de género, es una cuestión compleja y abierta a debate pero, en el momento actual, lo que reflejan es una continuación de ciertos roles y dinámicas de género.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas han ido ganando peso las perspectivas que consideran a niños, niñas y adolescentes como personas por sí mismas ya en el presente y no solo como «proyectos de personas adultas». Sin embargo, lo más habitual es que estos sectores de la población sigan teniendo poca capacidad de influencia en la formulación de las demandas hechas en su nombre. El ámbito del bienestar y las decisiones sobre los campos en que hay que intervenir y las acciones que hay que realizar para promoverlo no son una excepción en este sentido.

Frente a ello, este capítulo analiza cuáles son las oportunidades que las niñas y niños entienden que son relevantes para tener una buena vida. Esto implica considerarles no como simples receptores de libertades, sino como agentes y participantes en la identificación y selección de un conjunto de capacidades esenciales para su bienestar como individuos y como un grupo de seres humanos. Contribuye, por tanto, a la literatura sobre las capacidades desde enfoques participativos.

El análisis de los datos muestra cómo los y las participantes en nuestro estudio expresan una comprensión multidimensional del bienestar. Esta multidimensionalidad no quiere decir que todas las dimensiones del bienestar tengan la misma presencia, unas son mucho más nombradas que otras. Se detectan, además, diferentes

patrones entre las niñas y los niños. Este capítulo se ha centrado en el análisis de las 4 capacidades más mencionadas: «Educación formal y no formal», «Bienestar económico y material», «Relaciones interpersonales» y «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados». Con respecto a la primera, los resultados son consistentes con estudios previos que muestran cómo niños y niñas subrayan la importancia de la educación para su bienestar presente y futuro (Biggeri y Anich, 2009). Nuestros datos confirman que esta tendencia está más presente en niñas que en niños. Las otras tres capacidades también reflejan diferencias de género. Las respuestas de las niñas, tanto en sus componentes más materiales (vivienda, alimento y ropa) codificados como «Bienestar económico y material», como en sus dimensiones más inmateriales, afectivas o familiares conectadas con las «Relaciones interpersonales» y ciertos aspectos de la «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados» remiten a modelos femeninos no totalmente rupturistas, mientras que las de ellos enfatizan dimensiones más relacionadas con lo monetario o el ocio. Este hecho invita a indagar sobre las «preferencias adaptativas», concepto que posibilita un análisis sistemático de la relación entre las percepciones subjetivas y los contextos sociales. Desde una perspectiva de género esto tiene importantes implicaciones, como que niñas y niños adapten sus preferencias a sus oportunidades reales y percibidas o incluso a lo que se espera social y familiarmente de ellos. En cualquier caso, esto no es algo exclusivo de niñas y niños, sino que también se da en colectivos adultos.

Como señala Gaitán, «hablar de investigación “de y para” los niños [...], promover una investigación “con” los niños significa reconocer su protagonismo en los procesos de transformación de su entorno» (2006: 23). La importancia que conceden a las 4 capacidades que se han analizado pormenorizadamente (y cómo las comprenden) puede tener implicaciones políticas. En el artículo

12 de la Convención de Derechos del Niño (CDN), los Estados parte se comprometen a garantizar a niñas y niños el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten y a tener debidamente en cuenta estas opiniones. De nuestro estudio se deriva que escuchar las voces de niñas y niños supondría un compromiso por parte de la administración pública con la educación, las políticas de vivienda y de garantía de ingresos, con lo que Fantova (2014) denomina servicios sociales dedicados a la protección y promoción de la interacción (entendida como autonomía funcional e integración relacional) y con una apuesta auténtica por la corresponsabilidad; ámbitos, por otra parte, incluidos en la CDN (art. 3; 18, 27, 28, entre otros). En ocasiones, la información que niñas y niños ofrecen genera incomodidad a las personas adultas porque puede resultar inesperada o contradecir las creencias y representaciones sociales mayoritarias (adultas) sobre la infancia y la adolescencia (Casas, 2016). En este caso, lo que demuestran los y las participantes en nuestro estudio es una percepción muy desarrollada de la complejidad y multidimensionalidad del bienestar solo posible en un marco más general de equidad y justicia social. Los niños y, en particular, las niñas hablan, confiemos en que las personas adultas sepamos estar a la altura.

REFERENCIAS

- BALLET, Jérôme, BIGGERI, Mario, y COMIM, Flavio (2011): «Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework». En BIGGERI, Mario, BALLET, Jérôme y COMIM, Flavio (eds.): *Children and the Capability Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, págs. 22-45.
- BENERÍA, Lourdes, BERIK, Günseli y FLORO, María (2016): *Gender, Development and Globalization: Economics as If All People Mattered*. New York, Londres, Routledge.
- BIGGERI, Mario, y ANICH, Rudolf (2009): «The Deprivation of Street Children in Kampala: Can the Capability Approach and Participatory Methods Unlock a New Perspective in Research and Decision Making?». *Mondes En Développement*, 146 (2), págs. 73-93.
- BIGGERI, Mario, LIBANORA, R., MARIANI, S. y MENCHINI, L. (2006): «Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour». *Journal of Human Development*, 7 (1), págs. 59-83.
- BIGGERI, Mario y SANTI, Marina (2012): «The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children». *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), págs.373-395.
- BOCK, Gisela y THANE, P. (1996): *Maternidad y políticas de género*. Madrid, Cátedra.
- CASAS, Ferrán (2016): «Children participating in measuring what matters-why, when, how?». *Learning for Well-Being Magazine*, (1), págs. 1-8.
- CHRISTENSEN, Pia. H. (2004): «Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation». *Children and Society*, 18 (2), págs. 165-176.

- COPPOCK, Vicki (2011): «Children as Peer Researchers: Reflections on a Journey of Mutual Discovery». *Children and Society*, 25 (6), págs. 435-446.
- D'AGOSTINO, Antonella, GIUSTI, C. y POTSI, A. (2018): «Gender and Children's Wellbeing: Four Mediterranean Countries in Perspective». *Child Indicators Research*, 11 (5), págs. 1649-1676.
- DEL MORAL-ESPÍN, Lucía, PÉREZ GARCÍA, Alicia y GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2017): «Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños». *Sociedad e Infancias*, 1, págs. 203-237.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica, DEL MORAL-ESPÍN, Lucía y GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2018): «A well-being of their own: Children's perspectives of well-being from the capabilities approach». *Childhood*, (first online), págs. 1-17.
- FANTOVA, Fernando (2014): «Un esquema para ordenar las políticas sociales». En FANTOVA, Fernando: *Diseño de políticas sociales. Fundamentos, estructura y propuestas*. Madrid, CCS.
- FEGTER, Susann y RICHTER, M. (2014): «Capability Approach as a Framework for Research on Children's Well-Being». En BEN-ARIEH, Asher, CASAS, F., FRØNES, I. y KORBIN, J. (eds.): *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Nueva York, Springer, págs. 739-758.
- GAITÁN, Lourdes (2006): «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, 43 (1), págs. 9-26.
- GÁLVEZ MUÑOZ, Lina, DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica, RODRÍGUEZ MODROÑO, Paula y MATUS LÓPEZ, Mauricio (2013): «Gender, Time Use, and Children's and Adolescents' Well-Being: Implications for Public Policies». *Fiscal Studies*, 34 (3), págs. 373-89.
- HUDSON, John y KÜHNER, Stefan (2016): *Equidad para los ni-*

- ños: *Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos*. UNICEF Inocenti Report Card (13), Florencia.
- KRISHNAKUMAR, Jaya (2007): «Going Beyond Functionings to Capabilities: An Econometric Model to Explain and Estimate Capabilities». *Journal of Human Development*, 8 (1), págs. 39-63.
- MORENO, Luis y MARÍ-KLOSÉ, Pau (2013): «Estado Bienestar Mediterráneo». En DEL PINO, Eloísa y RUBIO, María Josefa: *Los Estados de bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid, Tecnos, págs. 139-146.
- PIMLOTT-WILSON, Helena y HALL, Sarah M. (2017): «Everyday experiences of economic change: repositioning geographies of children, youth and families». *Area*, 49 (3), págs. 258-265.
- POLICARPO, Veronica y ALMEIDA, Ana Nunes (2018): «Children-Animals' relationships: a misaddressed topic in Sociology of Childhood?». ESA Research Network RN04, Sociology of Children and Childhood mid-term, Lisbon (Portugal) from 23rd to 25th May, 2018.
- POWER, Marilyn (2004): «Social Provisioning as a Starting Point for Feminist Economics». *Feminist Economics*, 10 (3), págs. 3-19.
- QVORTRUP, Jens (2014): «Sociology: Societal structure, development of childhood, and the well-being of children». En BEN-ARIEH, Asher, CASAS, F., FRØNES, I. y KORBIN, J. (eds.): *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Nueva York, Springer, págs. 663-707.
- RAZAVI, Shahra (2007): *The Political and Social Economy of Care in a development context: conceptual issues, research questions and policy options*. Ginebra, UNSRID.
- ROBEYNS, Ingrid (2003): «Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities». *Femi-*

- nist Economics*, 9 (2-3), págs. 61-92.
- SHIRANI, Fiona, HENWOOD, Karen y COLTART, Carrie (2012): «Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent». *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 46 (1), págs. 25-40.
- THOMAS, Nigel (2016): «Conceptualisations of childrens wellbeing at school: The contribution of recognition theory». *Childhood*, 23 (4), págs. 506-520.
- TWAMLEY, Katherine, ROSEN, R. y MAYALL, B. (2016): «The (im) possibilities of dialogue across feminism and childhood scholarship and activism». *Children's Geographies*, 3285 (September), págs.1-7.
- VEGA-RAPÚN, Margarita, DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica y GÁLVEZ-MUÑOZ, Lina (2017): «Children time use in Spain», *International Association for Time Use Research 39th Conference*, Madrid (España), 19-21 de julio de 2017.
- WALKER, Melanie (2006): «Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making». *Journal of Education Policy*, 21 (2), págs. 163-185.
- . (2012): «Introduction». *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), págs. 331-334.

Infancia, ciudad y vivienda: la oportunidad de construir una ciudad colectiva, diversa, compleja y participativa a través del urbanismo con perspectiva de género

Alicia Pérez García

Imaginar la vida y el espacio de una manera diferente. Nuevas formas de casas, de barrios, de relaciones. Nuevas formas de reproducción y redistribución del trabajo doméstico (Federici, 2015).

INTRODUCCIÓN. UNA PREGUNTA Y ALGUNAS REFLEXIONES PREVIAS

¿Los espacios donde vivimos generan las oportunidades necesarias para que las personas que los habitan puedan elegir o llegar a ser o hacer lo que quieran o, por el contrario, son espacios que privilegian un determinado estilo de vida y con ello legitiman y agravan las desigualdades estructurales, sociales y culturales?

El marco teórico del que partimos, el enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades —desarrollado en las obras de Amartya Sen (1980/2/5,1999), Martha Nussbaum (1987, 2002, 2012) e Ingrid Robeyns (2003,2005) entre otras—, es una teoría económica pluralista, un marco evaluativo crítico con los enfoques tradicionales de la economía del bienestar que, siendo consciente de la diversidad de la realidad, define múltiples variables para poder evaluar la calidad de vida. Para ello, indaga sobre la libertad con la que cuenta una persona para alcanzar aquello que valora frente a los planteamientos de desarrollo basados en el crecimiento económico. Desde esta premisa, ¿pueden ser la

ciudad y la vivienda una oportunidad para determinar dicho bienestar?

A partir de la publicación en 1968 de *El derecho a la ciudad* de Henri Lefebvre, muchas voces críticas comienzan a preguntarse sobre la influencia del urbanismo capitalista en el bienestar de las personas, cuestionando si el nuevo motor de las decisiones urbanas, el económico, favorece la calidad de vida de la ciudadanía que la habita (Harvey, 2008: 23-39; Borja, 2013). Es especialmente importante añadir a este análisis la relación existente entre el comportamiento de la gente y los espacios donde vive a través de la observación de las transformaciones espaciales y los cambios sociales, y poner el foco en cómo la nueva óptica económica obliga a nuevas maneras de vivir, «el nuevo hábitat ciudadano es una especie de molde, o mejor, un aparato ortopédico que sirve para enderezar al nuevo hombre» (Amorós, 2004).

De manera paralela a la reivindicación del derecho a la ciudad a través de lo colectivo y lo social sobre el derecho individual y la tecnocracia (Jacob, 1961), para hacer frente a los efectos causados por el capitalismo, comienza la tercera ola del feminismo a raíz de la obra de Betty Friedan (1963) *La mística de la feminidad*, que revitalizó el movimiento feminista en los EEUU, generando una mirada crítica que refleja los sesgos de género invisibilizados hasta el momento y que se extiende a los distintos campos, incluido el de los estudios urbanos. La introducción de la perspectiva de género como herramienta de análisis nos ayuda a visibilizar las relaciones de poder, poniendo el foco en la desigualdad de género y comprender que la ciudad no es un espacio neutro, que es una construcción cultural y por ello responde a las normas sociales del momento, otorgando poderes y asignando derechos y espacios a un sujeto concreto. Oculto tras supuestas necesidades universales el urbanismo funcionalista toma como referencia el mundo público, la participación en el mercado y los espacios asignados

a los hombres (Sandercock, 1998; Greed, 1994). La historia de la planificación ha omitido la contribución de diferentes grupos, entre los que se incluye la infancia, históricamente excluidos de las estructuras de poder y de la toma de decisiones.

La arquitectura y el urbanismo se relacionan íntimamente con el contexto económico e ideológico del momento, y de ahí su relación con el género, la ecología y la naturaleza. Por ello, la arquitectura contemporánea se basa en la especulación, la desigualdad de las personas, el consumismo, la falta de respeto al medio y la casi inexistencia del poder de decisión de las mujeres (Cevedio, 2010: 12).

La nueva concepción de la vida basada en el consumo, el movimiento y la soledad (Amorós, 2004) se desarrolla en ciudades especializadas al servicio del capital, con grandes distancias para realizar cualquier actividad, con una apuesta por el transporte privado y con ausencia de espacios que potencien las relaciones sociales. En la ciudad neoliberal especializada, las diferentes funciones de la vida cotidiana se realizan en zonas predeterminadas para ese uso, como si las esferas de la vida estuviesen aisladas, cuando «vivir en sociedad quiere decir participar en tres medios ensamblados entre sí: la gran comunidad política (ciudad, distrito), el grupo de vecindad (vecinato) y la casa» (Ariès-Duby, 1987).

Dentro del mundo de la arquitectura debemos cuestionar el modelo vigente, mediante un cambio de paradigma que nos haga ser conscientes de las repercusiones que tienen nuestras intervenciones dentro de la sociedad en la que vivimos y hacernos responsables de las mismas, «en la arquitectura existe una falta de sensibilidad social de muchos agentes de la construcción, como si la arquitectura fuese un mero problema técnico y/o financiero» (Muntañola, 2003).

El cambio de paradigma planteado desde el urbanismo feminista no significa diseñar los espacios solo para las mujeres en

oposición a los hombres. Implica superar el discurso dominante, pensando las ciudades desde la complejidad de los modos de vida y la diversidad de todas las personas. Como plantea la teoría sociológica de la interseccionalidad, que surge como parte de la crítica al feminismo radical, debe abandonarse la idea de *las mujeres* como categoría homogénea que comparten esencialmente las mismas experiencias vitales. Necesitamos, por el contrario, una reflexión a escala 1:1 atravesada por la mirada interseccional que nos coloque a todas las personas en la misma línea de salida (Valdivia, 2018). A partir de este planteamiento, se pueden abordar adecuadamente las distintas realidades y situaciones de vida.

El urbanismo con perspectiva de género, al igual que la economía feminista, amplía sus límites y entiende el espacio, tanto el público como el privado, como soporte físico de las diferentes actividades cotidianas que las personas realizan en su día a día, (Ciocoletto, Fonseca y Ortiz, 2013) y, como los procesos de sostenibilidad de la vida (Carrasco, 2001), pone en el centro de las decisiones la vida de las personas. «No se puede entender y estudiar un territorio o un entorno específico sin entender y estudiar las personas que viven en él, sus especificidades y sus necesidades diversas» (Casanovas, Fonseca, Magro, Ortiz, 2012: 373-396). Para ello, la herramienta perfecta es la participación ciudadana, las personas que viven esos espacios deben formar parte de los mecanismos del planeamiento urbano y de la toma de decisiones. Este proyecto de investigación, en concreto, pretende darles voz a la infancia y la adolescencia.

A una sociedad democrática que fomenta la convivencia, la igualdad de oportunidades o las necesidades colectivas, le corresponden ciudades donde los espacios públicos, las calles, las plazas, los equipamientos y las infraestructuras sigan estos principios (Muxí, 2005: 4-8).

Las prioridades en el diseño de la nueva urbe han expulsado a las niñas y a los niños de las calles, confinándolos en recintos aislados y obligándolos al acompañamiento de personas adultas en sus desplazamientos. Frente a esto, Ward en su libro *The child in the city* (1978) y experiencias como el proyecto «la ciudad de los niños» nacido en Fano (1991) reivindican el derecho a la ciudad de la infancia a partir de dos ejes principales: la autonomía de movimiento y la participación.

Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños (Tonucci, 2009).

Partiendo de planteamientos comunes con el urbanismo feminista, el urbanismo desde la infancia propone un modelo de ciudad, no solo integrador, sino transformador, mediante la recuperación de la escala humana, tomando a la ciudadanía excluida y su experimentación del espacio urbano en su vida cotidiana como referencia y parámetro a la hora de diseñar los espacios frente a los criterios de desarrollo basados en la especialización, «lugares diferentes para personas diferentes, lugares diferentes para funciones diferentes» (*ibidem*). Entendiendo la ciudad como lugar compartido de encuentro e intercambio, apostando por espacios públicos flexibles capaces de adaptarse a las distintas formas de uso y de ofrecerse disponible para toda la ciudadanía (Gaudino, 2015).

En este capítulo escucharemos las voces de 333 niñas, niños y adolescentes pertenecientes a 10 Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia (CMIA) de Andalucía con los que hemos estado colaborando: Vera (Almería), Conil de la Frontera (Cádiz), Castro

del Río (Córdoba), Dos Torres (Córdoba), Almonte (Huelva), Málaga, Marbella (Málaga), Alcalá de Guadaíra (Sevilla), Sevilla, Umbrete (Sevilla). Analizaremos los resultados de las preguntas relacionadas con la vivienda y la ciudad que se introdujeron en el diseño de las distintas partes del cuestionario y de los grupos de discusión realizados en el marco del proyecto «Infancia y Bienestar. Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas».

La encuesta realizada consta de tres partes. En la primera se incluyeron nueve preguntas generales introductorias sobre características personales, familiares y habitacionales. En la segunda se recoge la opinión personal sobre las oportunidades relevantes para tener una buena vida, y está dividida en dos bloques. En el A con dos preguntas abiertas en relación con el bienestar en personas de su edad y adultas. En el B se trabajaba directamente con el listado de capacidades propuesto por el equipo de investigación mediante cuatro preguntas cerradas y una abierta. La tercera y última parte, bloque C, abordaba a través de veintiocho preguntas cerradas y una pregunta abierta, cuestiones objetivas y subjetivas sobre las condiciones de vida de los propios niños y niñas encuestados.

Para el análisis urbano se han utilizado las siguientes variables:

1. Variable de sexo, para la interpretación de los sesgos de género que podamos encontrar.
2. Variable de densidad, mediante la clasificación de los municipios por población (cuatro tramos en función del número de habitantes: menos de 10 000, de 10 000 a 20 000, de 20 000 a 100 000 y mayor de 100 000), complementando a las unidades territoriales ya establecidas por el POTA (Centro Regional, que comprende ciudades principales y entornos metropolitanos, Ciudad Media Litoral, Ciudad Media Interior y Centro rural, que incluye ciudades medias cuya principal actividad es la primaria).

3. Variable de edad, imprescindible para el análisis de las respuestas de niñas y niños en lo referente a autonomía y seguridad.

De los diez municipios donde hemos trabajado, en cuatro se han realizado grupos de discusión como herramienta complementaria de análisis: Dos Torres (Córdoba), Vera (Almería), Conil de la Frontera (Cádiz) y Alcalá de Guadaíra (Sevilla). En este capítulo nos centraremos en el estudio del bloque 3 del guion de los grupos de discusión, dedicado al contexto rural-urbano a través de las siguientes preguntas: «¿Pensáis que cambian las oportunidades para que niños y niñas tengan una vida más feliz en un pueblo en la costa o en el interior que en una ciudad? ¿Por qué? Si vivierais en una ciudad, ¿qué necesitaríais y qué no necesitaríais para tener una vida feliz?».

Edad/Habitantes		< 10.000	>10000 <20.000	>20000 <100.000	> 100.000	Total
8-10	niñas	1	6	5	35	47
	niños	5	6	4	14	29
11-14	niñas	13	15	7	89	124
	niños	7	9	9	54	79
15-17	niñas	3	0	0	15	18
	niños	1	1	0	9	11
N/S	niñas	0	0	0	11	11
	niños	1	1	2	10	14
Total	niñas	17	21	12	150	200
	niños	14	17	15	87	133

Tabla 1. Variables de sexo, densidad y edad. Fuente: Elaboración propia. Menos de 10 000 habitantes: Dos Torres, Castro del Río y Umbrete. Entre 10 000 y 20 000 habitantes: Vera. Entre 20 000 y 100 000 habitantes: Conil de la Frontera, Almonte y Alcalá de Guadaíra. Más de 100 000 habitantes: Marbella, Málaga y Sevilla.

UNA VISIÓN DESDE LA INFANCIA. ANÁLISIS DE CONTENIDO

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en la encuesta y grupos de discusión, realizados en el desarrollo de esta investigación, a través de los bloques temáticos (oportunidades, participación, espacios y desplazamientos, autonomía y seguridad y medioambiente), desde una perspectiva urbana.

Sobre oportunidades

Para analizar las respuestas sobre las oportunidades necesarias para el bienestar nos centraremos en el bloque A del cuestionario, donde podemos visualizar la relevancia que tienen vivienda y ciudad para tener una buena vida en opinión de las niñas y niños encuestados, ya que en el bloque B al, trabajar directamente con el listado de capacidades propuesto, los temas urbanos, vivienda y ciudad están englobados en las capacidades 7 «Bienestar económico y material» y 12 «Medioambiente», respectivamente, lo que impide hacer un estudio específico a través de las respuestas.

A1. ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que una persona de tu edad debería tener para poder disfrutar de una buena vida?

El 21,62% (72) de las personas participantes señalan la vivienda como una de las oportunidades decisivas para poder disfrutar de una vida digna, a la que habría que sumarle un 5,10% (17) que hacen referencia a la ciudad, principalmente en temas relacionados con espacios públicos adaptados a sus necesidades específicas de desplazamiento, ocio, relaciones sociales y seguridad.

Si analizamos esta parte de la muestra introduciendo otras variables, podemos observar, de forma general, que en los municipi-

pios que cuentan con mayor población la importancia del tema habitacional cobra mayor relevancia.

Si atendemos a la variable sexo, el porcentaje de niñas es superior al de niños, consecuencia del mayor número de respuestas en el apartado de vivienda, ya que en el de ciudad están prácticamente igualados, lo que nos podría indicar que la vivienda, como espacio privado, sigue estando asignado a las mujeres.

A2. ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que una persona adulta debería tener para poder disfrutar de una buena vida?

Cuando la mirada sobre las oportunidades de niños y niñas encuestados se traslada a las personas adultas los porcentajes descienden en vivienda hasta un 15,61% (52) y vuelven a ser mayoritariamente las niñas, con un 63,46%, las que la señalan como fundamental para el bienestar.

El resultado más significativo aparece cuando buscamos las respuestas relacionadas con el ámbito de la ciudad, ya que ninguna persona participante hace referencia a la misma. Este dato adquiere especial importancia cuando lo analizamos desde el enfoque del urbanismo con perspectiva de género, donde se reivindica la necesidad de procesos de planeamiento urbanístico participativos, en los que se incluyan las experiencias de las personas que están fuera de las estructuras de poder, como puede ser el caso de la infancia y la adolescencia. En este sentido, es determinante la necesidad de dar voz a la pluralidad de personas que viven y conviven en la ciudad, incorporando procesos participativos específicos y diversos desde un análisis interseccional. Niñas y niños tienen dificultades para detectar las necesidades de las personas adultas en el entorno urbano y como consecuencia no las pueden expresar, mientras que en otros ámbitos sí son capaces de apreciar la diferencia entre

las oportunidades que necesita alguien de su edad y una persona adulta. En los resultados del bloque B (Domínguez-Serrano, Gálvez y Del Moral-Espín en prensa) la primera capacidad señalada del listado propuesto, con un 59,20% de respuestas en ambos casos, es «Vida y salud física y mental». En la segunda es donde encontramos la diferencia, situando en el caso de niños y niñas «Educación formal y no formal» (40,10%) y en el de personas adultas «Bienestar económico y material» (45,30%). En tercer lugar, vuelven a coincidir, señalando «Afectividad, emociones y amor», aunque en el caso de las personas adultas señalan también con el mismo porcentaje «Autonomía sobre la propia vida».

En los grupos de discusión se planteaban cuestiones que nos permitirían conocer si desde el punto de vista de niños y niñas participantes, las oportunidades son diferentes dependiendo del contexto rural-urbano en el que vivas. Podemos afirmar que, en todos los grupos, han comentado la menor oferta de equipamiento (sanitario, ocio, educativo, comercial...) que hay en los pueblos respecto a los grandes núcleos urbanos, y las consecuencias derivadas de ello, señalando la necesidad de desplazarse a otros municipios para ir al hospital, a centros educativos, a grandes superficies para hacer la compra y cómo, de manera mayoritaria, hacen referencia al coche como medio de transporte para realizarlas, además, con especial preocupación, debaten la necesidad de tener que irse del municipio donde viven para poder estudiar, de las repercusiones económicas que conlleva y de cómo afecta a las relaciones personales (familia y amistades) el estar lejos.

Hombre, yo creo que siempre tienes más oportunidades en una ciudad (GD Dos Torres, Córdoba).

... si viven en Barcelona... te es más fácil ir a un colegio o un instituto porque allí hay más, hay muchos allí... Entonces, en cam-

bio, en un pueblo muy pequeño a lo mejor no hay y te tienes que ir en el coche a otro municipio y cuando vas a ir a la universidad también, porque no es lo mismo vivir, por ejemplo, en Madrid, que hay muchas universidades, que vivir en la otra punta y tener que ir a la universidad a la otra punta de España. En cosas así: no ver a tus familiares durante tiempo, ir a ver un fin de semana cada dos meses o así y teniéndolo en tu municipio, tu ciudad, una universidad, pues puedes estar más cerca de ellos y verlos todos los días (GD Vera, Almería).

Sobre Participación

Siguiendo el hilo del tema de la participación, analizaremos la pregunta 9 del bloque C, lo que nos permitirá conocer si, en opinión de las personas participantes, infancia y adolescencia tienen voz en los procesos de transformación urbanística que afectan a su entorno.

C9. ¿Puedes dar tu opinión de alguna manera cuando se decide cambiar algo en tu barrio? Sí/No/NS/NC

Tanto niñas como niños han respondido en más de un 63,00% de manera positiva. Este dato podría sorprendernos si no lo contextualizamos. Como ya hemos mencionado en la introducción, las personas participantes en la encuesta pertenecen a los CMIA, y una de sus funciones es plantear propuestas de mejoras en su ciudad y presentarlas posteriormente en el pleno de su ayuntamiento para su posible aprobación. Aun así, una de cada cuatro responde negativamente, estando en ambos sexos por encima del 22%.

Aunque la pregunta solo plantea si pueden dar su opinión, el artículo 12 de la Convención de la ONU de los derechos del niño subraya no solo que los niños y niñas tienen derecho a expresar su

opinión cada vez que se tomen decisiones que les afectan, sino que su opinión debe tenerse en cuenta de manera adecuada.

Cuando Tonucci (2009) analiza el proyecto de la *ciudad de los niños*, habla de un proyecto político, e insiste en la necesidad de buscar los *pensamientos infantiles*, alejados de la lógica de las personas adultas, que provoquen incomodidades en la toma de decisiones de la administración, siendo este el criterio de valoración del proyecto, el indicador de que esté funcionando correctamente, proponiendo cambios reales, y por eso valiosos.

Podrían poner más universidades y más hospitales, sitios que se necesitan, en vez de gastárselo en cosas que son innecesarias como sustituir bancos que lo pusieron hace un año que están un poco usados, pero siguen estando nuevos. O en arreglar carreteras que están bien (GD Vera, Almería).

Sobre espacios y desplazamientos

En esta sección abordamos el uso y disponibilidad de espacios y el modo en que se producen los desplazamientos. En el apartado de cuestiones generales del cuestionario se recogía información sobre el tipo de vivienda en la que vivían niños y niñas, para posteriormente cruzarla con algunas de las cuestiones del bloque C sobre autonomía y usos de los espacios en momentos de ocio.

En una primera clasificación distinguíamos entre piso y casa, es decir, si viven en un edificio de viviendas plurifamiliares o en una vivienda unifamiliar incluyendo sus distintas tipologías (pareadas, aisladas o adosadas). En segundo lugar, si la vivienda disponía de zonas comunes, es decir, espacios compartidos con vecinas y vecinos (patio, zonas de juegos, piscina, jardines...).

Los resultados obtenidos reflejan que el número de niñas y niños que viven en casas, viviendas unifamiliares, va descendiendo

a medida que aumenta la población de los municipios y lógicamente en sentido inverso ocurre con las personas que viven en viviendas plurifamiliares.

En relación con las zonas comunes, se aprecia que solo en los municipios de mayor población el porcentaje de las que disponen de ellas es superior a la cuarta parte, llegando al 43,22%. Y que es mayor el número de edificios plurifamiliares que cuentan con zonas comunes, que el de las viviendas unifamiliares.

El subapartado de la pregunta C18 del cuestionario: «¿Juegas al menos una hora al día fuera de tu colegio/instituto?», nos proporciona información sobre los espacios que niñas y niños usan en sus momentos de ocio. Tras el análisis de las respuestas obtenidas a esta pregunta abierta C18.1 «¿Dónde juegas?», hemos codificado los siguientes espacios: vivienda, zonas comunes, calle, plaza, parque, colegio y equipamientos deportivos (campos de fútbol, piscinas, polideportivos...). Posteriormente, los hemos reagrupado en espacios privados, en los que estarían incluida vivienda y zonas comunes; y espacios públicos, donde encontramos calle, parque, plaza y equipamiento.

Para analizar esta cuestión, volvemos a utilizar la variable de población (n.º de habitantes por municipio) y la variable sexo, para conocer si existen diferencias a la hora de utilizar los espacios por razón de género. En todos los casos el uso de espacio público para el ocio es muy superior al de los espacios privados, con más incidencia en los municipios de menor población. En relación con el sexo, es también evidente que los espacios privados son usados en todas las ocasiones mayoritariamente por las niñas, donde se vuelve a evidenciar cómo se asignan los espacios públicos a los varones, mientras el espacio privado queda atribuido a las niñas.

Dentro del espacio privado de la vivienda, nos hemos centrado en las necesidades espaciales específicas para la infancia en el ámbito

de la educación, introduciendo la pregunta cerrada C14 «¿En tu casa, tienes algún lugar tranquilo para estudiar? Sí/No/NS/NC».

El 90,54% de las personas consultadas afirman que cuentan con un sitio tranquilo en su casa para estudiar. En este caso, la información que más nos interesa la encontramos en las respuestas negativas, donde uno de cada catorce afirma que no dispone del mismo. Este tipo de cuestiones relativas a las necesidades de la infancia en el espacio privado podrían resolverse desde una perspectiva comunitaria, con equipamientos sociales colectivos, salas de estudio, bibliotecas... Incluso los propios colegios o institutos de la zona podrían suponer una buena solución ofreciendo usos adicionales una vez que finalizaran las horas lectivas.

Para el estudio de los desplazamientos nos hemos vuelto a centrar en el recorrido que hacen niñas y niños en el ámbito educativo. En el bloque C, la siguiente pregunta nos proporciona información al respecto, C22 «¿Cómo vas al colegio/instituto?».

En todas la poblaciones más del 50% de niños y niñas van andando al colegio/instituto, llegando incluso al 61,07% en los municipios de más de 100 000 habitantes. Observando estas cifras, iniciativas como la de los caminos escolares surgen como una propuesta muy interesante, tanto desde la perspectiva de la autonomía de niñas y niños, como desde la organización social del cuidado,¹ al generar una red de cuidados comunitaria, que favorezca que la provisión del cuidado vaya pasando de la familia, espacio primario del mismo, a la comunidad.

¹ Razavi (2007). La provisión de los cuidados pueden venir de los siguientes espacios: 1. Familia, 2. Estado/Sector público, 3. Mercado, 4. Sociedad civil, y dependiendo de la corresponsabilidad que exista entre ellos a la hora de proporcionar dichos cuidados, dará lugar a los distintos tipos de sociedad y grados de desigualdad.

Cuando analizamos los medios de transporte utilizados para esos desplazamientos queda evidente el uso generalizado del transporte privado motorizado (coche o moto), que representa el 34,33% del total de los desplazamientos, llegando a su máxima representación en los municipios de menor densidad, con un 45,71%. El 5,18% utiliza el transporte público, mayoritariamente el autobús, aunque hay algunos casos que hacen referencia al uso del metro. Por último, la bicicleta es utilizada por el 1,09%.

Estos datos reflejan la lógica del diseño de las ciudades neoliberales, que priorizan el transporte privado frente al público, fragmentando el espacio a través de grandes vías que dificultan los movimientos de la vida cotidiana y en la infancia de manera más contundente.

Sobre autonomía y seguridad

En el estudio de este apartado en el que profundizaremos sobre la autonomía y la percepción de seguridad de la infancia y adolescencia en el entorno urbano, añadiremos la variable edad. Hemos establecido tres tramos, 8 a 10 años, 11 a 14 años y 15 a 17 años (Domínguez-Serrano, Gálvez y Del Moral-Espín, en prensa), al entender que es determinante en el análisis de la autonomía, y nos facilita la lectura de los resultados a la hora de poder obtener conclusiones.

Dentro del cuestionario, bloque C, se plantearon varias preguntas cerradas para abordar el estudio sobre la autonomía de niños, niñas y adolescentes en los espacios públicos que vamos a ir analizando en este apartado. Entre ellas, C20 «¿Tienes permiso para ir sola o solo a la calle? Sí/No/NS/NC».

Uno de los resultados más significativos es que el porcentaje de niñas y niños que tienen permiso para salir solas y solos a la calle va descendiendo a medida que aumenta la población en los

municipios. Si observamos la variable sexo, es mayor el número de niños que tienen permiso para ir solos a la calle que el de las niñas. Y si finalmente incorporamos los tramos de edad, la diferencia entre sexos se hace más patente en el tramo de 8 a 10 años y va decreciendo a medida que la edad va aumentando, hasta llegar a igualarse en el último tramo donde en ambos casos son del 100%.

Si examinamos las respuestas negativas, vemos que hay una gran diferencia entre las poblaciones de menos de 10 000 habitantes, donde solo el 3,57% no tienen permiso para salir sin la compañía de una persona adulta, y el resto de municipios, que se sitúan cerca de la media general, 24,92%. Además, el número de niñas que no tienen permiso para salir solas es mayor que el de niños. Si volvemos sobre la variable edad, nos llama la atención, que la máxima diferencia se da en la segunda etapa de 11 a 14 años. Aunque haría falta profundizar en las causas que lo provocan, podríamos atribuir esa restricción a que el cuerpo de las niñas adolescentes empieza a ser leído como cuerpo de mujer y como consecuencia se restringe su libertad y autonomía como estrategia de protección.

Para estudiar la autonomía en los desplazamientos desde la casa hasta el colegio/instituto observamos la cuestión C21 «¿Vas a tu colegio/instituto sin necesidad de una persona adulta? Sí/No/NS/NC».

El dato más llamativo es el porcentaje de niñas y niños que van de manera autónoma al colegio/instituto en poblaciones de menos de 10 000 habitantes con un 73,33% respecto a la media, que es de 55,38%. Al estudiar la variable sexo volvemos a encontrar que el porcentaje de niños que van sin personas adultas al colegio/instituto es mayor que el de niñas. Cuando analizamos la edad, podemos observar cómo en el tercer tramo 15 a 17 años se refleja la mayor diferencia.

Estudiando las respuestas negativas, volvemos a ver que en los municipios menos densos se da el porcentaje más bajo. El por-

centaje de niñas es mayor, siendo la diferencia más amplia que en el caso positivo. Introduciendo la variable edad vemos cómo el último tramo vuelve a ser el que presenta la mayor diferencia.

Según reflejan los datos, los municipios de menor población proporcionan mayor independencia en los desplazamientos para niños, niñas y adolescentes en general y para las niñas en particular. En esa misma línea, en los debates del grupo de discusión se afirmó que vivir en las ciudades representa mayores peligros debido a diversos factores: distancia de los desplazamientos, tipo de vías por las que se producen, afluencia de vehículos privados o falta de relaciones de confianza entre el vecindario, ya que «en los pueblos conoces a todo el mundo y en las ciudades no» (GD Dos Torres, Córdoba). Como contraargumento, hablan de la falta de anonimato en los pueblos: «si haces algo se enteran todos, sobre todo tus padres» (GD Dos Torres, Córdoba).

Pues que en las ciudades los sujetan más en su casa y eso y aquí en el pueblo salen más... vas con los amigos.

Te relacionas...

Sí, en el pueblo tenemos más libertad (GD Dos Torres, Córdoba).

Para conocer cómo era percibida por niñas y niños su mayor autonomía en los desplazamientos por el espacio público se añadió un subapartado a la cuestión C20 y se preguntaba C20.1 «¿Te hace sentir bien? Sí/No/NS/NC».

De forma mayoritaria a niños y niñas, les hace sentir bien el poder desplazarse sin compañía de personas adultas por la calle, estando la media en un 87,58%. En todos los casos las niñas aprecian más la autonomía en el movimiento por el espacio público que los niños, lo que nos vuelve a confirmar que no lo sienten o viven como suyo o, al menos, con la misma libertad que sus pares varones. En base a estos datos podríamos concluir que para la in-

fancia y la adolescencia la independencia a la hora de moverse por los espacios públicos está muy valorada y favorece su percepción de bienestar, y de manera más significativa en el caso de las niñas.

Por último, sobre la sensación de seguridad que tienen en su vecindario, planteamos la pregunta C26 «¿Sientes que vives en un barrio/entorno seguro? Sí/No/NS/NC».

La respuesta afirmativa respecto al sentimiento de seguridad en función de la población oscila entre el 90% en los municipios de menor población y el 64,52% en los municipios más densos. Introduciendo la variable sexo, las niñas sienten mayor seguridad que los niños, pero cuando añadimos la edad observamos que en el último tramo, 15 a 17 años, son los niños los que se sienten más seguros. Este dato tiene especial importancia si vinculamos ese descenso del sentimiento de seguridad a cómo a esa edad sus cuerpos son leídos como cuerpos de mujeres al mismo tiempo que empiezan a ser más independientes, como hemos visto en la pregunta C20, y desplazarse sin una persona adulta por los espacios públicos.

Dentro de las respuestas negativas, el porcentaje en las poblaciones de más de 100 000 habitantes sube a un 22,51%, cuando en el resto de los casos ese porcentaje es menor del 8%. Las respuestas negativas son, en mayor proporción, de niños. Atendiendo a los tramos de edad, la mayor diferencia la vemos en el intervalo de 11 a 14 años.

En los grupos de discusión encontramos alguna referencia que relaciona directamente las relaciones sociales con el uso de espacio y la seguridad.

Yo creo que, los... normalmente los pueblos que no sean muy grandes, que sean pequeñitos, pues todo el mundo se lo conocerá (...) todo el mundo, y los niños jugaran más en la calle que en su casa con un ordenador o con un móvil o viendo tele, porque con,

porque al ser, porque al jugar con mucha gente, puedes charlar, jugar, puedes quedar con los amigos a hacer cosillas, cosas así (GD Alcalá de Guadaira, Sevilla).

La ciudad es un poco más peligrosa, también en las ciudades tú no puedes ir a todos los parques andando, en el pueblo, en el pueblo te puedes mover andando tranquilamente (GD Conil de la Frontera, Cádiz).

Sobre medioambiente

Para finalizar, expondremos uno de los temas que, junto con los ya mencionados de oportunidades, autonomía y seguridad, más se han repetido en el debate del contexto rural-urbano de los distintos CMIA, el contacto con la naturaleza y los animales, muchas veces asociado a la menor contaminación ambiental, acústica... existente en el contexto rural. También asocian la vida rural a un menor uso de aparatos electrónicos, a una mejor alimentación y a una mayor cultura en lo que se refiere al mundo de la agricultura y la ganadería.

En verdad lo bueno que tienen los pueblos que no tiene la ciudad es que hay más naturaleza y disfrutas más de un aire más limpio (GD Dos Torres, Córdoba).

Pues yo he conocido gente que no sabía cómo se ordeñaba una vaca (risas) ni dónde tenían las vacas metidas. Que se pensaban que la leche la metían ahí, que todas las vacas andaban por ahí y les metían unos tubos y venga a salir leche (risas) (GD Dos Torres, Córdoba).

En las ciudades hay más contaminación y en el pueblo hay menos ruidos que en la ciudad... (GD Conil de la Frontera, Cádiz).

En el pueblo hay más naturaleza y en las ciudades hay más... aparatos electrónicos, más coches, casas... No dejan sitio para los árboles, para tomar el aire fresco... (GD Conil de la Frontera, Cádiz).

CONCLUSIONES

Las distintas miradas críticas surgidas en los años setenta, tanto las que defienden lo colectivo y lo social como oportunidad para hacer frente al individualismo neoliberal y sus repercusiones en la ciudad, las que ponen el foco en los estudios de las relaciones de poder y los sesgos de género intrínsecos al planeamiento urbano, como las que reivindican el derecho a ciudad a través de la experiencia de los niños y las niñas, están de acuerdo en que la rentabilidad económica es la que ha estado dirigiendo el crecimiento y la transformación de las ciudades y las tipologías edificatorias de las últimas décadas y que estas han sido otro instrumento más para favorecer determinados cambios sociales y de estilos de vida.

En sentido inversamente proporcional, a medida que se instauraban estos cambios, la calidad de vida se ha ido deteriorando y de forma más acentuada a partir de la crisis económica y las políticas de austeridad.

Otro punto en común es situar en el centro de las decisiones urbanas la vida de las personas y, como propone la economía feminista, que el objetivo último no sea la obtención de beneficios, sino la satisfacción de necesidades.

Desde el urbanismo con perspectiva de género se apuesta por un diseño de los espacios que tenga en cuenta, por un lado, la complejidad de la vida cotidiana, incorporando las distintas escalas en todo el proceso del planeamiento urbanístico, en palabras de Zaida Muxí (2006: 68), «necesitamos un pensamiento y una práctica urbana de la proximidad, de lo pequeño, no solo la ciudad del dibujo que es la ciudad de la distancia de un mundo perfecto a la medida de nuestro papel o nuestra pantalla». Y por otro, la diversidad de las personas que viven esos espacios, no solo como sujetos de la planificación, sino como participantes activos en el

diseño urbano y en los procesos de toma de decisiones (Fainstein y Servon, 2005), con especial atención a las que tienen menos voz a través de procesos de estudio que incorporen una metodología mixta, obteniendo datos cualitativos y cuantitativos que nos reflejen las distintas vivencias que se dan en los espacios a diseñar o transformar.

En este proyecto de investigación hemos trabajado y escuchado las voces de niñas, niños y adolescentes pertenecientes a diferentes CMIA andaluces, y en este capítulo hemos analizado sus opiniones sobre las necesidades en el ámbito urbanístico, ya que uno de cada cuatro participantes ha señalado la vivienda y/o la ciudad como una de las oportunidades más importantes para su bienestar. Siendo conscientes de que la muestra es demasiado pequeña para poder tomar como definitivo el análisis de los resultados, nuestro objetivo se centrará en la obtención de algunas conclusiones generales que nos sirvan de guía en un posible análisis más profundo, entre las que podemos señalar:

No encontrar ningún comentario sobre las necesidades que las personas adultas tienen en la ciudad en la que viven, resaltando la importancia de dar voz a las distintas personas que habitan la ciudad a la hora de trabajar en la planificación urbana, para poder detectar sus necesidades específicas mediante procesos participativos. En el caso concreto de nuestro proyecto de investigación, la percepción de poder participar en las transformaciones del barrio es muy alta, pero este dato puede darnos una visión distorsionada de la realidad de los niños y niñas en Andalucía, ya que todas las personas participantes pertenecen a CMIA y, como ya hemos mencionado, una de sus funciones es trabajar propuestas para la mejora de su municipio.

Relacionar directamente capacidades de gran importancia para la infancia y adolescencia como son la autonomía sobre la propia vida, el buen trato y seguridad y relaciones sociales con las ca-

racterísticas del entorno urbano en el que viven. Atendiendo a la clasificación de los municipios por número de habitantes, observamos que los municipios de menor densidad se presentan como una oportunidad desde la óptica de las capacidades citadas anteriormente, y los espacios públicos de los mismos tienen mayor uso por niñas, niños y adolescentes. Los resultados reflejan que el número de niños y niñas que tienen permiso para ir solos y solas por los espacios públicos va descendiendo a medida que aumenta la población, y cuando profundizamos en las causas que puedan explicar esta situación nos hablan: de la cercanía de los espacios a los que tienen que desplazarse (vivienda, colegio/instituto, parques...), de una menor cantidad de coches, de un transporte público adaptado a sus necesidades, de una mejor relación personal y confianza entre el vecindario...

Desde una perspectiva de género, podemos constatar que la asignación de los espacios en función del sexo se ve reflejada desde la infancia, estando feminizado tanto el uso como el imaginario de los espacios privados. En referencia al espacio público, vemos cómo las restricciones para desplazarse sin una persona adulta son mayores en las niñas y más específicamente en las que tienen una edad comprendida entre los 11 y los 14 años, y que aunque en la infancia-adolescencia, en general, la autonomía en el espacio público es muy apreciada, las niñas en particular la valoran más. Por último, se sienten más inseguras que los niños a partir de los 15 años y este sentimiento va creciendo a medida que los municipios aumentan la población. A partir de estos datos podríamos deducir que las niñas, por el simple hecho de serlo, no viven los espacios públicos con la misma libertad que los niños, y que este sentimiento de inseguridad y no pertenencia tiene una relación directa con la lectura de sus cuerpos y del uso de estos espacios sin una persona adulta. Además, deberíamos prestar atención a si esta inseguridad percibida por las personas adultas responsables de su

Infancia, ciudad y vivienda: la oportunidad de construir una ciudad colectiva...

cuidado se traduce en limitaciones de su libertad (movimiento, formas de vestir...), en vez de poner el foco en un sistema heteropatriarcal que mercantiliza el cuerpo de las mujeres.

REFERENCIAS

- AMORÓS, Miguel (2004): «Urbanización y destrucción». Conferencia-coloquio en el centro social La Mistelera de Denia, Alicante.
- ARIÈS, Philippe y DUBY, Georges (1987): *Historia de la vida privada*. Madrid, Ed. Taurus
- BORJA, Jordi (2013): *Revolución Urbana y Derechos Ciudadanos*. Ed. Alianza.
- CARRASCO, Cristina (2001): «La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres?». *Mientras Tanto*, n.º 82, Editorial, Barcelona.
- CEVEDIO, Mónica (2003): *Arquitectura y género. Espacio público/espacio privado*. Barcelona, Ed. Icaria, 2.ª ed.
- CIOCOLETTO, Adriana (2014): *Espacios para la vida cotidiana*. Barcelona. Col·lectiu Punt 6
- COL·LECTIU PUNT 6 (2012): Roser Casanovas, Marta Fonseca, Tania Magro Huertas y Sara Ortiz Escalante. Aportaciones para la inclusión de la perspectiva de género en el urbanismo.
- . (2014): *Mujeres trabajando. Guía de reconocimiento urbano con perspectiva de género*. Barcelona, Ed. Col·lectiu Punt 6.
- FAINSTEIN, Susan y SERVON, Lisa (2005): *Gender and Planning*. New Brunswick, New Jersey, London, Rutgers University Press.
- FEDERICI, Silvia (2013): *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, Ed. Traficantes de sueños.
- FRIEDAN, Betty (1963): *La mística de la feminidad*.
- GREED (1994): *Women and Planning: Creating Gendered Realities*. Routledge.
- HARVEY, David (2008): «Derecho a la ciudad». *New Left Review*, n.º 53, diciembre, págs. 23-29.
- JACOB, Jane (1961): *The Death and Life of Great American Cities*. New York, Random House. Trad. cast. *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid, Ediciones Península,

- 1967 y Capitán Swing Libros, 2011.
- LEFEVRE, Henri (1973): *El derecho a la ciudad*. Barcelona, Ediciones Península.
- MUXÍ, Zaida (2005): «Construir ciudades para todos, construir ciudadanía». *Red de Municipios. Revista de la Diputación de Barcelona*, n.º 28.
- . (2006): «Ciudad próxima. Urbanismo sin género». *Ingeniería y territorio*, 75, págs. 68-75.
- NUSSBAUM, Martha (1987): *Nature, Functions and Capability: Aristotle on Political Distribution*. World Institute for Development Economics Research of the United Nations University.
- . (2002): *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Herder.
- . (2012): *Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Paidós.
- ROBEYNS, Ingrid (2003): «Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities». *Feminist Economics*, 9 (2-3), págs. 61-92.
- . (2005): «The capability approach: a theoretical survey». *Journal of human development*, vol. 6, n.º 1.
- SANDERCOCK, Leoni (1998): *Towards Cosmopolis: planning for multicultural cities*. London, John Wiley.
- SEN, Amartya (1980): *Equality of What?* Cambridge, Cambridge University Press. McMurrin S Tanner Lectures on Human Values, vol. 1.
- . (1985): *Commodities and Capabilities*. Ed. Amsterdam.
- . (1982): *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*. Oxford, New York, Clarendon Press, Oxford University Press.
- . (1999): *Development as Freedom*. New York, Oxford University Press.
- TONUCCI, Francesco (2009): «Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños». *Revista Educación*, n.º extraordinario, págs. 147-168.
- VALDIVIA, Blanca (2018): Presentación del 4.º informe anual Observatorio Noctámbul@s. Ponencia «La influencia del

urbanismo en la percepción de seguridad de los espacios de ocio nocturno».

WARD, Colin (1978): *The Child in the City*. New York, Pantheon Books.

TekeLab. Tecnologías de Barrio¹

Macarena Madero Silva

TEKELAB. UNA INTRODUCCIÓN

TekeLab es un proceso colaborativo y participativo con agentes, comunidades y situaciones subalternizadas, que hace uso de la tecnopolítica como herramienta de comunicación, organización y acción desde la mirada de la infancia y la juventud, aterrizada en la vivencia cotidiana del espacio público de la ciudad de Sevilla.

TekeLab es un proceso con, ciertamente, poco tiempo de vida aún, que nace con el deseo de convertirse en un espacio cívico para las más jóvenes, orientado al aprendizaje y al desarrollo colaborativo de herramientas tecnológicas, en el que sean las propias integrantes del espacio quienes decidan en primera persona qué desean generar y para quién/quienes, atendiendo a un proceso previo de mapeo participado de su barrio, y de posterior encuentro y diálogo sostenido en el tiempo con las comunidades vecinas y sus necesidades. Sobre la exploración de nuestra ciudad y el diálogo con los diferentes agentes que la habitan, mapeamos espacios,

¹ TekeLab es una iniciativa de Tekeando, espacio de formación en programación, robótica y otras tecnologías para niñas, niños y jóvenes y que, a su vez, forma parte de Tramallol, espacio autogestionado y horizontal en el que convergen, desde 2010, profesionales de espectro múltiple tratando de fomentar una economía social y una cultura crítica en Sevilla.

usos y desusos, recursos institucionales y asociativos, convivencias y conflictos, con estos en las manos aprendemos la programación de aplicación tecnológicas, la construcción de narrativas transmedia y la recuperación de componentes electrónicos, y sobre los aprendizajes derivados nos apoyamos para elaborar, enunciar y difundir propuestas conjuntas que apuestan por la (re)construcción de ciudades sostenibles, aptas para la vida cotidiana y situando como ejes a las personas y su diversidad, desde el cuestionamiento de planteamientos hegemónicos, coloniales y adultocéntricos.

TekeLab se asienta, desde el punto de vista teórico, en la reciente corriente de estudios de infancia en paralelo a la expansión de perspectivas multidimensionales e integradoras del bienestar en la infancia, siendo fundamental en esta corriente la participación de niños y niñas como agentes de carácter activo en la propia definición de sus necesidades y de las necesidades de sus comunidades. En concreto, a partir de la toma de contacto con Lucía del Moral y su experiencia como investigadora del proyecto «Infancia y Bienestar: Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas», se apuesta por incorporar las perspectivas del enfoque de las capacidades (Sen, 1985; 1993; 2004). Enfoque que, como ya se ha señalado en otros capítulos de este libro, reconoce a menores la capacidad de ser agentes, como algo que debería ser una aspiración de toda sociedad democrática y en relación con el desarrollo de políticas públicas.

Inicios y financiación

Si bien TekeLab se pone en marcha, en la práctica, en el mes de marzo de 2018, sobre el papel, estaba formulado desde hacía más de un año antes, y es con la intención de empezar a hacerlo realidad que, a finales de 2017, lanzamos desde Tekeando una campaña en Goteo.org, plataforma de microfinanciación colectiva que pone

el acento en el impulso de proyectos con base en la economía social y solidaria. Al apoyo económico que recibimos desde esta campaña, y que finalmente no solo será monetario, pues se añadirán apoyos humanos y donaciones de materiales electrónicos, se suma una donación desde Participa Sevilla del Ayuntamiento de Sevilla, proveniente del excedente de sueldos al que renunciaron los trabajadores y trabajadoras del partido.

A este impulso económico inicial, se irán sumando nuevas formas de financiación a lo largo del año 2018, provenientes de fondos públicos municipales y europeos.

Contexto

TekeLab se está desarrollando actualmente en San Jerónimo, barrio situado en el Distrito Norte de la ciudad de Sevilla, que nace a finales del siglo XIX con la construcción de la estación de RENFE de San Jerónimo o El Empalme, que determinará el desarrollo de un importante núcleo industrial y consiguiente asentamiento urbano basado en la autoconstrucción de viviendas. No será hasta mediados del siglo XX que se inicie un plan de urbanismo, y hasta la Exposición Universal de 1992 en Sevilla que se re-construya y amplíe la dársena del Guadalquivir y la derivada recuperación del meandro de San Jerónimo, favoreciendo las condiciones de salubridad para el barrio, además de la construcción del parque de San Jerónimo y su comunicación con el parque del Alamillo.

En San Jerónimo son muchos los espacios en desuso existentes, y el patrimonio industrial y cultural está siendo rehabilitado haciendo oídos sordos a las voces y necesidades de las vecinas y vecinos del barrio, en cuyos cuerpos permanece la percepción de aislamiento histórico, derivado de las barreras arquitectónicas que suponen la estación de trenes abandonada, y una serie de equipamientos urbanos no elegidos por el vecindario, tales como el

cementerio, el tanatorio, las depuradoras de agua o la planta de transformación de electricidad.

METODOLOGÍAS Y COMUNIDADES

El proyecto que formulamos en 2017 buscaba la inclusión social, cultural y laboral (temprana), de niñas, niños y jóvenes de tres distritos de Sevilla; Norte, Triana y Sur, desde la autonomía tecnológica aterrizada en la vivencia del espacio público y la colaboración y participación con el tejido diverso de vecinas y entidades institucionales y asociativas de la ciudad. Para la consecución de este objetivo nos planteamos una secuencia de actuaciones replicables, con una doble dimensión para su desarrollo; presencial y *online*, así como el desarrollo de estrategias que facilitarían la retroalimentación entre ambas.

Cuando concebimos la replicabilidad del proceso en diferentes distritos de la ciudad de Sevilla, sabíamos la importancia de tener en cuenta las especificidades de cada zona y que de cada barrio sus vecinas son expertas, así como la importancia de atender a los impactos producidos en las comunidades con las que trabajásemos (y viceversa). En esta línea, pensamos proponer a las mismas comunidades que participaran en Distrito Norte, desempeñar una función de co-enlace/co-mediación en la cadena de transmisión de conocimientos para la replicabilidad del proceso en los siguientes barrios y distritos.

En el presente, y siendo responsables con el diálogo vivo que sostenemos con las comunidades participantes y las posibilidades de cambios del proyecto derivados de la escucha, nos cuestionamos la necesidad de replicabilidad del proyecto tal y como la ideamos en un primer momento, en el sentido de que no tuvimos en cuenta la importancia de continuación del proceso que

iniciábamos en cada barrio. Ahora vemos fundamental seguir acompañando y alimentando el proceso que juntas recién hemos iniciado en San Jerónimo, posponiendo y reduciendo la presencia de Tekeando en otros barrios de Sevilla, y en su lugar poniendo el acento en la continuidad de las estrategias y herramientas iniciadas en Distrito Norte, al menos el tiempo necesario como para permitir la continuación y/o reapropiación de aquellas líneas que las comunidades protagonistas consideren oportunas sin que esto suponga la mediación de Tekeando.

El temor, el respeto y la dificultad de abordar un proceso contextual desde «afuera» está siendo a día de hoy un elemento fundamental con el que estamos lidiando. Las metodologías que estamos poniendo a funcionar para sobrellevar este reto están enfocadas en tratar de sumarnos a los espacios de participación y servicios ya existentes, contemplar de manera conjunta las necesidades y formular propuestas y acciones conjuntas a lo largo del desarrollo del proceso, propuestas y acciones que entendemos deben ser revisables en todo momento. Desde el autocuestionamiento, ponemos la atención en facilitar la autonomía y la intercooperación entre vecinas y vecinos, jóvenes, agentes y entidades institucionales y asociativas de los barrios, responsabilidad que entendemos debe ser continuada; el grado de implicación de las comunidades con las que iniciamos la relación ha ido cambiando a lo largo de los meses, así, en estos momentos en los que estamos más volcadas en los talleres, quienes están teniendo mayor protagonismo son las y los jóvenes y sus familias; como nos importa no perder el foco sobre la cuestión de la interdependencias entre comunidades, a partir del mes de diciembre de 2018 hemos puesto a funcionar una serie de actuaciones orientadas a este objetivo, de tal manera, estamos trabajando para generar sinergias con los proyectos de huertos ecológicos sostenidos por Ecologistas en Acción, con el IES San Jerónimo estamos preparando una acción conjunta

práctica para el 11 de febrero, Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia, con el propósito de sensibilizar sobre las cuestiones de género en el ámbito STEM e invitar a más chicas a formar parte de TekeLab, al mismo tiempo que entramos en diálogos para facilitar la convergencia entre nuestras actuaciones y los planes educativos públicos. Finalmente, estamos trabajando con una persona que hace de puente entre TekeLab y la comunidad senegalesa a la que hasta la fecha no habíamos logrado contactar, y que tiene un papel fundamental en el barrio, entre otras razones, por lo numeroso de sus integrantes.

COMUNIDADES PARTICIPANTES: alumnado y profesorado del CEPR Buena Vista, alumnado del CEIP García Lorca, alumnado y profesorado del IES San Jerónimo, Centro de Asistencia Socioeducativa San Jerónimo, Centro Municipal de Servicios Sociales San Jerónimo, Asociación Voluntarias Activas, Asociación Nuevo Futuro, Ecologistas en Acción, Geoinquietos, Asociación Ping a Programadoras, Centro Cívico Monasterio de San Jerónimo, Centro Cívico Antonio Brioso, Junta de Distrito.

RELATO DEL PROCESO; ESPACIO PÚBLICO, MAPAS, ARCHIVOS Y CAPACIDADES

Las actuaciones que desde TekeLab estamos llevando a cabo se dividen en los siguientes tres bloques porosos:

1. Encuentros para el diálogo y la escucha y mapeos colaborativos entre las comunidades participantes.
2. Talleres tecnológicos para jóvenes y familias.

3. Presentaciones públicas y comunicación y difusión *online* de las aplicaciones y narrativas generadas. Pese a que con anterioridad hemos huido del objeto acabado, en el sentido en que acarrea o puede acarrear una imagen de proceso terminado, al mismo tiempo que desvía la mirada de la importancia del hacer y del aprender haciendo, hemos considerado importante, por las comunidades con las que trabajamos, compatibilizar estas bases con devoluciones «preconcertadas» del proceso, que no dejan de estar por ello abiertas a la apropiación y remezcla.

Se suceden en las siguientes tres fases:

1. Programación de aplicaciones tecnológicas para android.
2. Creación de narrativas transmedia.
3. Recuperación de componentes electrónicos.

En todo momento, se toma como eje central la vivencia y construcción comunitaria y heterogénea de lo público (entendido lo público en su dimensión virtual y también como espacio público propiamente dicho), encarnada en los cuerpos de la infancia y la juventud, y apoyándose en el enfoque de las capacidades, como una alternativa al uso privatizado y excluyente que en nombre de la libertad y la igualdad han hecho las democracias autoritarias de las que habla Stuart Hall (2008).

Con las comunidades que hemos mencionado anteriormente, hemos puesto en práctica una serie de encuentros de mapeos participados. El primero tuvo lugar en el mes de mayo de 2018, y en él desarrollamos una dinámica que llamamos de diálogo-café, o mapeo *offline*, desarrollada a partir del enfoque de las capacidades. En torno a cuatro mesas temáticas hicimos una puesta en común de los espacios y recursos con los que cuenta San Jerónimo y que

nos gustaría mantener, aquellos de los que carece y que consideramos que deberían estar presentes, espacios que hay en San Jerónimo que facilitan la convivencia, y una última mesa en la que trabajamos sobre espacios de la esfera pública que favorecen el conflicto.

Con los resultados obtenidos elaboramos un formulario geolocalizado al que asociamos la posibilidad de recoger fotos, audios y videos, y en el que propusimos asignar a cada espacio público que estuviéramos mapeando en cada momento, alguna(s) o ninguna de las 12 capacidades incluidas en la lista derivada del proyecto IBC (Domínguez-Serrano *et al.*, 2018; Del Moral-Espín *et al.*, 2017):

1. Vida y salud física y mental.
2. Afectividad, emociones y amor.
3. Buen trato y seguridad.
4. Relaciones interpersonales.
5. Participación y toma de decisiones.
6. Educación formal y no formal.
7. Bienestar económico y material.
8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados.
9. Actividades de ocio, juego e imaginación.
10. Respeto, diversidad e identidad.
11. Autonomía sobre la propia vida.
12. Medioambiente.

Como se ha descrito en capítulos previos de este volumen, el listado fue validado a través de un proceso participativo con niñas y niños participantes en Consejos de Infancia y Adolescencia de municipios andaluces. Se desarrolla con la intención de dar respuesta a cómo es posible vivir y construir una ciudad desde la mirada de nuestras y nuestros jóvenes, que pueda ser vivida y disfrutada por todas y todos.

Con este formulario geolocalizado, y gracias al uso de las herramientas de código abierto Open Data Kit, llevamos a cabo en el mes de junio una *mapping party*, segundo mapeo colaborativo con representantes de las comunidades que habían participado en el primero. Los datos recolectados durante esta deriva por las y los jóvenes, los subimos al servidor vinculado a tekeando.net, datos que actualmente pueden ser visualizados en la web *map* del proyecto TekeLab, que ha sido desarrollada con CARTO (plataforma *software* que proporciona herramientas SIG y de mapeo web para visualizar en un navegador de web) por la compañera Cristina Domínguez, y gracias a la cesión por parte de la mencionada plataforma de una cuenta embajadora.

Tras el análisis de los datos recogidos y evaluación de los encuentros llevados a cabo, nos dedicamos a generar una serie de unidades didácticas, a modo de píldoras, y de cuadernos guías que están sirviendo como soporte en los talleres que iniciamos en el Centro Cívico de Antonio Brioso en octubre de 2018. En la primera fase de talleres, en la que actualmente nos encontramos, trabajamos con los datos y recursos audiovisuales recolectados en los mapeos anteriores, para generar aplicaciones tecnológicas. Además, hemos vinculado cada una de las 12 capacidades de las que hablábamos anteriormente a un pictograma. Algunos de estos pictogramas los ha diseñado la compañera Rocío García para Tekeando, otros los hemos tomado de los liberados por Iconoclasistas, iniciativa que lleva funcionando desde 2006 generando proyectos que combinan el arte gráfico, los mapeos creativos y la investigación colectiva. Apoyándonos en el global de los pictogramas y sus correspondientes capacidades, hemos generado de manera conjunta, con el papel fundamental de Cristina programando, TekeMap, una *app* de geolocalización, liberada con licencia *Creative Commons* (como todos los demás materiales que estamos produciendo) para la construcción de archivos de vivencias y de agencias del barrio

de San Jerónimo. A la *app* está vinculado un mapa público alojado en CARTO, que presentará tantas capas como habitantes colaboren y archivos suban.

El 21 de diciembre de 2018, en un encuentro con familias y jóvenes, presentamos la versión beta de la *app*, y realizamos un nuevo mapeo *offline* haciendo uso de los pictogramas en formato de pegatinas sobre un mapa mudo del barrio. A finales de enero de 2019 se volverá a salir a las calles en una nueva deriva en la que empezar a activar TekeMap, con los nuevos agentes que se están sumando al proceso.

HORIZONTES POSIBLES Y DEBILIDADES

En cuanto al futuro inmediato, en febrero comenzamos la segunda fase de TekeLab en San Jerónimo, en la que aprenderemos a usar herramientas de *storytelling* y generar narrativas transmedia; en esta fase contaremos con el apoyo de ZEMOS98 (equipo de trabajo que investiga, programa y produce contenidos relacionados con educación, comunicación y creación audiovisual), que viene trabajando y planteando dinámicas participativas desde los comunes, la educación formal y no formal «expandida», la mediación cultural o los cuidados, y de Santi Barber, artista que desarrolla su práctica en los ámbitos de las prácticas artísticas de contexto, el arte activista y la creación de procesos experimentales donde se dan cita el arte y la imaginación política. Para esta fase, tenemos la intención de dar continuidad a los hallazgos y propuestas elaboradas en la anterior fase, deseando acentuar el trabajo con los cuerpos en lo público, y ofreciendo una mayor visibilidad de las actuaciones a pie de calle con el fin de llegar a comunidades no previstas.

En abril iniciaremos la tercera fase de talleres, orientada a la recuperación de componentes informáticos, con base en el su-

pra-reciclaje y el *hardware* libre. Para estos talleres contaremos con la presencia del compañero Óscar de la Oficina de Derechos Sociales de Sevilla. Nuestro deseo es poner en contacto a las y los jóvenes con comunidades *makers*, *labs* y *fablabs*, y «traperos» o asociaciones de recicladores de economía social y solidaria.

Por estas mismas fechas deberíamos, según figura en papel, iniciar la replicación del proceso en otro distrito de la ciudad de Sevilla, pero, como decíamos anteriormente, esto es algo que actualmente estamos poniendo en crisis.

En cuanto a las debilidades que hemos detectado hasta la fecha en el proceso, podríamos empezar señalando la más paradójica de ellas si nos atenemos a la posición central que ocupa en TekeLab, que es la complejidad asociada a la herramienta tecnológica, y concretamente a los tiempos más lentos derivados no solo de su aprendizaje, sino también de su uso, en relación con las necesidades de resultados inmediatos que las jóvenes reclaman. Algunas de las soluciones que hemos encontrado en relación a esta dificultad ha sido la de priorizar el mensaje, lo que queremos contar, por encima de la experticia y el «buen acabado» en el uso de la tecnología, o la de generar artefactos abiertos a la contribución y/o modificación posterior de las mismas o de otras usuarias.

Hablábamos en anteriores párrafos de la dificultad de mediar una práctica en contexto sin «pertener» a dicho contexto, a esta se suma la que tiene que ver con el saber y experimentar que diferentes cuerpos «pueden» de maneras diferentes. Las relaciones intergeneracionales y entre agentes y entidades de diferentes ámbitos de la esfera pública están condicionadas por las distintas capacidades y libertades asociadas a la pluralidad de las respectivas realidades. Está siendo todo un reto, del que somos conscientes de nuestras fallas, acompañar para visibilizar, desde el respeto y la no intrusión, los diferentes cuerpos, los diferentes saberes y las diferentes voces, fomentando el respeto, la escucha y el apoyo mutuo.

Finalmente, concebimos TekeLab como un proyecto en el que la implicación de la administración es primordial, y lo es según unas claves muy específicas basadas en la co-responsabilidad de todas, sin olvidar las diferencias de privilegios de las partes y poniendo la relevancia en la participación verdadera de una ciudadanía soberana para la democratización y el cambio social y político. Pero estas son claves relativamente recientes en la relación Estado-ciudadanía, al menos en Andalucía, con que la tarea presente no es fácil, ¿pero quién dijo que lo fuera?

REFERENCIAS

- HALL, Stuart (2008): «¿Cuándo fue lo postcolonial?». En vv. AA.: *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- DEL MORAL-ESPÍN, Lucía, PÉREZ GARCÍA, Alicia y GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2017): «Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños». *Sociedad e Infancias*, 1, págs. 203-237.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica, DEL MORAL-ESPÍN, Lucía y GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2018): «A well-being of their own: Children's perspectives of well-being from the capabilities approach». *Childhood (first online)*, págs. 1-17.
- SEN, Amartya (2004): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza Editorial.
- ENLACES PARA CONOCERNOS MEJOR:
www.tekeando.net
www.tekelab.tekeando.net
www.maki-maki.net

Enseñando a ser (qué) mujeres desde niñas a través del consumo diferenciado

Laura Martínez-Jiménez y Ángela Solano Caballero

CAPACIDADES PARA EL BIENESTAR INFANTIL. CUESTIONES SOBRE IDENTIDAD, CONSUMO Y AGENCIA

Este capítulo bebe del espíritu del enfoque de las capacidades aplicado al bienestar en la infancia desde la comprensión de dicho bienestar como la «libertad para ser y hacer aquello que la propia niña o niño valora y tiene razón para valorar» (Del Moral-Espín, 2017), considerando a la infancia como agente activo en la formulación de sus necesidades, así como en la apreciación de su propio bienestar y el de las personas que la rodean. Motivadas por la aplicación práctica y participada de este enfoque, el equipo del proyecto IBC ha elaborado (como bien se describe en capítulos previos de esta monografía) un listado de capacidades relevantes para el bienestar infantil cotejado por niñas y niños de entre 8 y 17 años pertenecientes al contexto español/andaluz de poscrisis, caracterizado por el enquistamiento y la cotidianización de la precariedad experimentada durante la crisis. Bajo la cuestión «¿Quién decide lo que constituye una “buena vida” para niñas y niños?», se propuso una colección de doce capacidades que las niñas y niños participantes valoran de forma interconectada y situada en su presente, pero también en relación a su futuro como personas adultas (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016).

De entre todas las capacidades listadas, cinco de ellas representan, desde su íntima vinculación, nodos clave para guiar el presente capítulo hacia la comprensión de la socialización diferenciada de niñas y niños. Lo que aquí se pretende es profundizar en las causas, materiales e inmateriales, que favorecen una percepción diferenciada de las personas en función del género leído en ellas, demostrando que esto sucede desde la más tierna infancia. Esta diferenciación tiende a reforzar la asociación sexo-género, así como la atribución de una serie de valores binarios y estereotípicos distintos para niñas y niños, en función de la lectura cultural y generizada de su genitalidad y apariencia.

Esta lectura del género, y más concretamente del género en función del sexo, es llevada a cabo por los principales agentes de socialización —medios de comunicación, escuela y familia— y tiene repercusiones clave en nuestras relaciones interpersonales, así como en la forma en la que construimos nuestra identidad intra-personalmente. Desde nuestras respectivas áreas de investigación, coincidimos en considerar el papel esencial de los medios de comunicación, y de la publicidad que los financia, como agentes de divulgación masiva de concepciones sexogenéricas estereotípicas y diferenciadas para niñas y niños. Del mismo modo, y en buena parte como consecuencia de esta socialización diferenciada que promueven los medios de comunicación y en especial la publicidad, las personas reproduciríamos estos roles de género binarios y sus atribuciones identitarias a través de las prácticas de consumo.

La reflexión que a lo largo de este capítulo se lleva a cabo no solo abarca el estudio de los hábitos de consumo desde una perspectiva de género, sino que promueve un análisis crítico de la enculturación de niñas y jóvenes hacia un modelo concreto de, en términos beauvoirianos, *hacerse mujer*. Ese modelo se identifica en este capítulo con una *nueva* mística de la feminidad,

aparentemente moderna y empoderante, cuyo acceso viene mediado por sus *decisiones* de consumo en la coyuntura contemporánea del proyecto neoliberal. Siendo tal contexto un escenario (pos)crisis, donde las políticas de ajustes se dan la mano con un auge del sector mercadotécnico, nos parece vital detectar las capacidades necesarias para construir nuestros hábitos de consumo de forma crítica.

Por ello, las cinco capacidades seleccionadas resultarían esenciales para entender cómo se construyen estas identidades, ilustrando las circunstancias materiales y el marco de valores en el que la infancia es enfocada hacia el consumo. Esta comprensión no es, en ningún caso, total, definitiva u holística, sino que implica una oportunidad para aproximarnos a una interpretación situada de las (buenas) vidas de estas niñas y adolescentes desde cuestiones abiertas, latentes y dolientes que asumirían, como señala Anita Harris, el enmarañamiento de coacciones, agenciamientos y «libertades selectivas» que las jóvenes encarnan (2004: xvii). Reforzar dichas capacidades desde la infancia resulta esencial si deseamos que puedan protegerse de forma autónoma en su relación con los medios de comunicación y su alienación hacia el consumo, a lo largo de toda su vida.

- *Educación formal y no formal.* Desde la infancia, se valora muy positivamente una educación «de calidad y libre de prejuicios» que proporcione acceso a la información, así como a su análisis crítico, no solo desde los currículos oficiales, sino también desde una formación no formal y diversa como, por ejemplo, la deportiva y la artística (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016). Sin embargo, sus necesidades de aprendizaje dependen frecuentemente de empresas privadas, sobre todo en un escenario *austericida* en el que el

sector educativo ha sido especialmente atacado. La proliferación de todo tipo de academias, como las de refuerzo o idiomas, es una muestra de la creciente externalización de ciertas áreas del proceso formativo. Del mismo modo, en trabajos futuros sería interesante un análisis crítico de la *gamificación* del aprendizaje: una tendencia en alza cuyo mercado se halla en manos de grandes empresas de *software* como Microsoft, Badgeville Inc., Kuato Studio, Lithium Technologies Inc. o Gigya Inc., entre otras. Centrándose en la infancia y la adolescencia como público objetivo —y abriendo mercado entre audiencias hasta ahora menos exploradas como la tercera edad—, estas empresas se encargan de absorber información relativa a los hábitos y comportamientos de su audiencia usuaria desde su misma infancia, contribuyendo al proceso de *data mining*¹ por el que tanto pagan las empresas de *marketing* y publicidad. Ante esta capacidad de vital relevancia, podemos cuestionarnos: *¿en qué sentido los recortes sociales, las medidas austericidas y la constante ideologización bipartidista de la educación en el Estado español, sumada a la invisibilización absoluta de las mujeres en los temarios, pueden contribuir a formar niñas y jóvenes críticas? ¿Cómo será posible además su formación extra-curricular en un contexto de familias empobrecidas en el que la educación se re-mercantiliza, convirtiéndose así en un producto de consumo elitista?*

¹ El *data mining*, minería o exploración de datos es el proceso de análisis de grandes volúmenes de datos con el fin de distinguir patrones que permitan transformarlos en información comprensible y estructurada para su uso posterior. Forma parte de las ciencias de la computación y la estadística y recurre a métodos como los sistemas de bases de datos, la inteligencia artificial o el aprendizaje automático o *machine learning*.

- *Bienestar económico y material.* Ante la crudeza de la crisis, la infancia reclama la necesidad de gozar de un «bienestar material asegurado» (destacan alimento, vestimenta, agua, vivienda, juguetes y tecnología para el ocio). Si bien niñas y niños no expresan elevadas aspiraciones consumistas (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016), la experiencia de esa *vida buena* que describen y que se les antoja fundamental para el desarrollo y disfrute de su ocio, tiempo libre e imaginación se vincula cada vez más a un determinado nivel adquisitivo, en su mayor parte debido, por un lado, a los recortes en servicios sociales como la educación y, por otro, a los esfuerzos publicitarios para que así sea. Como veremos en la siguiente capacidad, incluso las aspiraciones que alberga la infancia de cubrir sus necesidades de juego dependen cada vez más de una *vida buena* material que permita seguir en cierta medida el desenfrenado ritmo del mercado. Todo esto no es sino reflejo del intenso proceso de mercantilización de todas las facetas de la vida; una lógica que, para Jennifer A. Hill, se constituye en «ideal deseable» vinculado a valores como éxito, control, autonomía y felicidad mediante su popularización mediática (2011). En este mismo sentido nos preguntamos: *¿qué posibilidades de vivir una vida buena tendremos en nuestra infancia y adolescencia ante la precarización de la existencia y de las condiciones de trabajo que, además, se ceban con niñas, adolescentes y jóvenes en su condición de mujeres? ¿En qué medida está vinculada esta buena vida a un poder adquisitivo medio-alto, si tenemos en cuenta el sistema socioeconómico capitalista y patriarcal en el que van a vivir, donde hasta las necesidades más básicas son mediatizadas a través del consumo? ¿De qué manera el consumo de determinados bienes y*

servicios que consideran esenciales para su seguridad material va a continuar resultándoles (in)accesible y, por tanto, va a condicionar su experiencia de bienestar, así como su percepción de sí mismas?

- *Actividades de ocio, juego e imaginación.* Esta capacidad es ampliamente valorada por las niñas y niños, para quienes el disfrute de tiempo libre, asociado con diversión y juego entre amistades y con juguetes o dispositivos tecnológicos, es un elemento esencial para su buena vida presente (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016). Este ocio, sin embargo, habría sido absorbido, al menos en buena parte, por la maquinaria capitalista, mediatizándolo crecientemente a través de los distintos productos y servicios ofrecidos por el mercado. La publicidad se ha encargado de naturalizar una conceptualización del juego que inquebrantablemente requiere de *algo* para ser llevado a cabo. Detrás existe una empresa anunciante que paga a publicistas y profesionales del *marketing* para que ese *algo* sea siempre *lo último*, como sucede por ejemplo en la lucrativa —y generalmente sexista— industria de los videojuegos. Frente a esta reflexión nos planteamos: *¿cómo ocupan ahora las niñas y jóvenes su tiempo libre? ¿Es el consumo considerado una actividad de ocio en sí misma? ¿Qué implicaciones tienen sus juguetes y las tecnologías de las que disfrutan (en especial, las redes sociales), así como las relaciones que establecen con y a través de los mismos, en su socialización en femenino?*
- *Respeto, diversidad e identidad.* Las respuestas de nuestra infancia ante esta capacidad dan cuenta de sus reclamos en torno a un desarrollo autónomo, digno y respetado de su propia identidad o «personalidad», así como de su valoración sobre la importancia de conocerse intrapersonal-

mente y sentirse «a gusto y seguro» en su propia piel (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016). Esta es una capacidad central para el análisis que nos ocupa en este capítulo, de tal forma que nos preguntamos: *¿de qué modo las niñas y adolescentes pueden desarrollar su propia identidad de manera autónoma si el mismo proceso identitario viene mediado por multitud de instituciones socioeconómicas que normalizan una(s) forma(s) preferente(s) de ser mujer(es)? ¿Cómo podrían sentirse a gusto y seguras en su propia piel en una cultura hipermediatizada que las insta a querer a sí mismas mientras las bombardea con el éxito socioeconómico asociado a estrictos cánones estéticos; que retrata como poco atractivas o impopulares a las jóvenes inteligentes, asertivas y seguras de sí mismas; que, en definitiva, las agrede material, simbólica y físicamente, cumplan o no ese rol femenino? ¿Qué oportunidades tienen de encarnar otras subjetividades diversas ante el binarismo de género que reproducen el marketing, la publicidad y el consumo a través del cual deben definir su identidad?*

- *Autonomía sobre la propia vida.* En torno a esta capacidad, se reflexiona sobre la importancia de poder desarrollar iniciativas y proyectos propios, así como de tomar decisiones libres y autónomas en relación a su expresión (por ejemplo, en cuanto a su forma de vestir) y su propia vida (disposición y gestión de tiempo propio y desplazamientos autónomos) (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; Domínguez-Serrano y Del Moral-Espín, 2016). Pero ¿hasta qué punto somos verdaderamente libres de elegir? La incursión creciente de la industria publicitaria en el terreno de la infancia y la adolescencia a la hora de mediatizar la necesidad de vestimenta a través del consumo de moda —ampliamente explorado ya por las marcas de

ropa deportiva en el caso de niños y adolescentes— es otro ejemplo del fenómeno de mercantilización de todas las facetas de la vida que mencionábamos anteriormente. En el caso de las niñas y adolescentes, la industria de la moda se entrelaza desde una edad cada vez más temprana con la cosmética y, como veremos más adelante, ambas industrias juegan un papel determinante en la construcción de la *nueva* mística de la feminidad. Ante estas respuestas y en estas circunstancias, cabe cuestionarse: *¿qué autonomía real sobre sus propias vidas tienen y tendrán las niñas y adolescentes en un escenario de ficticia libre elección, pobreza de tiempo feminizada, asfixia oficializada de la libertad de expresión y violencias machistas? ¿Desde qué perversa y confusa lógica el consumo/consumismo que alimenta y es alimentado por dicho escenario, organizado además bajo las premisas de los estereotipos de género y la división sexual y generizada del trabajo, empodera a estas jóvenes para subvertirlo o siquiera (sobre) vivir en/la él?*

Las cuestiones anteriores pueden recogerse en una gran pregunta tan compleja como ineludible: ¿qué valoración del bienestar de niñas y adolescentes podemos perfilar en un escenario profundamente tenso y ambivalente en el cual la revigorización de las desigualdades motivada por la crisis económica, a la par que el proceso de neoliberalización de las democracias occidentales, conviven con una creciente consciencia feminista global y la transformación, aunque tímida y no siempre ajena a perversiones, de las relaciones de género? ¿Qué libertad real para *ser y hacer* encarnan las niñas y jóvenes en un contexto en el que, como indica Ana de Miguel (2015), la igualdad es aún una ilusión y la libertad se ha mitificado en nombre de elecciones individuales supuestamente empoderantes y canalizadas a través del consumo?

Si bien ante estas cuestiones el proceso de «hipermercantilización de las condiciones de vida» (Gálvez, 2017: 48) y de la(s) vida(s) misma(s) se revela central en la asfixia de la libertad e igualdad de niñas y adolescentes, desde ciertos discursos e instituciones hegemónicas dicho proceso se representa como una sugerente oportunidad para acceder económicamente al reconocimiento, la ciudadanía, la igualdad y hasta a la propia subjetividad; una oportunidad a todas luces no solo falaz, sino además profundamente discriminatoria e injusta. En medio de toda esta complejidad se sitúa además el desarrollo identitario mismo, que se desenvuelve desde la vulnerabilidad, la energía y la hiperestimulación propias de estas edades.

Este es sin duda un proceso en el que aislar sus múltiples variables y repartir *responsabilidades identitarias* entre ellas resulta extremadamente difícil, si no inasumible. Esto no nos incapacita, sin embargo, para señalar algunas de las principales instituciones socioeconómicas que dan sentido cultural a la situación de cada niña y joven, como son las ya convencionales familia, escuela, amistades y medios de comunicación, igualadas e incluso superadas en preeminencia por las industrias culturales y sus producciones más *pop*, las nuevas tecnologías de información y comunicación, y muy especialmente los usos y relaciones propias de las redes sociales, así como la individualización del consumo de productos audiovisuales y las nuevas estrategias de *marketing* generizado para llegar a los públicos-consumidores más jóvenes.

Ante este panorama, el presente capítulo sostiene las siguientes hipótesis: que niñas y adolescentes no son socializadas como tales en la feminidad normativa, sino como mujeres-en-proyecto o adultas precoces; que la infancia, al igual que la adolescencia, se han convertido aceleradamente en nichos de mercado de extrema rentabilidad en los que, en tensión con la hipótesis anterior, niñas y jóvenes son concebidas como consumidoras autónomas y de

plena conciencia; y que, en medio de dicha tensión, las decisiones de consumo de estas consumidoras supuestamente autónomas articulan su identidad y expresan su situación en el mundo.

LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS HÁBITOS DE CONSUMO

Como apuntábamos al principio del capítulo, las personas naturalizan e interiorizan los estereotipos de género a través de las diferentes instituciones de socialización y en relación a su propia individualidad, algo que también se refleja en sus hábitos de consumo y en cómo construyen su identidad en base a la adquisición de diferentes productos y servicios. Conforme el neoliberalismo se consolidaba como proyecto hegemónico, el consumo ha ido ocupando el centro de las relaciones entre economía e identidad. Su peso como práctica socioeconómica ha evolucionado hasta convertirse en una de las fuerzas dominantes a la hora de legitimar la cultura, sus valores y significados, en la medida en que constituye una pieza clave en la reproducción social y en los procesos de construcción de identidades (Solano, 2016).

Si el consumo es una práctica social fundamental en el proceso de construcción de identidades, desde luego también lo es en el de las identidades de género. Las relaciones que se establecen en el público consumidor entre el producto o servicio y las expectativas de rol de género son tan palpables que no dejan de favorecer el uso del género para anticipar su praxis en el consumo (Deux y Major, 1987; Vandello, Bosson, Cohen, Burnaford y Weaver, 2008), estableciéndose así una suerte de círculo vicioso. De esta forma, las normas sociales en torno al género proporcionan una serie de guías ante el abanico de productos, preferencias y opciones de consumo que tienden a respetarse tanto por parte de las

empresas y las agencias de publicidad y *marketing*, como por la propia audiencia consumidora (Solano, 2016).

Si bien nuestras prácticas de consumo no son libres ni espontáneas, por más que las campañas publicitarias clamen lo contrario, la implicación de los hábitos de consumo en el desarrollo identitario personal no es un proceso necesariamente unidireccional en el cual mercados, empresas y agencias determinen las preferencias, y por extensión la subjetividad, de una audiencia-masa homogénea y sin voluntad. El reconocimiento del público como un sujeto agente profundamente heterogéneo significa por extensión la asunción del consumo como una práctica a través de la cual las personas incorporan dichos productos a sus vidas, (re)formando así sus identidades culturales (Hollows, 2000). En este sentido, las audiencias también pueden adoptar comportamientos inesperados en los mercados, desviándose de las expectativas de género que se les atribuyen. El hecho de que las agencias publicitarias se valgan de estereotipos y roles de género para producir sus mensajes implica que a menudo no sepan adaptarlos a las tendencias y cambios culturales y socioeconómicos que se producen en la realidad, incluidos los hábitos de consumo.

No obstante, reconocer al público como un sujeto diverso y activo tanto en el proceso de interpretación de los mensajes mediáticos y publicitarios como en los procesos de compra —en los cuales intervienen sus propias experiencias personales y circunstancias de producción material— no implica, como aclara Hollows, que las audiencias-consumidoras sean «todopoderosas» ni que puedan imponer voluntariamente tantos sentidos como deseen a los productos (2000: 112). Este mismo público no solo encarna un lugar específico en la división sexual y generizada del trabajo que marca su situación ante el consumo; también suele ocupar una posición subalterna en el juego de las relaciones de poder en el que las grandes corporaciones y los significados

sociales asociados a sus productos y servicios se sitúan de forma preferente y dominante. A través del consumo se refuerzan estas cuestiones de poder en la medida en que favorecen y alimentan los intereses mercantilistas, facilitando a su vez una segmentación del mercado que conlleva, por extensión, la segmentación binaria y heteronormativa de productos y servicios, permitiendo de esta forma una oferta más individualizada y diferenciada que, como indica Hill, impacta de forma diferencial en niñas y niños (2011), así como fomenta y es fomentada por los valores individualistas propios del neoliberalismo.

Entre toda esta maquinaria, la principal herramienta de alienación hacia el consumo es la publicidad, entendida como una forma de comunicación persuasiva dentro de las variables del *marketing* que conectan recurrentemente con sus audiencias mediante el uso de estereotipos. Para las empresas de *marketing*, el estudio de los comportamientos y los hábitos de consumo resulta clave a la hora de trazar sus estrategias comerciales. Una variable que parece incuestionable a la hora de abarcar su estudio es la identidad de género de quienes consumen o pueden hacerlo en el futuro (Solano, 2016). Por ello, las empresas manejan suposiciones sobre los hábitos de consumo dependientes de sus (pre)juicios sobre el género. De este modo, a través de la publicidad, a menudo se continúan representando roles que refuerzan la reproducción binaria y cis-normativa de las identidades de género. Estas representaciones encuentran materialización a través del consumo, moldeando la identidad de género incluso antes de haber nacido. Por tanto, el consumo no es neutral al género, sino que alimenta y es alimentado por las desigualdades asociadas a dicha categoría.

No obstante, si las empresas de *marketing*, las agencias de publicidad y las corporaciones en general continúan estableciendo diferentes conexiones comerciales entre mujeres y hombres es porque estos comportamientos diferenciados por género prevalecen en

alguna medida en la realidad social, funcionando como activadores del sentido cultural y el impulso consumista de los estereotipos movilizados en las campañas publicitarias, mediante una apelación directa a nuestra identidad y rol social. Los grandes medios tienden a popularizar discursos que normalizan y/o naturalizan estas diferencias de género estereotípicas —implícitamente vinculadas a nuestro sexo biológico—, aunque la ciencia no presente evidencias acerca de la intervención de las diferencias biológicas en el supuesto condicionamiento de las conductas sociales. Descartando, pues, explicaciones esencialistas sobre las diferentes decisiones de consumo asociadas a la representación cis-heteronormativa de los géneros, cabe considerar el peso en nuestros hábitos de compra de las presiones socioculturales y la influencia de las expectativas de rol de género ejercidas desde diversas instituciones socioeconómicas que, como los mercados y la publicidad, a la vez sostienen y son sostenidas por dichas presiones y expectativas.

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA INFANCIA Y LA CULTURA DEL ROSA Y EL AZUL

En tal contexto de voracidad mercantilista, a lo largo de nuestra infancia y juventud, lejos de permanecer a salvo de las estrategias corporativistas para el estímulo del consumo, solemos desarrollar nuestra identidad a partir de un vínculo inextricable con las mismas (Hill, 2011). Como venimos diciendo, consumo y *marketing* mediatizan nuestras necesidades y moldean en buena medida la experiencia de la infancia (Solano, 2016), incluso cooptándola y poniéndola en peligro debido a la constante y cada vez más prematura mediatización de la lógica mercantilista que vincula directamente el desarrollo y la definición del *yo* con su capacidad de consumo (Hill, 2011).

A lo aristado del asunto tampoco contribuye la resbaladiza categoría de «chica» que, como explica Harris, es profundamente problemática no solo por vivirse atravesada por las relaciones de poder de raza, clase y capacidad (entre otras tantas) que privilegian su reificación blanca, capacitada y de clase media; sino porque, además, resulta confuso establecer fronteras de edad en torno a dicha categoría (2004). Esta confusión, aclara Harris, viene alimentada por la tensión entre el fenómeno «*tweenies*» (o preadolescentes), que asimila los hábitos, actitudes y expresiones de las niñas a las propias de mujeres-consumidoras adultas (2004; también en Hill, 2011), tal y como viene alertando la ingente producción científica y mediática en torno a la hipersexualización de las más jóvenes en tanto objetos de deseo; y el potente resurgimiento del *girl power* y la trendificación de una suerte de feminismo *girlie* —rosa, hedonista, juguetón, jovial, despreocupado—, para el cual las adolescentes y chicas jóvenes representan el sujeto central y unitario al que las mujeres/feministas adultas deben emular o aspirar (Harris, 2004; Lazar, 2009).

Esta lógica colonizadora de corporaciones y anunciantes ha permeado también los espacios y tiempos de desarrollo de la juventud, como son las escuelas y el ocio, muy especialmente a través de los dispositivos electrónicos (Harris, 2004; Hill, 2011; Schor, 2004), llegando incluso a competir con las personas cuidadoras por su atención y rol de autoridad (Hill, 2011). Ahora, explica Hill, niñas y niños —también preadolescentes y adolescentes— encarnarían tres roles de mercado distintos, pero de fronteras porosas: influyentes en el gasto de las personas cuidadoras; público consumidor con un poder adquisitivo significativo; y futuros sujetos consumidores con quienes comenzar a trabajar una lealtad de marca temprana (2011).

De esta forma, el hábito consumista cotidianizado desde la infancia daña y pervierte su experiencia en un doble sentido. Por un

lado, la vinculación de prácticas consumistas con la *adquisición* de felicidad, autoestima y empoderamiento, o con actitudes conformistas o normativas, termina por influir directamente en la salud y bienestar de niñas, niños y adolescentes. En su libro *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*, la socióloga Juliet Schor plantea precisamente en qué sentido la implicación de la infancia en la cultura de consumo impacta sobre su bienestar, descubriendo que quienes a estas edades manifiestan un nivel de involucración más alto en pautas consumistas sufren también mayores niveles de depresión y ansiedad, tienen menos autoestima y presentan más problemas psicosomáticos (en Hill, 2011). Por otra parte, y como ya señalábamos, tanto Harris (2004) como Hill (2011) apuntan hacia la preocupante *adulterización* de niñas, niños y (pre)adolescentes, a quienes se alienta a emular actitudes de consumo propias de personas adultas que de igual forma transformarían la experiencia de la niñez en una exhibición de ficticia madurez *performada*, principalmente, mediante el consumo de vestimenta y ocio.

Del mismo modo, podríamos contemplar un tercer sentido en el que la cultura de consumo pervierte la experiencia y percepción de la infancia a través de la segmentación heteronormativa y binaria de los mercados, las audiencias y el consumo. Si la infancia y la adolescencia no solo son integradas también en esta lógica hipermercantilista, sino que además representan nichos de mercado crecientes y exponencialmente lucrativos, parece lógico deducir que, de igual forma, se ven atravesadas por las insidiosas dinámicas consumistas generizadas. Como señala Hill, la publicidad y el *marketing* explotan las aspiraciones de las audiencias que desde su infancia y juventud se hallan profundamente vinculadas con los sugerentes ideales socioeconómicos mediatizados, ya sea en torno a un determinado físico o aspecto, a ciertas actitudes o a rasgos de personalidad (2011). De tal forma, el consumo se convertiría

en el medio a través del cual alcanzar el fin de las identidades normativas que, a la par que diferencian a niñas y niños, también normalizan su existencia generizada acomodándola al imaginario colectivo de la feminidad y la masculinidad.

De hecho, la elección de juguetes y regalos está claramente influenciada por las ideas mayoritarias sobre lo considerado masculino y femenino (Díaz y Orol, 1998; Hierro, 1996): acción, riesgo y autoridad para el niño-piloto, niño-policía y niño-competidor; cuidados, calma y agrado para la niña-princesa, niña-modelo y niña-madre. A pesar de la infinita gama de colores —y de los esfuerzos por diversificar el arcoíris de la infancia, así como por des-generizarlo y limpiarlo de prejuicios— parece que la cultura del rosa y el azul persiste o, en el *mejor* de los casos, transmuta en otras tonalidades distintas, pero de idéntico simbolismo.

En *Neoliberalismo sexual* (2015), Ana de Miguel expone que la diferenciación sexual ha encontrado en las industrias del rosa y el azul un poderoso apoyo: este rígido binarismo de género es ahora difundido por medio de productos culturales y mediáticos y de un consumo igualmente diferenciado, que también es reproducido en la principal unidad de consumo de las economías neoliberales: la familia (Solano, 2016). A lo largo de la historia, la familia ha tenido diferentes estructuras y significados; sus antecedentes como unidad de producción e institución fundamental de reproducción social son tan antiguos como la propia humanidad. Hoy por hoy, el hogar y la familia continúan siendo un agente de socialización vital, pero en lugar de unidades de producción, son consideradas las unidades básicas de consumo y de la estructura de clase en los estudios de consumo (Goldthorpe, 1983). De hecho, muchas estrategias de *marketing* se basan en los estudios del ciclo de vida familiar.

La familia reproduce una serie de comportamientos y valores sociales, que afectan tanto a su consumo como a los principios que le garantizarán la supervivencia social y laboral, incluida las

expectativas del rol de género. Las relaciones existentes entre la institución de la familia y la reproducción social del género han sido ampliamente estudiadas, ya sea a través de la micropolítica de género en la vida familiar; de las propuestas en torno al apego y el protagonismo materno en el aprendizaje identitario de género desde la teoría de las relaciones objetales (Errázuriz, 2012; Hekman, 2004), que explicarían en parte el desarrollo de lo que Almudena Hernando llama «identidad relacional» propia de las mujeres (2012); o de la comunicación según el género en contextos familiares y escolares y sus correspondientes efectos de cara a la socialización del ser humano.

Por lo general, la articulación de los roles de género tanto en la estructura familiar como en los medios de comunicación potencia una asunción diferenciada de los mismos en función del sexo. Para facilitar la interiorización de estas sublimaciones se generan modelos de consumo. La familia reproduce la segmentación del mercado en función del género, adquiriendo productos etiquetados de manera diferente para niñas y niños, que más tarde conformarán las audiencias diferenciadas como chicas y chicos, mujeres y hombres, a lo largo de todo su periplo vital (Solano, 2016). Esta forma de socialización de género a través del consumo se inicia desde el momento en el que un nuevo ser despierta a la vida... o incluso antes. Los deseos de maternidad (y paternidad) suelen pre-existir al propio bebé. Y desde esos deseos proyectamos preferencias e ilusiones sobre un hipotético ser, que vienen condicionadas por el sexo-género con el que queramos identificar a la criatura aún nonata. Por ello, es más que probable que como niñas socializadas en la inercia de la maternidad y los cuidados ya decidiéramos los nombres que como mujeres pondríamos a nuestra potencial descendencia.

No cabe duda, sin embargo, de que este fenómeno se radicaliza cuando la llegada o existencia de este nuevo ser parece inminente.

La tecnología ha permitido progresivamente un seguimiento más profundo y detallado del embarazo, que por medio de los ultrasonidos y las ecografías nos permite conocer con mayor antelación el sexo del bebé.² Este hecho fue aprovechado por las agencias de *marketing* y publicidad, que supieron ver en ello una oportunidad de segmentación de audiencias en base al género, creando una nueva necesidad: la de adquirir un completo set de utensilios para el cuidado, juguetes y hasta un armario diferenciado. De este modo, la asociación sexo-género no solo queda reforzada en la práctica del consumo antes del propio nacimiento; sino que la señalización social del mismo por medio de un código de vestimenta y de color distinto para niñas y niños se viene imponiendo desde edades más y más tempranas.

Un ejemplo de especial interés en la actualidad puede rastrearse en las llamadas *baby showers* exportadas al Estado español por la cultura *celebrity* norteamericana, y en las cuales un grupo más o menos extenso de personas (mayoritariamente mujeres) organiza una celebración absolutamente tematizada en función del género con el cual presuponen se identificará el futuro ser. Si bien en el Estado español esta es una tendencia aún incipiente, los casos norteamericanos muestran cómo la popularización de la fiesta se ha desarrollado en paralelo a su intensa mercantilización en clave de género (organización profesional, espacio de celebración, decoración, *catering*, reportajes de foto y video, detalles para las invitadas, regalos para la embarazada y/o la futura niña o niño...), así como a la creación de actividades y juegos *ad hoc* para entretener a las asistentes (por ejemplo, adivinar el

² Para más información, puede consultarse el interesante video *Why was Pink for Boys and Blue for Girls?*, publicado por KSPS Public TV, con fecha del 30 de enero de 2018.

nombre de la bebé, su peso o estatura). Pocas son las fiestas de este tipo en las que el género del futuro bebé no lo impregna o atraviesa todo, hasta el diseño y color de las servilletas. No obstante, también para las ocasiones en las que el presumido género del bebé es aún desconocido, este tipo de celebraciones se reconvierten en las llamadas *gender reveal parties*, donde la revelación de dicha identidad de género, que no por indeterminada queda ausente de la fiesta, vertebra la propia celebración: el momento culmen de la misma funciona como una suerte de rito iniciático, materializado en el color rosa o celeste de globos, tartas o ropita, y prescribirá en buena medida la situación y el devenir socioeconómicos de un ser aún por nacer.

Ana de Miguel nos habla de esta cuestión por medio de la «marca de género» que supone la perforación de las orejas a las niñas cuando nacen, ritualizando su adscripción al género femenino por medio de los pendientes y el rosa, mientras que a los niños se les viste de azul (2015: 55). El terreno de la moda no debe despreciarse, ya que actúa como sistema de señalización social y de distinción del género, naturalizando un orden cultural que persiste más allá de ciertos cambios en sus códigos (Entwistle, 2002). En ese sentido, la cultura del rosa y el azul puede ser entendida como la cultura de la desigualdad, una forma de extender las asunciones tradicionales en torno al género mediante normas sociales tan naturalizadas que se han vuelto casi invisibles. Estas normas quedan plasmadas en hábitos y costumbres, o incluso prejuicios, que terminan condicionando nuestras elecciones en una sociedad supuestamente libre y regida por la racionalidad, incluidas nuestras decisiones de compra (Solano, 2016).

Como plantea de Miguel, el hecho de que cada vez haya un mayor sesgo de género en los productos que consumimos desde nuestra infancia nos hace pensar que estamos perdiendo referentes comunes, nexos de unión en los que encontrarnos,

como si los caminos entre mujeres y hombres fueran cada vez más distintos, más complementarios (2015). Esta complementariedad refuerza los valores que sostienen la familia nuclear tradicional, heterosexual y con roles diferenciados para cada miembro, y coincide con la revalorización de otras prácticas que nos devuelven a la vieja asociación mujeres-madres, como una renovada mística de la maternidad catalizada, en buena parte, por las condiciones de vida y las medidas austericidas tomadas durante y tras la crisis. En esta oportunista revalorización de la maternidad tradicional influyen, en primer lugar, la confluencia con la revalorización desde algunos sectores del feminismo de los trabajos de cuidados tradicionalmente feminizados; en segundo lugar, discursos políticos re-esencialistas y neoconservadores acompañados de un *nuevo* guion socioeconómico que devuelve/sujeta a las mujeres al/en el hogar; y en tercer lugar, la popularización de otros discursos que, desde posiciones críticas o no, ensalzan la familia como un espacio de realización, reconocimiento y seguridad frente a la precariedad, la inestabilidad y la desigualdad del empleo, escondidas tras el mito del trabajo asalariado como camino hacia la liberación y el empoderamiento de las mujeres.

SUBJETIVIDAD Y CIUDADANÍA DEL CONSUMO: PARADIGMÁTICAMENTE FEMENINAS

Autoras como Angela McRobbie (2007, 2008), Rosalind Gill y Christina Scharff (2013) o Diane Negra e Yvonne Tasker (2014) teorizan en torno a las *nuevas feminidades* desde una actualidad occidental que identifican como postfeminista y neoliberal. Siguiendo la brillante senda despejada por estas y otras autoras, Laura Martínez-Jiménez propone la noción de «postfeminismo

neoliberal»,³ entendido como la cooptación de determinadas proclamas feministas para re-articularlas sugerentemente, desde su perversión y glamurización y a partir de una ficción de igualdad, en línea con los preceptos neoliberales de hipermercantilización, individualismo y responsabilidad sobre una misma, de manera que esta suerte de pseudo-feminismo o postfeminismo resulte rentable al proyecto neoliberal en términos simbólicos (resiliencia de la hegemonía neoliberal) y económicos (comercialización del feminismo) (2017, 2018; Martínez-Jiménez, Gálvez-Muñoz y Solano-Caballero, 2018). Esta maniobra de reinscripción masiva pretende generar un nuevo sujeto femenino ideal que compagine, no sin tensiones ni angustiosas contradicciones, una feminidad neotradicional placentera y libremente elegida (De Miguel, 2015; Negra y Tasker, 2014) con las exigencias del *homo economicus* neoliberal (Brown, 2015; Gill y Scharff, 2013; Oksala, 2013).

No obstante, entre las tensiones de esta nueva feminidad neoliberal, el consumismo se antoja una práctica sinérgica y conciliadora en tanto en cuanto el llamamiento a la feminidad es a día de hoy una exhortación al consumo segmentado y sin medida que confunde subjetividad con estilo de vida y se reclama como un acto político hacia la igualdad y el empoderamiento. Si bien el consumo ha estado vinculado convencionalmente a la feminidad tradicional mediante los tropos de impulsividad, trivialidad y pasividad (Hollows, 2000), no podemos estar de acuerdo con Hollows cuando afirma que el nuevo sujeto agente, eficiente y

³ Además de las obras citadas, el concepto «postfeminismo neoliberal» es ampliamente desarrollado por Laura Martínez-Jiménez en su tesis doctoral titulada *La Mística del Postfeminismo Neoliberal en el Escenario (Post)recesivo* (Universidad Pablo de Olavide, 2019).

«heroico» del consumismo ya no es encarnado por una mujer —aún concebida como consumidora romántica y alienada—, sino por hombres de clase media (2000: 129-130). Tal y como asegura McRobbie, niñas, adolescentes y jóvenes son concebidas como «los nuevos sujetos ideales de la cultura de consumo» (2008). Las corporaciones e intereses comerciales habrían usurpado la responsabilidad de las instituciones sociales tradicionales —como la familia, la educación, la medicina o el derecho— en la producción y reproducción de lo que significa ser una chica, convirtiéndola así en una categoría socioeconómica extremadamente rentable (McRobbie, 2008). Tanto McRobbie como Harris (2004) coinciden en el diagnóstico de este fenómeno: que la cultura de consumo ocupe actualmente un papel central en el proceso identitario de niñas y mujeres ha sido posible, en buena parte, al constante y ahora acelerado repliegue del Estado del bienestar en unas democracias occidentales neoliberalizadas en las que la noción y el ejercicio mismo de la ciudadanía de las mujeres se aleja de la participación política, la responsabilidad democrática, el bienestar y la ética feminista de los cuidados (McRobbie, 2008), para aproximarse a su «validación en el mundo del dinero» (Harris, 2004: 163).

Si bien el consumo se ha convertido en un medio hacia la ciudadanía, los derechos sociales y el poder cívico para la juventud occidental en el siglo XXI, son ellas las que encarnan el ejemplo paradigmático de esta nueva *ciudadanía del consumo* a la que se refiere Harris (2004). Y sin embargo, aunque la precarización de las condiciones socioeconómicas contemporáneas se haya generalizado, tanto niñas como mujeres protagonizan la feminización de la pobreza y de la supervivencia, experimentan estereotipos y prejuicios que las privan de un mayor y mejor bienestar económico y afrontan además el impacto diferencial de género tanto de la última crisis económica como de las medidas austericidas im-

plementadas. ¿Cómo pueden entonces encarnar preferentemente esta ciudadanía del consumo cuando su capacidad económica es más limitada y escasa?

Como explican Gálvez (2017) y la propia Harris (2004), el complicado encuentro entre feminismo y neoliberalismo habría generado oportunidades de movilidad social, educación y empoderamiento económico para determinadas chicas y mujeres que acabarían por popularizar una ilusión de igualdad, enlazando así con la propuesta del postfeminismo neoliberal. En esta ficción igualitaria, las chicas, desde su supuesta independencia económica, son idealizadas como sujetos poderosos y agentes de elecciones de consumo eficaces, confiables e inteligentes de extrema utilidad en un escenario de (pos)crisis neoliberal en el que, explica Harris, el Estado se ha retirado de la provisión de servicios sociales que ahora deben adquirirse y negociarse en el mercado (2004).

La realidad para la mayoría de las niñas y mujeres, no obstante, es meridianamente opuesta al relato postfeminista y neoliberal que, a modo de sinécdoque, generaliza como un todo la parte de las realidades fragmentadas de ciertas mujeres en situaciones de privilegio comparativo o relativo. Esta realidad implica que niñas y mujeres ven erosionados sus derechos sociales, su bienestar y sus posibilidades de participar de forma segura y efectiva en los espacios públicos y políticos, así como origina aún más desigualdades inter e intragénero en la medida en que la capacidad de consumo se asimila a posibilidad de elección y esta, a su vez, a oportunidad para el empoderamiento, la independencia y la igualdad asumidas como ejercicios de responsabilidad individual a la manera de un *girl power* privativo, elitista y necesariamente injusto.

¿NUEVAS? TENDENCIAS DEL CONSUMO HIPERIDENTITARIO EN EL POSTFEMINISMO NEOLIBERAL

A día de hoy, las mujeres seguimos siendo educadas para consumir no solo productos, sino habilidades y competencias cuyo objetivo es el de permitirnos exhibir nuestra feminidad; una feminidad que no es natural, sino *performativa*, y que por lo tanto requiere de bienes y servicios que le den forma (Hollows, 2000). ¿Cuál es, pues, la novedad que representa el escenario actual, que nos invita a reflexionar sobre *nuevas* tendencias de consumo íntimamente vinculadas a nuestro proceso identitario? La clave la aporta precisamente el nuevo sujeto femenino del postfeminismo neoliberal, funcional en/para el escenario socioeconómico de (pos)crisis de las democracias occidentales neoliberalizadas, en las cuales la precarización pasa a formar parte de la cotidianidad y la paliación de las erosionadas condiciones de vida se re-feminiza. En tales circunstancias, y como explican Negra y Tasker (2014), el consumismo asociado a la identidad femenina, lejos de censurarse o reprobarse, se mantiene prácticamente intacto en la medida en que se adapta al contexto recesivo: el paradigmático hiperconsumismo postfeminista es resignificado así como propio del añorado exceso de las épocas de bonanza, mientras se multiplican las representaciones mediáticas de mujeres que mantienen sus hábitos y objetos de consumo gracias a estrategias de ajuste (un ejemplo perfecto de esto lo encontramos en los programas de telerrealidad estadounidense, en los que se acompaña a futuras novias con presupuestos muy limitados en la búsqueda del vestido de boda *de sus sueños*). De esta forma, durante los intensos años de crisis económica, el postfeminismo neoliberal ha apelado a la heroica gestión cotidiana de la «*adaptive/coping woman*» (Negra y Tasker, 2014: 13), capaz de soportar el peso de la supervivencia propia y ajena a través de la

intensificación de su trabajo y su ajuste personal a las asfixiantes circunstancias económicas (Martínez-Jiménez, 2017).

No obstante, y a partir de la popularización del discurso de la recuperación en 2013-2014, una versión festiva, jovial, sugerente y *glamurizada* del feminismo viene haciéndose moda, tiñendo de morado los universos *mainstream* de medios y mercados en un escenario socioeconómico que parece forzar el optimismo poscrisis a través de la tendencia celebratoria del *poder de las mujeres* (Martínez-Jiménez, 2017). Tal y como cuenta Harris, la expresión «*girl power*» ha sido utilizada en innumerables campañas publicitarias para vender desde ropa y cosméticos hasta comida bajo la creencia de que el empoderamiento femenino es sinónimo de buenas decisiones de consumo que chicas y mujeres ejercen desde su autonomía e independencia, y que además les permiten «inventarse» a sí mismas (2004: 166-167). Así, ya en el escenario poscrisis, la estrategia del postfeminismo neoliberal se sofisticada y estiliza, atomizando el feminismo en multitud de eslóganes comerciales pseudo-feministas que no harán sino reciclar la tradicional mística de la *superwoman* bajo el mantra de un empoderamiento femenino neoliberalizado, así como actualizarla y dotarla de cierto progresismo y autenticidad a través del discurso de la libre elección (Martínez-Jiménez, 2017).

Mediante esta nueva feminidad *recuperada* y empoderada, explica Martínez-Jiménez (2017), el postfeminismo neoliberal atrae *subjetividades cómplices* alineadas con los valores consumistas, individualistas y emprendedores que reactivarían nuevamente el ciclo de *boom* o crecimiento económico (o al menos un espejismo del mismo) a la manera de la icónica «consumidora postfeminista» (Negra y Tasker, 2014: 4). Por tanto, en este contexto de nuevas feminidades poscrisis las estrategias del *marketing* postfeminista y neoliberal se diversifican y diluyen en prácticas transmedia tan atractivas como el *femvertising*, la

popularización de las *influencers* o el giro aparentemente rebelde del clásico princesismo, tres interesantes propuestas que bien merecen algunas líneas más.

Al calor de la jugosa rentabilidad económica de este renovado *girl power*, así como de la imparable presión de los feminismos, la cultura mediática occidental y muy especialmente la mercadotecnia en torno a nuevas audiencias y nichos de consumo parecen haber acogido gratamente los nuevos retratos de la *superwoman* y la *supergirl* adaptados a un escenario de precariedad enquistada disfrazada de recuperación económica. Si bien esta estrategia atraviesa la música pop, las revistas, el cine, la televisión y la publicidad como una suerte de «feminismo popular» (McRobbie, 2008), el formato más habilidoso en la explotación económica y simbólica de esta postfeminidad empoderada —aunque quizás no tan empático o popular como el cine, las series o la cultura *celebrity*— parece ser la publicidad, y en concreto su reciente reconversión hacia el *femvertising*: promoción comercial de valores positivos asociados a mujeres y niñas que repercutirían favorablemente en su autoestima, así como en decisiones de consumo empoderantes (Martínez-Jiménez, 2017).

Esta podría ser una tendencia ciertamente positiva, pero, como alerta Angela McRobbie, estos valores comerciales, ahora centrales en la conformación de la «feminidad juvenil» y supuestos catalizadores de los intereses de niñas y adolescentes, parecen suplantarse el discurso feminista mediante un lenguaje pseudo-feminista que celebra la libertad y la igualdad de las mujeres (2008). En este sentido, la apropiación de ciertas ideas feministas por parte de las agencias de publicidad y las empresas de *marketing* podría neutralizar la crítica radicalmente feminista; aunque esta afirmación implicaría, por otra parte, como señala Hollows, la existencia de una suerte de «autoridad» o «vanguardia» feminista, pura y genuina y en algún sentido superior al feminismo popular(izado)

(Hollows, 2000: 35 y 203). Así, continúa McRobbie, las empresas invocan el *girl power* a modo de pátina moderna, dinámica e innovadora para sus productos y servicios, ampliando de esta forma el mercado global de niñas y jóvenes (2008). Un ejemplo de esta estrategia la encontramos en las campañas de *marketing* de la industria cosmética. Cuando somos niñas, el set de maquillaje (junto con una plétora de accesorios y otros productos cosméticos) es uno de nuestros juguetes estrella; cuando nos convertimos en adultas, el maquillaje es una forma de regresar a la infancia, de jugar con colores, texturas y trucos. La aproximación al ideal de belleza femenina no se vende como una presión social, sino como una actividad placentera, jovial y creativa.

Esta exigencia de belleza y eterna juventud trasciende lo meramente estético para transformarse en un tipo de personalidad y un estilo de vida, pero también en una práctica política. Así lo demuestran, entre otros, los reclamos de reconocimiento de la diversidad étnica y racial de las mujeres popularizados en redes sociales en relación a la reciente comercialización de la nueva línea de maquillaje de la cantante Rihanna, que incluye cuarenta tonos de base para pieles de todos los colores. Esta táctica de *marketing* ha sido re-significada como anti-racista y empoderante para todas aquellas mujeres que desde ahora pueden realzar su *belleza natural* gracias a la marca Fenty Beauty, de igual forma que la viralización de numerosos varones y jóvenes *gender-fluid* o *transgénero* como colaboradores y testadores de famosas marcas de maquillaje es celebrada y leída como una auténtica transgresión del binarismo y los estereotipos de género.⁴

⁴ Véanse, entre otros, Patrick Starr (@patrickstarr), Manny Gutiérrez (@mannymua733), James Charles (@jamescharles), Bretman Rock (@bretmanrock), Jake Warden (@jakewarden) o el polémico Jeffrey Star (@jeffreestar).

Muy próximo a estas prácticas de *marketing* popular y empático en redes sociales, e incluso incardinado en las mismas, encontramos el caso de las llamadas *influencers*: chicas jóvenes, canónicamente atractivas y con capacidad económica, seguidas por miles y millones de niñas y adolescentes habitualmente más jóvenes y pobres que ellas que, sin embargo, aspiran a encarnar la belleza y el estilo de vida promocionados (y patrocinados) por las que consideran verdaderos ídolos.⁵ Estas *influencers* se distinguen de la cultura *celebrity*, aunque pasen también a formar parte de la misma, en la medida en que son jóvenes anónimas *hechas a sí mismas* a partir de la promoción de su autenticidad en redes sociales. Su éxito se comprende y se activa en un escenario postfeminista y neoliberal de mercantilización de la vida íntima y rentabilización del capital erótico femenino; de neotradicionalismo *glamurizado* e individualismo consumista; de hipertecnificación de las relaciones y experiencias y digitalización de la economía; y de *feminización* del trabajo en la medida en que las cualidades tradicionalmente femeninas (cercanía, empatía, intimidad...), encarnadas poderosamente por estas *influencers*, se revalorizan en el mercado (Martínez-Jiménez, 2018).

En este sentido, las *influencers* podrían identificarse con lo que Remedios Zafra llama «nuevos/as productores/as» de «nuevas formas de vida», de «experiencias, subjetividad y colectividad» (2004); esto es, productoras de entretenimiento y contenidos, pero, sobre todo, de feminidades y estilos de vida aspiracionales y

⁵ El ejemplo internacional más reseñable es el de Chiara Ferragni (@chiara-ferragni), con 11,8 millones de *followers*. Ya en el ámbito doméstico destacan Aida Domenech, más conocida como Dulceida (@dulceida), con 2,2 millones de *followers*; Paula Gonu (@paulagonu), con 1,6 millones de *followers*; y Laura Escanes (@lauraescanes), con un millón de *followers*.

disponibles en tienda para sus seguidoras. En términos paralelos a los propuestos por Jennifer A. Hill en relación al *marketing* de *celebrities* dirigido a niñas y adolescentes (2011), la identificación y vinculación de estas con sus *influencers* favoritas, proceso alimentado por el consumo de los productos y servicios asociados a y/o promocionados por dichas *influencers*, impacta directamente en su identidad social femenina y la re-configura hacia un estilo de vida consumista y propio de edades adultas.

Por último, vale la pena reseñar el tímido y aparente cambio de tendencia en el retrato mediático del fenómeno conocido como *princesismo*, materializado en una industria comercial de abultadas ventas de *merchadising* junto con todo tipo de productos de uso cotidiano (material escolar, ropa, accesorios, juguetes...) y experiencias de consumo familiar (por ejemplo, viajes a Disneyland o Walt Disney World Resort). Además de una lógica puramente mercantilista, el *princesismo* viene normativizando paradigmáticamente las aspiraciones románticas y estéticas de las mujeres desde sesgos patriarcales, clasistas y racistas; pero también la colección de responsabilidades, habilidades y ocupaciones *esencialmente femeninas* a modo de sugerente reflejo de la división sexual y genérica del trabajo. Es por ello que la disolución de esta ideología rosa en la normalidad cotidiana de niñas y adolescentes se antoja tan alarmante, ya que reproduce desigualdades *glamurizadas* mediante los finales felices de los clásicos cuentos de hadas, de las protagonistas Disney y de las elegantes princesas de la gran pantalla y el papel cuché.

No obstante, durante los últimos años, coincidiendo con la popularización del feminismo y de las proclamas antirracistas, el convencional retrato audiovisual de las princesas parece virar hacia nuevas feminidades que se muestran activas, combativas y empoderadas en su periplo hacia un final de cuento, como muestran los ejemplos de Fiona (*Shrek*), Tiana (*Tiana y el sapo*) o las

propias Elsa y Anna (*Frozen*). Incluso la mismísima Barbie ha tenido que reinventarse al más puro estilo postfeminista y neoliberal para demostrarse como una mujer real y aspiracional a través de su diversificación estética en la reciente colección *Fashionistas*, así como de su reciclaje profesional en las llamadas *Career Dolls*, tal y como explican Víctor Ginesta y Andrea Alvarado en su artículo *Mordiendo manzanas envenenadas: emprendeduría femenina, emancipación, cuidados y neoliberalismo*. ¿Estamos asistiendo entonces a una rebelión de las princesas, a una implosión de la feminidad más rancia y ñoña que dará lugar a nuevas heroínas? Los catálogos y la publicidad de juguetes aportan algunas pistas sobre las posibilidades de esta tendencia y, al menos por el momento, tal y como también sostienen las ventas y la presencia mediática, las *nuevas* feminidades continúan sujetas al rosa, los cuidados y el agrado, así como a las princesas bellas, románticas y económicamente acomodadas. En el mejor de los casos, las nuevas princesas (no necesariamente ya de sangre real), manteniendo en mayor o menor medida los ideales estéticos, económicos y románticos, amplían su rango de relaciones tradicionales hacia otras mujeres, se revuelven contra su rol pasivo y/o encarnan representaciones raciales o estéticas ligeramente diferentes.

Estas nuevas princesas o plebeyas meritorias, en línea con el postfeminismo neoliberal, exigen elegir libremente para acabar reproduciendo, en el mayor de los casos, un guion socioeconómico modernizado, pero, a la postre, normativo, como muestra el ejemplo paradigmático de Anastasia, la protagonista de la exitosa saga *Cincuenta sombras de Grey*. Habrá que permanecer atentas a la *nueva esperanza* que podrían encarnar princesas como Mérida (*Brave/Indomable*), Diana (*Wonder Woman*) y Shuri (*Black Panther*), o muy especialmente plebeyas como Hermione (*Harry Potter*), Katniss (*Los Juegos del Hambre*), Eleven (*Stranger Things*) y Rey (*Star Wars*) para sentar las bases de representaciones más

diversas, justas y complejas de todo aquello que las niñas y jóvenes pueden ser y hacer, sin caer en reificaciones racistas, neotradicionalismos postfeministas, meritocracias neoliberales o en emulaciones masculinas a la manera de *heroínas fálicas* (Bernárdez, 2012; Martínez-Jiménez *et al.*, 2018; McRobbie, 2007).

Esta ansiada libertad para *ser y hacer* se construye a través del tamiz de distintos factores de conversión que actúan como filtros a un nivel intrapersonal, familiar, social y estructural: partiendo de una serie de funcionalidades concretas (lo que hacemos y somos), estos filtros configuran unas nuevas capacidades (libertades para) que nos permiten adaptarnos o generar nuevas funcionalidades, reanudando así el ciclo. En este capítulo, hemos identificado en buena medida estos dos últimos tipos de factores de conversión —los sociales y los estructurales— como los principales agentes de socialización y, en concreto, de una socialización diferenciada en base al género en función del sexo. Si, como apuntábamos al principio, aspiramos a que niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen plenamente su capacidad de autonomía sobre la propia vida y la capacidad de respeto, diversidad e identidad, siendo el contexto una sociedad de consumo, consideramos fundamental el estudio crítico y con perspectiva de género de los hábitos de consumo desde la infancia y juventud, con el fin de comprenderlos y poder reforzar las herramientas con las que podrán enfrentarse a dicha sociedad, y a su *nueva* mística de la feminidad.

REFLEXIONES FINALES

A pesar de la dificultad de aislar las múltiples variables que intervienen en el proceso de construcción identitaria, nuestras hipótesis de partida pretendían señalar algunas de las principales instituciones socioeconómicas que, a lo largo de dicho proceso,

les dan sentido cultural a nuestras subjetividades. En concreto, se perseguía iluminar el papel de la socialización diferenciada en función del género a través del consumo, centrando nuestro análisis en la infancia y la juventud como nichos de mercado de creciente rentabilidad. Para nosotras, las decisiones de compra que realizamos de forma supuestamente autónoma articulan la identidad y, en el contexto socioeconómico en el que nos encontramos, inevitablemente expresan nuestra situación en el mundo.

Consideramos que, a la luz de las reflexiones compartidas en las páginas anteriores, el género se demuestra como una categoría social, una identidad, una ficción o un sentimiento extremadamente provechoso para la economía de mercado, que permite, además, legitimar las diferencias generadas por el trasnochado sistema binario sexo-género, así como rentabilizarlas en términos económicos y simbólicos. Sin duda, el del género no es el único vórtice identitario históricamente explotado bajo los términos y condiciones de *esa Cosa escandalosa* con la que Donna Haraway intentaba encapsular las infinitas injusticias del sistema socioeconómico dominante (pensemos, por ejemplo, en la constitución de un modelo económico y cultural sustentado en la esclavitud a partir de la noción de «raza»).

Planteábamos también que niñas y adolescentes no son socializadas como tales en la feminidad normativa, sino como mujeres-en-proyecto o adultas precoces. La actual estrategia de mercantilización del género ha demostrado un altísimo grado de resiliencia ante un complejo y ambiguo panorama sociocultural en el cual la neoliberalización de las democracias occidentales, y por extensión del principio de igualdad, así como la revigorización de las desigualdades inflamada por la crisis económica, convive con la transformación de las relaciones de género y una creciente conciencia feminista global. En tal escenario, las diferencias (de género) no son disimuladas en tanto que discriminatorias, sino

celebradas en la medida en que empoderan a las niñas, chicas y mujeres como *target* predilecto de la ciudadanía del consumo (Harris, 2004; Hill, 2011; McRobbie, 2008) y encarnaciones paradigmáticas del «nuevo sujeto femenino neoliberal» (Oksala, 2013), en consonancia con la neoliberalización del feminismo (Oksala, 2013; Rottenberg, 2014), pero también, y sobre todo, con la «neomercantilización o hipermercantilización de las condiciones de vida» (Gálvez, 2016: 48; también en Pérez Orozco, 2014) y la feminización del trabajo (Gálvez, 2016; Harris, 2004; Oksala, 2013; Pérez Orozco, 2014).

Esto sería así no porque el proceso identitario siga una lógica necesariamente lineal que nos aboca a feminidades alienadas (¿dónde quedaría entonces el margen de libertad de las mujeres?); tampoco porque las capacidades de las personas sean comunes, constantes y permanezcan invariables a lo largo de nuestras vidas y a través de la diversidad (Del Moral-Espín, 2017; Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017); ni siquiera porque las niñas y adolescentes deban ser reconocidas como adultas-en-proyecto en lugar de como *seres* en sí mismas (Del Moral-Espín, 2017; Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017; también en Harris, 2004). Sino porque la constante e íntima sedimentación de esta cultura generizada e hiperconsumista tiene la capacidad de saturar nuestra cotidianeidad e integrarse en el *sentido común* social, tal y como Stuart Hall explica el funcionamiento de la hegemonía neoliberal (2011). Su objetivo es vincular nuestras concepciones de bienestar al consumo, una conexión que puede intensificarse debido a la crisis y la precariedad (Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017).

Este es, por tanto, un entorno profundamente ambivalente —de tensa elasticidad, de sugerente hostilidad, de oportunidades y fricciones, de idas y venidas— en el que, sin embargo, de igual manera que se reivindica en relación con las mujeres, la agencia de niñas y niños debe ser puesta en valor atendiendo al enfoque

de las capacidades que guía el espíritu de este capítulo. De igual forma, la comprensión totalizadora y homogeneizante de la infancia debe ser problematizada atendiendo a sus diferencias, entre otras, de género (Del Moral-Espín, 2017; Del Moral-Espín, Pérez y Gálvez, 2017), afinando aún más el análisis mediante una visión diversa y dinámica de las propias niñas y adolescentes (Harris, 2004).

No obstante, este reconocimiento de la agencia de niñas y adolescentes, así como la complejización de su categorización, no implica que de manera sistemática puedan situarse consciente y autónomamente al margen de una cultura de consumo que las interpela y retrata una y otra vez como sus agentes ideales, y atraviesa sus concepciones de ellas mismas y de sus semejantes desde su más tierna edad. Si consideramos nuestra vida y nuestra subjetividad como un proceso, parece inevitable pensar que niñas y adolescentes (im)presionadas y desinformadas encarnan más posibilidades de desarrollarse como adultas vulnerabilizadas y precarizadas.

Una de las cinco capacidades que seleccionamos al principio para acercarnos a la concepción del bienestar en la infancia y la adolescencia era la educación formal y no formal. No podríamos estar más de acuerdo con esta asociación, y por ello insistimos en la importancia de un currículo transversal en materia de consumo, que nos permita enfrentarnos desde nuestra infancia, y a lo largo de toda nuestra vida, al abrazo comercial de un neoliberalismo que tiende a situarnos en la precariedad. Así, contribuiremos a paliar la especial vulnerabilidad de niñas y adolescentes, que son bombardeadas por mensajes publicitarios en los años más delicados de su proceso identitario, y que, generalmente, se hayan desentrenadas en relación a cualquier práctica autorreflexiva o crítica con respecto a estos agresivos estímulos comerciales. Solo si implantamos transversalmente una educación crítica hacia los medios y el consumo, reduciremos las posibilidades de que, en su

vida adulta y como señala Hill, la ideología de consumo se haya normalizado como fundamento identitario (2011).

Como indicaban ya los estudios de género clásicos en el campo de la psicología, el acoplamiento de niñas y jóvenes a los «requerimientos culturales» de la feminidad normativa socava e incluso silencia sus propias voces «resistentes y auténticas» (Harris, 2004: xviii). Para enfrentar esta sigilosa coacción y tener niñas, adolescentes y mujeres (in)formadas, necesitamos apostar, de una parte, por una alfabetización mediática feminista que eduque a ciudadanas y consumidoras críticas, conscientes y empoderadas; y de otra, por un acompañamiento respetuoso durante el consumo mediático de las más pequeñas y jóvenes, entendido como un trabajo de cuidados orientado a evitar los rebotes perversos de la censura. Queremos incidir en el concepto de acompañamiento respetuoso, porque a través de las respuestas de niñas y niños podemos inferir la extraordinaria importancia que capacidades como el respeto —aunado a sus propias nociones de diversidad e identidad— y la autonomía sobre la propia vida tienen desde la infancia de cara a la consecución del bienestar.

Sin embargo, ninguna de estas propuestas parece fácilmente realizable en un escenario como el actual, en el que los recortes sociales, así como la ideologización neoconservadora y la mercantilización de la educación, limitan las posibilidades de contemplar la alfabetización crítica mediática y la educación hacia el consumo como materias específicas, transversales o extraescolares, dejando dichas posibilidades en manos de empresas e iniciativas privadas (con la consiguiente sospecha en torno a sus intereses y las desigualdades en el acceso a dicha formación), o bien en manos, nuevamente, de mujeres-cuidadoras y/u organizaciones feminizadas con recursos temporales y económicos limitados, si no escasos. De igual modo, el acompañamiento en el consumo, incardinado como aquí se propone en los trabajos de cuidados, se

constituiría como una responsabilidad eminentemente femenina, complicándose así en un contexto de repartos desiguales y sexistas de las ocupaciones, de feminización de la pobreza de tiempo y de re-privatización de la sostenibilidad de la vida derivada de los recortes sociales, que recae una vez más sobre las espaldas de las mujeres (Gálvez, 2016).

A lo largo de este capítulo, hemos pretendido ahondar en las causas que favorecen una socialización diferenciada de las personas en función del género leído en ellas, demostrando que esto sucede desde incluso antes del nacimiento. Para ello, tomamos cinco de las capacidades listadas como nodos clave para analizar el proceso de construcción identitaria y, concretamente, de la *nueva* mística de la feminidad, ilustrando las circunstancias materiales y el marco de valores culturales en el que la infancia es enfocada hacia el consumo. Es esta combinación de recortes y precariedad económica con las dinámicas mercantilistas de hiperconsumismo y *comodificación* de todas las facetas de la vida —así como sus consecuentes tensiones en sus niveles macro y micro— por la cual escogimos la capacidad de bienestar económico y material como elemento clave en nuestro análisis. Destacamos, además, la coaptación que el mercado promueve de nuestras necesidades, mediatizando incluso las actividades de ocio, juego e imaginación, que para el bienestar de nuestra infancia tan importante resultan.

Por todo ello, se antoja de vital importancia desarrollar análisis e intervenciones feministas e interdisciplinarias desde la psicología, la sociología, los estudios culturales y los estudios de infancia, pero también desde la economía y el *marketing*, los estudios de los medios de comunicación y los estudios del consumo, entre otros campos, que nos permitan entender la complejidad del asunto, precisar nuestras críticas e imaginar propuestas creativas, participadas por niñas y adolescentes, y situadas presumiblemente en los intersticios del sistema (aunque con aspiraciones populares). En

especial, animamos a un análisis crítico de la enculturación de niñas y jóvenes hacia un modelo concreto, que identificamos como una *nueva* mística de la feminidad, cuyo acceso viene mediado por sus decisiones de consumo. Reforzar las citadas capacidades desde la misma infancia resulta básico si aspiramos a erosionar la normalidad neoliberal y postfeminista —hipermercantilizada, individualista y consumista— y ampliar las capacidades, la autodeterminación y la autonomía crítica en las decisiones de consumo de estas niñas y adolescentes, también de todas las mujeres, mejorando así su bienestar y el de la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- BERNÁRDEZ, A. (2012): «Modelos de mujeres fálicas del pos-feminismo mediático: Una aproximación a *Millenium*, *Avatar* y *Los Juegos del Hambre*». *Anàlisi*, 47, págs. 91-112.
- BROWN, W. (2015): *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Nueva York, Zone Books.
- DE MIGUEL, A. (2015): *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid, Cátedra.
- DEL MORAL-ESPÍN, L. (octubre, 2017): *Infancia y Bienestar. Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas desde un enfoque de capacidades*. Comunicación presentada en Workshop Aplicación feminista del enfoque de las capacidades en la medición del bienestar y de la seguridad alimentaria: debate sobre la dimensión individual y colectiva, Sevilla, España. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/322486607_Infancia_y_Bienestar_Indicadores_y_bases_para_el_desarrollo_de_politicas_publicas_desde_un_enfoque_de_capacidades> [Consulta: 21/10/19].
- DEL MORAL-ESPÍN, L., PÉREZ GARCÍA, A. y GÁLVEZ MUÑOZ, L. (2017): «Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños». *Sociedad e Infancias*, 1, págs. 203-237.
- DEUX, K. y MAJOR, B. (1987): «Putting gender into context-An interactive model of gender-related behavior». *Psychological Review*, 94 (3), págs. 369-389.
- DÍAZ, A y OROL, E. (1998): «El regalo infantil en Navidad. Un estudio sobre cartas escritas a los Reyes Magos». *Estudios Sobre Consumo*, 44, págs. 43-60.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, M. y DEL MORAL-ESPÍN, L. (2016): «From Relevant Capabilities to Relevant Indicators: Defining an Indicator System

- for Children's Well-Being in Spain». *Child Indicators Research*, 11 (1), págs. 1-25.
- ENTWISTLE, J. (2002): *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona, Paidós.
- ERRÁZURIZ, P. (2012): *Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- GÁLVEZ, L. (dir.) (2016): *La economía de los cuidados*. Sevilla, Deculturas.
- . (enero, 2017): *¿El Neoliberalismo produce una Democracia sobrante?* En Seminario Internacional «Capitalismo Neoliberal y Democracia Sobrante», Sevilla, España. Disponible en: <<https://vimeo.com/209284569>> [Consulta: 21/10/19].
- GILL, R. y SCHARFF, C. (eds.) (2013): *New femininities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. Londres, Palgrave MacMillan.
- GOLDTHORPE, J. (1983): «Women and Class Analysis. In Defense of Conventional View». *Sociology*, 17 (4).
- HALL, S. (2011): «The neo-liberal revolution». *Cultural Studies*, 25 (6), págs. 705-728.
- HARRIS, A. (2004): *All about the girl: Culture, power and identity*. Nueva York, Routledge.
- HEKMAN, S. (2004): *Private Selves, Public Identities: Reconsidering Identity Politics*. Pensilvania, Penn State University Press.
- HERNANDO, A. (2012): *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Buenos Aires y Madrid, Katz Editores.
- HIERRO, M.^a L. del (1996): «Los y las niñas ante la elección de juguetes». *Estudios sobre consumo*, 37, págs. 59-75.
- HILL, J. A. (2011): «Endangered childhoods: How consumerism is impacting child and youth identity». *Media, Culture & Society*, 33 (3), págs. 347-362.
- HOLLOWES, J. (2000): *Feminism, Femininity and Popular Culture*. Manchester, Manchester University Press.
- MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, L. (2017): «Women are strong as hell!

- Empoderamiento y micromachismos en la cultura popular del postfeminismo neoliberal post-crisis». En SUÁREZ VILLEGAS, Juan Carlos, GUARDARRAMA RICO, Luis Alfonso, VALERO VILCHIS, Jannet y PANARESE, Paola (eds.): *La desigualdad de género invisibilizada en la comunicación. Aportaciones al III Congreso Internacional de Comunicación y Género y al I Congreso Internacional de Micromachismos en la Comunicación*. Madrid, Dykinson, págs. 652-656.
- MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, L. (marzo, 2018): «*Not bad for a girl with no talent*»: *Kim Kardashian y el emprendimiento transmedia de una misma en el postfeminismo neoliberal*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional Comunicación y Género. Sevilla, España. doi: 10.13140/RG.2.2.31412.55681.
- MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, L., GÁLVEZ-MUÑOZ, L. y SOLANO-CABALLERO, Á. (2018): «Neoliberalism Goes Pop and Purple: Postfeminist Empowerment from Beyoncé to *Mad Max*». *The Journal of Popular Culture*, 51 (2), págs. 399-420.
- MCRROBBIE, A. (2007): «Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract». *Cultural Studies*, 21 (4-5), págs. 718-37.
- . (2008): «Young women and consumer culture: An intervention». *Cultural Studies*, 22 (5), págs. 531-550.
- NEGRA, D. y TASKER, Y. (eds.) (2014): *Gendering the recession: Media and culture in an age of austerity*. Durham, Duke University Press.
- OKSALA, J. (2013): «Feminism and neoliberal governmentality». *Foucault Studies*, 16, págs. 32-53.
- PÉREZ OROZCO, A. (2014): *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, Traficantes de sueños.
- ROTTENBERG, C. (2014): «The rise of neoliberal feminism». *Cultural Studies*, 28 (3), págs. 418-437.

- SOLANO CABALLERO, A. (2016): *La Tasa Rosa como Reflejo de la Socialización Diferenciada a través del Consumo* (trabajo final de máster). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- VANDELLO, J. A., BOSSON, J. K., COHEN, D., BURNAFORD, R. M. y WEAVER, J. R. (2008): «Precarious manhood». *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (6), págs. 1325-1339.
- ZAFRA, R. (2004): *E-identidades: loading-searching-doing (Cartografías del sujeto online)*. Proyecto web. Disponible en: <<http://www.remedioszafra.net/edentidades/>> [Consulta: 21/10/19].

Uso del tiempo y bienestar subjetivo de los más jóvenes en España

Juana Lamote de Grignon Pérez

INTRODUCCIÓN

Creciente interés en el bienestar subjetivo

Solo recientemente, académicos, actores políticos y otros profesionales han prestado atención al bienestar subjetivo (BS). Todo empezó en la psicología, donde había un énfasis apabullante por los estados negativos, en parte por la creencia de que el bienestar era simplemente la ausencia de estos. Pero esto cambió a principios de los noventa cuando se fundó la psicología positiva (Seligman, 1990, 2002). Desde entonces, las publicaciones de artículos en la materia han crecido de forma exponencial, y no solo en la psicología, sino también en la economía o la sociología. Probablemente, no es casualidad que este interés por el BS se produzca en un contexto de crecimiento económico y riqueza que permite preocuparse por otras cosas más allá del bienestar material (Inglehart, 1990).

El interés por el BS en la esfera política también ha crecido mucho en los últimos años. El economista británico Richard Layard, por ejemplo, ya desde los ochenta ha abogado por un rol prominente del BS en las políticas públicas como criterio a la hora de tomar decisiones (Layard, 1980, 2005, 2006). En Francia, Nicolás Sarkozy reunió a un grupo de expertos con el objeto de proponer medidas alternativas al PIB para medir el progreso de las sociedades (Stiglitz *et al.*, 2009). El BS ocupa un papel muy

importante en este informe, del que se desprenden dos conclusiones principales, por un lado, la consideración del BS como una medida de progreso y, por otra, el hacerlo a través de encuestas de usos del tiempo.

Una de las consecuencias más inmediatas de este informe ha sido la inclusión, en la encuesta de uso del tiempo francesa de 2008, de una pregunta sobre el disfrute de las actividades que se realizan a lo largo del día. Preguntas semejantes o parecidas se han incluido también en otras encuestas como la realizada en el Reino Unido en 2014/15. Ambas preguntas se utilizan en este capítulo.

Qué es el bienestar subjetivo y por qué es tan importante

Indicadores como la esperanza de vida o el ingreso per cápita nos hablan de las condiciones objetivas de la vida de los individuos y las sociedades, mientras que las medidas de bienestar subjetivo nos dicen cómo se sienten los individuos respecto a las mismas. La relación entre el bienestar objetivo y subjetivo no es perfecta y por eso tenemos que prestar también atención al bienestar subjetivo, porque mide algo muy importante que no podemos saber de ninguna otra manera.

El BS es un concepto muy amplio; hace referencia a cómo los individuos experimentan su calidad de vida, e incluye tanto reacciones emocionales como juicios cognitivos. Es una combinación de la satisfacción con la propia vida y de la frecuencia relativa de emociones positivas y negativas (Diener, 1984). En la práctica, todas las medidas de BS tienen parte de los dos componentes, aunque en distinto grado. Por ejemplo, la respuesta a la pregunta sobre la satisfacción vital tiene una mayor carga cognitiva que las evaluaciones de disfrute por actividad que se usan en este capítulo.

El BS es un fin en sí mismo, y por eso todas las personas quieren ser felices (King y Broyles, 1997; King y Napa, 1998; Scollon

y King, 2004). Pero, además, el BS tiene importantes beneficios (Fredrickson, 2001; Grinde, 2012) que lo convierten en un poderoso instrumento para conseguir otras cosas. Los individuos con un nivel de BS alto son mejores ciudadanos, más exitosos, más longevos, tienen mejor salud, cicatrizan antes sus heridas y se recuperan de las enfermedades con más rapidez (Cohen *et al.*, 2003; Danner *et al.*, 2001; Harker y Keltner, 2001; Kiecolt-Glaser *et al.*, 2002; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Veenhoven, 1988, 1995, 2008). Sobre las y los menores de edad, el servicio nacional de salud británico (NHS, National Health System por sus siglas en inglés) advierte que un bajo nivel de BS está asociado a un amplio rango de problemas sociales y personales, como el aislamiento social y conductas de riesgo como huir de casa o ser víctimas de explotación sexual.

El bienestar subjetivo puede ser estudiado de forma científica

A diferencia de otras medidas como la altura, el peso o los años de educación, que se pueden medir de manera externa y por una tercera persona, el BS solo puede ser medido preguntando a los individuos. Eso hace que muchos cuestionen su validez. Pero el bienestar puede ser medido de manera válida y fiable y, por tanto, puede ser estudiado científicamente. Para empezar, las personas no tienen dificultades a la hora de responder a estas preguntas, y por eso las mismas tiene menos valores perdidos que muchas otras variables objetivas como el peso o el nivel de ingresos (Kahneman y Krueger, 2006). Es más, parece que a las personas les gusta que les pregunten por sus sentimientos. Durante la recogida de diarios de las últimas encuestas de Francia y Reino Unido, se observó que las tasas de no respuesta eran menores cuando se incluía la columna del disfrute en los diarios que cuando no se incluía.

Sabemos que las medidas de BS son válidas porque las mismas están fuertemente correlacionadas con otras variables que son síntomas del BS, como, por ejemplo, la frecuencia de las sonrisas auténticas (Ekman *et al.*, 1990), evaluaciones de felicidad hechas por amigos, expresiones frecuentes de emociones positivas; sociabilidad, extroversión o calidad del sueño, entre otras (Diener *et al.*, 1999; Frey y Stutzer, 2002; Layard, 2005). Se ha mostrado que distintas partes del cerebro se activan según el individuo declare estar experimentando cosas agradables o desagradables (Urry *et al.*, 2004), y que los niveles de cortisol —la hormona del estrés—, están inversamente relacionados con declaraciones de BS elevado (Steptoe *et al.*, 2005).

En cuanto a la fiabilidad, aunque es cierto que las medidas de BS son menos fiables que el peso o la altura, son suficientemente fiables —con correlaciones de 0,7 entre mediciones— como para proporcionar estimaciones útiles en muchas situaciones, especialmente en casos en los que se comparan medias entre grupos, dados los beneficios de la agregación estadística que eliminan el «ruido» provocado por estados de ánimo, entre otros (Gilbert, 2009; Krueger y Schkade, 2008; Lucas *et al.*, 1996).

Los estudios de infancia y el bienestar subjetivo de las niñas y niños en España

Este capítulo pertenece a la literatura conocida como los «Estudios de Infancia» (Ben-Arieh, 2008), así como a la literatura del bienestar subjetivo. Ambos enfoques destacan la importancia de las opiniones de los individuos a la hora de evaluar su bienestar, aunque parten de motivaciones ligeramente diferentes. Mientras que la literatura del BS defiende que los sentimientos de los sujetos son importantes, puesto que miden algo de suma importancia que no se puede medir de ninguna otra manera, los estudios de

infancia llegan a la misma conclusión al considerar más respetuoso hablar del bienestar de los niños y niñas teniendo en cuenta sus opiniones. Esta idea viene reforzada por el artículo 7 de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), que destaca la importancia de consultar a los niños y niñas y de darles voz en los temas que les afectan.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño es un tratado aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas a finales de los ochenta, que marca un antes y un después en los estudios del bienestar de la infancia. Desde entonces, ha habido, en el ámbito internacional y promovidas por UNICEF en gran medida, varias propuestas de indicadores o grupos de indicadores para medir el bienestar de los más pequeños y pequeñas. Un buen ejemplo es la Report Card n.º 7, *An overview of child well-being in rich countries* (Adamson et al., 2007). Este informe es muy importante, porque es la primera comparación internacional del bienestar en la infancia y la primera en combinar indicadores objetivos y subjetivos. Además, ha contribuido a iniciativas de diferentes países en la recogida de datos sobre bienestar infantil, y sus propuestas de indicadores han sido ampliamente utilizadas por instituciones como la OCDE (Chapple y Richardson, 2009). Los datos de la Report Card n.º 7 proceden de varias encuestas como el informe PISA, la Encuesta sobre las conductas saludables de los y las jóvenes escolarizados (HSBC) o EU-SILC, entre otros. El informe incluye tres preguntas sobre BS. La primera de ellas es la conocida pregunta sobre el nivel de satisfacción con la propia vida. El segundo grupo de preguntas hace referencia a los sentimientos de soledad y aislamiento y, por último, se pregunta a las niñas y niños por sus actitudes hacia el colegio. En todos estos aspectos España resulta bastante bien posicionada, entre los 10 primeros puestos de un total de 35 países.

Otro referente importante en el estudio del BS en la infancia es la «Encuesta Internacional sobre el Bienestar de los Niños» (ISCWeB por sus siglas en inglés) llevada a cabo por la Sociedad Internacional para los Indicadores de Infancia con el objeto de potenciar una recogida de datos internacional entre niños y niñas de 8 a 12 años sobre sus actividades diarias, su empleo del tiempo y, en particular, sobre su propia percepción de bienestar. Por ejemplo, se pide a los niños y niñas que hagan evaluaciones de su BS en conjunto, y también que evalúen diferentes aspectos de su vida, como el colegio, su familia o su entorno, entre otros. La contribución española a esta encuesta fue llevada a cabo por Ferrán Casas y su equipo y se analiza en detalle en Casas y Bello (2012). En la discusión de resultados se mencionan algunos de sus resultados.

Desde los sesenta, con el nacimiento de los «movimientos de los indicadores sociales», se ha avanzado mucho en investigación sobre bienestar subjetivo, aunque mucho más sobre el BS adulto que sobre el de los y las menores (Casas, 2015). Esto es así dentro de la literatura denominada como estudios de infancia, así como dentro de la denominada literatura del BS, y es de aplicación tanto en España como en el resto de países. Existen pocos estudios y pocos datos sobre el BS de las y los más pequeños con las excepciones antes mencionadas, a las que debemos añadir, para el caso español, el trabajo del Equipo de Investigación en Infancia, Adolescencia, Derechos de la Infancia y su Calidad de Vida (ERIDIQV) de la Universidad de Girona coordinado por Ferrán Casas y Mónica González.

Aunque sabemos poco sobre el bienestar de las niñas y niños en España, la información de que disponemos invita a pensar que no están peor que en los países de su entorno, es más, los y las jóvenes españoles ocupan una buena posición en comparación con los países de su entorno (Adamson *et al.*, 2007). La

inmensa mayoría de los niños y niñas en España declaran niveles de satisfacción muy altos con su vida en general y con sus distintos aspectos (Casas y Bello, 2012). Sin embargo, sabemos muy poco de la parte afectiva del BS. Es decir, tenemos bastante información sobre las evaluaciones que hacen de sus vidas en general y de muchos aspectos específicos como su familia o la escuela, pero no sabemos prácticamente nada de cómo viven el día a día, ¿son sus días agradables?, ¿cuánto disfrutan cada actividad que realizan?

Exceptuando Casas *et al.* (2007), o un análisis similar con datos para toda España analizados en Casas y Bello (2012), que explora las respuestas de los y las menores sobre actividades favoritas, no existe información sobre el día a día de este segmento de la población en España. Esto es precisamente lo que se hace en este capítulo. Más concretamente, se analiza cómo varía el disfrute en las diferentes actividades en las niñas y niños de Reino Unido y Francia. Posteriormente, se utilizarán estas valoraciones para simular el disfrute de sus congéneres en España según su uso del tiempo, ya que en España no se dispone de esta información. Esto es posible porque el disfrute de las distintas actividades es muy similar entre diferentes países o grupos de población. Esto lo observó por primera vez Gershuny (2012) y se confirmará en este análisis. Krueger (2007) llevó a cabo un ejercicio similar para averiguar cómo había variado el BS a lo largo del tiempo en EEUU. Más detalles sobre los datos y el análisis a realizar se presentan en la siguiente sección. Este capítulo espera ser una contribución significativa a la mejor comprensión del bienestar de niñas y niños y a la literatura de estudios de infancia.

DATOS Y MÉTODOS

Las encuestas de empleo del tiempo

Las encuestas de empleo del tiempo son diarios donde los participantes, ya sean niños, niñas o personas adultas, indican de forma cronológica y con bastante grado de detalle lo que hacen a lo largo del día, cada 10 minutos en un periodo de 24 horas, comenzando de madrugada (entre las 4 y las 6). En una segunda fase, el texto insertado por los participantes se codifica y digitaliza. Lo habitual es que cada persona complete dos diarios, uno durante un día entre semana, y otro el fin de semana, con el fin de capturar la variación de actividades que se produce en distintos tipos de días. A las personas participantes también se les pide gran información sobre aspectos económicos y sociales.

Las encuestas del empleo de tiempo son una fuente excelente para entender cómo usan el tiempo los individuos y, sin duda, mucho mejor que preguntar directamente a los individuos que nos digan cuánto tiempo dedican a una determinada actividad. Al no tener un objeto específico, nos libramos del sesgo por contexto o por deseabilidad social, que tanto afecta a preguntas del tipo «¿cuánto tiempo dedicó la semana pasada a hacer tareas domésticas?». En una pregunta así, es fácil para el individuo responder cualquier cosa sin mayores consecuencias y, por ejemplo, exagerar el tiempo dedicado a las mismas para quedar bien. En un diario, sin embargo, mentir es más complicado, ya que mentir en una actividad requiere necesariamente mentir en otra para que el tiempo total sume 24 horas y, como además, en ellos no se pregunta por actividad específica, los encuestados no tienen incentivos a exagerar una actividad u otra, lo que hace más probable que declaren de manera veraz lo que realmente han hecho. Por todo esto, numerosos estudios han concluido que los diarios son

muy superiores a las encuestas convencionales para medir el uso del tiempo (Bonke, 2005; Kan y Pudney, 2008; Kelly *et al.*, 2015; Kitterød *et al.*, 2005; Miller *et al.*, 2015).

Example

- Record your main activity for each 10-minute period
- Only one main activity on each line!
- Distinguish between first and second job, if any.
- Distinguish between travel and the activity that is the reason for travelling.
- Don't forget the mode of transport or location and whether you were using a smartphone, tablet or computer.
- Please remember to record who you were with.

- For each 10-minute period, please write in how much you enjoyed this time on a scale of 1 to 7, with 1 meaning you didn't enjoy it at all and 7 meaning that you enjoyed it very much.
- For example, if you didn't enjoy an activity at all then you would write 1 in the box.

Day 1 Time: 7am – 10am Morning

Time (10-min)	What were you doing? <small>Please write down one main activity</small>	If you did something else at the same time, what else did you do?	Did you use a smartphone, tablet, or computer?
7am-7:10	Woke up the children		<input type="checkbox"/>
7:10-7:20	Had breakfast	checked emails	<input checked="" type="checkbox"/>
7:20-7:30	"	Talked with my family	<input type="checkbox"/>
7:30-7:40	Cleared the table	Listened to the radio	<input type="checkbox"/>
7:40-7:50	Helped the children dressing	Talked with my children	<input type="checkbox"/>
7:50-8:00	"	"	<input type="checkbox"/>
8:00-8:10	Went to the day care centre		<input type="checkbox"/>

Use an arrow or quote marks to record that an activity lasted longer than 10 minutes.

Day 1 Time: 7am – 10am

Where were you?
(Location, or mode of transport)

At home

↓

on foot

Were you alone or with somebody you know?
Mark all relevant boxes

People who live with you:							Other people	Others you	How much did you enjoy this time? <small>(1 = not at all, 7 = very much)</small>
None	Spouse/partner	Partner	Family	Child (age 7-)	Other person	Others you	Others you		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	

Figura 1. Diario de ejemplo proporcionado a las personas participantes de la encuesta de empleo del tiempo de Reino Unido de 2014/15.

La Figura 1 ilustra lo que es un diario. Además de declarar la actividad principal, los participantes deben indicar actividades secundarias (en caso de que haya alguna), así como el lugar en el que se encuentran, con quién están en el momento de realizar la actividad y si han hecho uso o no de un aparato electrónico como un ordenador, *tablet* o *smartphone*. La última columna pregunta por el disfrute de la actividad. Todas las encuestas modernas tienen una estructura muy parecida, ya que siguen con bastante fidelidad las recomendaciones de Eurostat al respecto.

	España	R. Unido	Francia	Alemania
Año realización encuesta	2009/10	2014/15	2008/09	2012/13
N.º diarios	1436	2248	798	5512
Rango de edad	10-17	8-17	11-17	10-17
Edad media	13,6	12,5	14,2	13,5
Edad después de ponderar	14,2	14,2	14,2	14,2
Varones (%)	52,0	49,0	47,7	50,0
Varones después de ponderar (%)	50,0	50,0	50,0	50,0
Días lectivos (%)	51,7	50,0	50,0	52,2
Días lectivos después de ponderar (%)	71,4	71,4	71,4	71,4
N.º diarios con disfrute	0	1889	94	4266
N.º episodios de actividad con disfrute	0	38 120	1809	0

Cuadro 1. Descriptivos sobre las encuestas de empleo del tiempo.

Para evitar que diferencias de composición de la población pueda confundir los resultados, hemos creado unos pesos que corrigen estas diferencias. De esta manera, tanto la proporción de cada sexo, de los diferentes grupos de edad, así como de días lectivos frente a fines de semana, son iguales en todas las muestras. Nótese que el número de diarios que contienen información sobre disfrute es muy inferior al total de diarios. Esto no se debe a una falta de respuesta de los encuestados, sino a que esta pregunta solo se hace a una submuestra. Más información sobre cada una de estas encuestas se puede encontrar en: <<http://www.timeuse.org/mtus/surveys>>.

Las encuestas de empleo del tiempo que usamos en el capítulo: Reino Unido, Francia, Alemania y España

Este trabajo utiliza varias encuestas de empleo del tiempo, la encuesta española más reciente, así como las de algunos países de nuestro entorno que han realizado encuestas en un momento reciente. La población de estudio son las personas de entre 8 y 17 años de edad, aunque en algunos apartados el análisis se limita a individuos de entre 11 y 17 años cuando la necesidad de comparar con otros países así lo requiere. EUROSTAT ha hecho muchos esfuerzos para

que diferentes países sigan protocolos similares, de forma que los resultados de las distintas encuestas son altamente comparables. Además, el Centro de Estudios de Uso del Tiempo facilita esta comparación, al armonizar las distintas encuestas, de esta manera, la comparabilidad no es solo total, sino también inmediata. La Tabla 1 resume algunas características de las encuestas a utilizar.

Este capítulo analiza datos de España, Reino Unido, Francia y Alemania. La selección de estos países no es casual ya que era necesario elegir encuestas que incluyesen a niños y niñas, realizadas en un momento similar en el tiempo y, por último, y lo más difícil, que incluyesen información sobre el disfrute de las actividades. Las encuestas de Reino Unido y Francia incluyen una columna en sus diarios que permite a los participantes evaluar el disfrute de cada una de las actividades que realizan, tal y como se muestra en la Figura 1. Estas encuestas son, por tanto, totalmente comparables. La única diferencia es el tamaño muestral, que es mucho menor en el caso de Francia, lo que provocará que algunas secciones utilicen solo los datos británicos.¹ En la encuesta alemana, desafortunadamente, no se pide a los encuestados que evalúen el disfrute de cada actividad, sino simplemente que indiquen cuál es la actividad que más les gusta y la que menos. Aunque esta

¹ Esto es así porque, en un principio, se pensó que el incluir esta columna extra exacerbaría el problema de la no respuesta ya grave de por sí en las encuestas de este tipo, dada la gran carga que suponen para los encuestados. Por eso se planeó en ambas encuestas incluir esta información solo para una submuestra. Sorprendentemente, ocurrió todo lo contrario, y por eso finalmente se decidió en el caso de Reino Unido incluir la columna del disfrute en todos los diarios que estaban aún pendientes de realizarse. En Francia, sin embargo, la muestra del disfrute se limitó a la submuestra planeada desde un inicio y por eso la muestra es tan pequeña (por eso y porque recordamos que este análisis se limita a las personas menores de 18 años).

información es mucho menos rica, aporta también algo de información y por eso decidimos incluirla también en el análisis.

Grupo de actividad	Actividad	Lo que incluye
Obligaciones académicas	Colegio	
	Deberes	
	Transporte	Ir y volver del colegio
Obligaciones domésticas	Tareas domésticas	Poner y quitar la mesa, cocinar, limpiar y ordenar en general, hacer la compra y cuidar a familiares
Tiempo personal	Dormir	Sueño nocturno y siestas
	Cuidados personales	Lavarse, vestirse y otros cuidados personales
	Comer	Comidas tanto en casa como en el colegio o en cualquier otro lugar
Tiempo de ocio	Televisión	Ver la televisión, videos, DVD o cualquier contenido en <i>streaming</i>
	Internet	Navegar por internet cualquier tiempo delante del ordenador
	Videojuegos	En el ordenador, teléfono o en una consola (X-Box), etc.
	Leer y escuchar música	Leer, escuchar música, escuchar la radio
	Artes, <i>hobbies</i> y aficiones	Actividades musicales o artísticas, artesanía, otra formación, cursos más allá de la escuela, voluntariado, ir a misa o catequesis
	Deportes y actividades al aire libre	Deportes, ejercicio físico en general, andar, jardinería, pasear al perro, cualquier otra actividad al aire libre
	Cultura y entretenimiento	Ir al cine, teatro, concierto, museo, atender evento deportivo, cualquier evento en un lugar público y, en general, tiempo libre fuera de casa que no esté incluido en otra sección
	Con amigos	Fiestas, eventos sociales, conversar en vivo, por teléfono, Skype o similar, visitar amigos o recibir visitas
	Jugar	Juegos en solitario o en grupo, tiempo acompañado en casa en el que no se especifica actividad y, en general, tiempo de ocio dentro de casa

Grupo de actividad	Actividad	Lo que incluye
	No hacer nada	Pensar, no hacer nada y tiempo de relax
	Desconocido	Actividad sin especificar

Cuadro 2. Actividades y grupos de actividades.

En la categoría «transporte» se incluyen otros desplazamientos, además de ir y volver del colegio, pero como los anteriores constituyen la gran mayoría, para evitar separar el tiempo de transporte en dos grupos, los dejamos todos dentro de la categoría de obligaciones académicas.

Análisis

La primera parte del análisis realiza un primer acercamiento a la variable del disfrute. Para ello se muestra cómo se distribuye el disfrute diario, es decir, cómo de agradables son los días considerados en su conjunto. Seguidamente, se entra en más detalle inspeccionando la distribución de momentos desagradables. Por último, se explora la evolución del disfrute a lo largo del día. Esta sección se realiza enteramente con datos de Reino Unido, ya que la unidad de análisis es el diario, y dado que en Francia el número de diarios con disfrute es demasiado pequeño.

La segunda parte ahonda en la comprensión del disfrute analizándolo de manera separada para cada actividad. Al ser la unidad de análisis esta vez el episodio de actividad es posible utilizar también los datos franceses. En un segundo plano también se analizan los datos alemanes. Dados los bajos niveles de disfrute asociados al tiempo de educación, se dedica un apartado especial a esta parte del día.

La tercera y última parte de los resultados describe las diferencias (y sobre todo las similitudes) del empleo del tiempo en los cuatro países analizados. La sección finaliza estimando el impacto de esas diferencias en el nivel de disfrute diario mediante un ejercicio de imputación.

Casi todos los análisis realizados en el capítulo exploran las posibles variaciones por sexo, grupo de edad y tipo de día, entre semana o fin de semana, dado el impacto que estas variables pueden tener en el empleo del tiempo. Por último, recordar que todos los cálculos realizados utilizan pesos de manera que tanto la proporción de cada sexo, de los diferentes grupos de edad, así como de días lectivos frente a fines de semana, sea exactamente igual en todas las muestras. Esto se hace con el objeto de evitar que diferencias de composición de la población puedan confundir los resultados.

RESULTADOS

Primer vistazo a la variable: disfrute diario, momentos desagradables y variación a lo largo del día

Disfrute diario

La Figura 2 muestra la distribución del disfrute diario, y se aprecia claramente que la gran mayoría de los días son agradables, ya que casi toda la distribución se encuentra hacia el lado derecho. La media es de 5,8 (sobre 7) y solo hay un 2,2% de diarios que son desagradables (disfrute por debajo de 4). No hay ninguna diferencia en el disfrute diario por razón de sexo, y alguna por edad, pero la diferencia más grande se encuentra, sin duda, cuando se comparan días de colegio con fines de semana. La proporción de días muy agradables es casi 20 puntos porcentuales más alta los fines de semana.

Este tipo de distribución es habitual en la literatura del bienestar subjetivo, ya que salvo en países o situaciones excepcionales, la mayor parte de la población disfruta de un bienestar subjetivo

positivo, ya sea disfrute diario, satisfacción con la vida, o felicidad (Adamson *et al.*, 2007; Diener y Diener, 1996). Del mismo modo, si examinásemos la distribución de alguna variable de bienestar subjetivo negativo, como, por ejemplo, ansiedad, veríamos la distribución contraria.

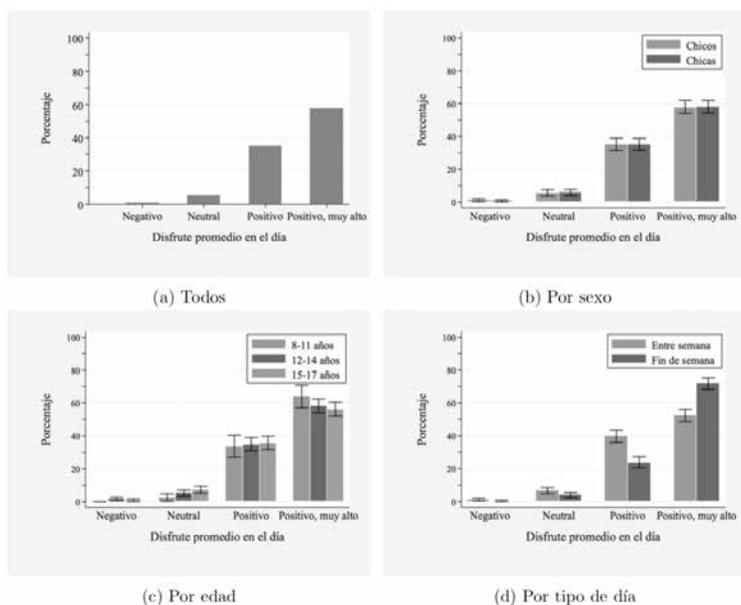


Figura 2. Disfrute diario para personas de 8-17 años en Reino Unido. La figura muestra la distribución del disfrute diario correspondiente a niños y niñas de 8-17 años de edad en Reino Unido (N=1569). Los datos proceden de la última encuesta de empleo del tiempo realizada entre 2014 y 2015. El disfrute diario es la media del disfrute de todos los momentos del día. El disfrute puede tomar valores de 1 a 7 donde 1 sería «nada agradable», 4 «ni agradable ni desagradable», y 7 «muy agradable». Por simplicidad, la variable se presenta en las cuatro categorías mostradas en el gráfico. La primera figura considera a todos los niños y niñas en su conjunto y las demás muestran el disfrute diario separadamente por sexo, edad y tipo de día.

Momentos desagradables

Considerados en su conjunto, los días resultan generalmente agradables, pero, a continuación, exploramos cómo varía el disfrute dentro de un mismo día. Con seguridad, la mayor parte de los momentos serán agradables, dado los promedios finales que representan el disfrute diario, pero no podemos saber si, por ejemplo, es habitual que cada día haya algún momento desagradable que se compensa con los demás agradables o, si lo más habitual es, en cambio, que todos los momentos del día sean agradables. La respuesta a esta pregunta nos la da la Tabla 3, que muestra el porcentaje de diarios que contiene algún instante desagradable, así como el promedio de la cantidad de tiempo desagradable para aquellos que lo experimentan.

Vemos que algo menos de la mitad de los diarios no experimentan ningún momento desagradable, pero algo más de la mayoría (el 54%) sí que experimentan momentos desagradables, algo más de dos horas y media en promedio cada día. Si miramos por grupos vemos que solamente cuando miramos por tipo de día podemos ver diferencias estadística y cuantitativamente significativas en la dirección esperada. Los días con algún momento desagradable son más probables entre semana que los fines de semana, 10 puntos porcentuales más. Aunque por sexo y edad se aprecian algunas diferencias, estas no son estadísticamente significativas (los intervalos de confianza no se solapan).

La Figura 3 examina el origen del tiempo desagradable, mostrando la contribución de cada actividad al total del tiempo desagradable. Un porcentaje muy elevado, más del 50%, tiene lugar durante el tiempo dedicado a la educación, un 30% de la escuela y un 17%-18% de los deberes. Después del tiempo de la educación, la siguiente actividad que más contribuye a crear momentos desagradables es el tiempo de transporte, que hace referencia fun-

damentalmente a los desplazamientos desde casa al colegio y del colegio a casa. Este representa más de un 15% del total. Le siguen las tareas domésticas, cuidados personales y, después, ya solo las actividades de ocio, principalmente, que representan poco más del 20% consideradas en su conjunto.

Actividad	Participación (%)		Promedio participantes (min.)	
	Media	IC 95%	Media	IC 95%
Sexo				
Niños	53,5	49,6-57,4	165	142-187
Niñas	55,4	51,7-59,1	152	135-169
Edad				
8-11 años	50,9	44,-57,7	107	84-29
12-14 años	55,9	51,7-60,0	178	154-202
15-17 años	54,4	50,3-58,5	157	137-177
Tipo de día				
Lunes-viernes	57,3	53,8-60,8	174	156-192
Sábado-domingo	47,3	43,7-50,9	112	97-127
Total	54,5	51,8-57,2	158	145-172

Cuadro 3. Tiempo desagradable por sexo, edad y tipo de día.

La tabla muestra la proporción de diarios que contienen algún momento desagradable a lo largo del día. Se muestra para el total de diarios, así como separadamente por sexo, grupo de edad y tipo de día para niños y niñas de 8-17 años de Reino Unido. Los datos proceden de la última encuesta de usos del tiempo de Reino Unido de 2014/15 (N=1,569).

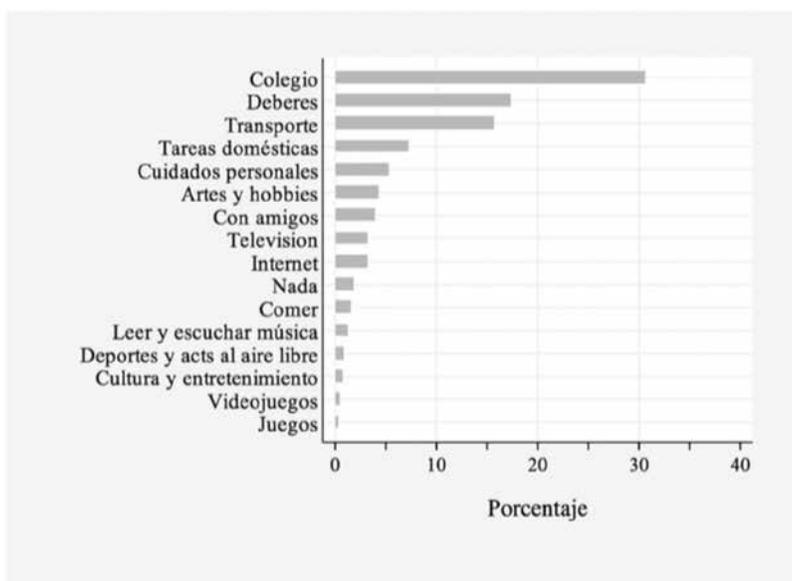


Figura 3. El origen del tiempo desagradable.

La figura muestra la procedencia de los momentos desagradables, para ello muestra el porcentaje del total de tiempo desagradable que representa cada actividad. Al igual que las demás figuras de esta sección, los datos proceden de la última encuesta de usos del tiempo de Reino Unido de 2014/15. Niños y niñas de 8-17 años de edad en Reino Unido (N=1,569).

Variación del disfrute a lo largo del día

Para concluir esta primera sección, que es a la vez un primer vistazo a la variable disfrute, exploramos cómo varía el disfrute según la hora del día por medio de cronogramas. Los cronogramas muestran a través de áreas la parte de la población que experimenta diferentes niveles de disfrute en cada momento del día. Como era de esperar, las áreas más grandes (verde y azul) corresponden a momentos agradables o muy agradables, mientras que las áreas

rojas o naranjas, que son significativamente menores en tamaño, corresponden a momentos neutrales o desagradables.

Lo más interesante de esta figura es cómo varían esas áreas según la hora del día. Los gráficos muestran claramente cómo especialmente los días de entre semana, o días de colegio, los momentos neutrales y desagradables se concentran en las primeras horas del día, entre las 6 y las 4 de la tarde. Se experimenta un pico en las primeras horas de la mañana y otro sobre las 2 de la tarde. Los fines de semana se observa una evolución parecida, pero mucho más atenuada, sobre todo, para momentos desagradables. También se realizaron cronogramas separadamente por sexo y grupos de edad, pero no se apreciaron diferencias relevantes en ningún caso.

La variación del disfrute a lo largo del día parece, en parte, fácil de explicar, dada la gran diferencia entre días de colegio y fines de semana y dados los resultados examinados hasta ahora sobre el origen del tiempo desagradable. El colegio es el principal sospechoso de que lo pasemos peor por las mañanas, pero, probablemente, no es el único factor, y el cansancio juega también un papel importante, ya que el mismo suele alcanzar su máximo a mitad del día y también se manifiesta cuando aún nos estamos despertando. Del mismo modo, tiene sentido que al final del día, cuando el ocio —actividades en general de libre elección— ocupan un papel primordial, la presencia de momentos desagradables es mínima.

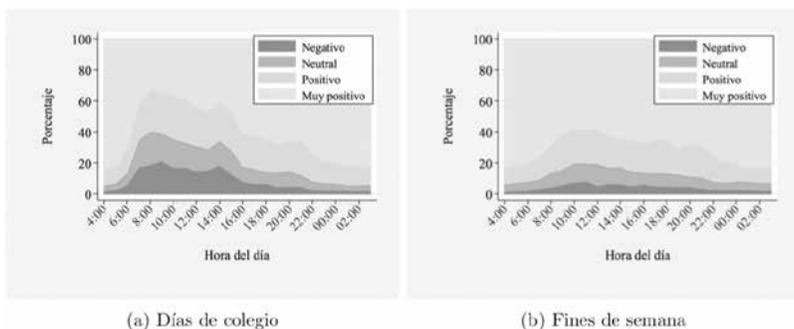


Figura 4. Disfrute en cada momento del día.

Las dos gráficas que se incluyen en esta figura muestran cómo varía el disfrute a lo largo del día, desde las 4 de la madrugada de un día hasta la misma hora del día siguiente. En el eje horizontal tenemos las horas del día y en el vertical el porcentaje. El porcentaje de tiempo correspondiente a cada categoría de disfrute viene representado por el área de cada color. Al representar un área sobre otra se consigue que el área total en cada momento del día sea 100. Datos para niños y niñas de 11 a 17 años de edad procedentes de la última encuesta de usos del tiempo en Reino Unido de 2014/15 (N=1569). La figura de la izquierda corresponde a los días lectivos y la de la derecha a los fines de semana. También se obtuvo esta figura separadamente para niños y niñas, y por grupos de edad, pero dado que no ofrecían ninguna gran diferencia en relación a la variable de interés, optamos por mostrar solo las diferencias entre tipos de días.

Disfrute por actividad

El disfrute de las actividades en Reino Unido y Francia

A continuación, se explora el disfrute asociado a cada actividad. Conviene recordar que no tenemos ningún dato de disfrute para España y, por tanto, esta sección se va a centrar en Reino Unido, Francia y Alemania. Sobre todo, en las dos primeras, que tienen datos totalmente comparables y de más calidad.

La Figura 5 contiene los principales resultados de esta sección, ya que muestra el disfrute promedio en cada actividad para Reino

Unido y Francia. De la misma se desprenden inmediatamente varias cosas. Por un lado, se aprecia que el nivel de disfrute varía considerablemente de una actividad a otra. La segunda, que hay una gran correspondencia entre el *ranking* de actividades entre los dos países.

Hay una diferencia de más de un punto entre el disfrute de jugar y el derivado de hacer tareas domésticas, y hay más de dos puntos de diferencia entre jugar y hacer deberes. Cifras similares se observan también en Francia. Estas diferencias son muy grandes si se tiene en cuenta lo concentradas que suelen ser las distribuciones de bienestar subjetivo y de disfrute en este caso (ver Figura 2), nótese que la desviación estándar es de 1,5 puntos. En otras palabras, hacer una actividad u otra afecta bastante al disfrute. En lo más alto del *ranking* encontramos actividades como cultura y entretenimiento (que, a su vez, incluye actividades tan variadas como ir al cine, al teatro, a un museo, o evento deportivo), videojuegos, jugar, dormir, deportes y actividades al aire libre. En lo más bajo encontramos hacer deberes, ir al colegio, tiempo de transporte, tareas domésticas y cuidados personales. Es decir, en general, el tiempo libre fuera de casa es lo mejor —entendiendo por lo mejor lo que más gusta—, y las obligaciones educativas y el trabajo doméstico son lo peor. En el centro de la distribución se encuentran actividades como comer, no hacer nada, leer y escuchar música o ver la televisión, es decir, mantenimiento cuidados personales y tiempo libre en casa dedicado a *hobbies*, etc.

El otro gran hallazgo de la Figura 5 es la gran correspondencia en el *ranking* de actividades entre los dos países. Son prácticamente las mismas actividades las que están en lo más alto y en los más bajo de la clasificación en ambos casos. Esta gran correspondencia que se aprecia a simple vista se confirma formalmente con el parámetro de correlación de *rankings* de Spearman que tiene un valor de 0,89 (siendo el máximo 1 y el mínimo

0, donde el valor cero correspondería a una situación donde se trataría de distribuciones independientes y 1 cuando el *ranking* es perfecto). Es decir, las actividades favoritas (y también las más indeseables) de las niñas y niños son las mismas con independencia del país en el que vivan. Esta gran correspondencia entre el disfrute de actividades es la misma que encontró Gershuny (2012) al comparar el disfrute de ciertos grupos de actividad entre Estados Unidos y Reino Unido con dos muestras de los años ochenta. Aunque en ese caso la comparación incluye solo a personas adultas, era de esperar que sucediese algo parecido con los niños y niñas.

En los diarios alemanes no se pide a los participantes que indiquen el disfrute de cada actividad, pero, a cambio, se les pide que indiquen qué actividad les gusta más y qué actividad les gusta menos. Esto permite ordenar las actividades no por su calificación promedio, sino por su popularidad como actividad favorita o lo contrario. El resultado se muestra en la Figura 6, donde se aprecia cómo las actividades que aparecen más a menudo mencionadas como las favoritas, aparecen también como de las mejor valoradas en Reino Unido y Francia —como, por ejemplo, juegos o cultura y entretenimiento—. Igualmente, las actividades que son más a menudo mencionadas como las que menos gustan en Alemania —colegio y deberes— coinciden perfectamente con las que tienen peor valoración en Reino Unido y Francia. Pero debe quedar claro que en este caso el orden varía bastante y que esto era de esperar, ya que se trata de preguntas diferentes.

Cabe preguntarse si hay diferencias en el disfrute de actividades entre niños y niñas o entre niños de diferentes edades. Hay más diferencias por edad que por sexo. Por ejemplo, en la Figura 7b se aprecia muy claramente que los niños y niñas más pequeños disfrutaban más que los mayores o adolescentes un gran número de actividades, como jugar a videojuegos, ver la televisión, comer y

hasta hacer deberes, entre otras. Llama la atención el hecho de que no haya ninguna actividad que los y las mayores evalúen de manera más positiva que los y las más pequeños, lo que se corresponde perfectamente con la evidencia existente sobre el declive del BS durante la adolescencia (González-Carrasco *et al.*, 2017; Casas y González-Carrasco, 2018).

Por sexo se encuentran también algunas diferencias, aunque menos que por edad. Por ejemplo, las chicas disfrutaban más que los chicos algunas actividades de ocio tranquilas como leer, escuchar música, actividades artísticas o aficiones. Mientras que los chicos, por su parte, disfrutaban más que las chicas los videojuegos, navegar por internet y el tiempo de transporte. Además, casi todas las diferencias son importantes cuantitativamente hablando, por ejemplo, la diferencia en el disfrute de leer y escuchar música es de más de medio punto a favor de las chicas, una diferencia nada despreciable. Es muy interesante, sin embargo, ver también todas las actividades en las que no encontramos diferencias, como, por ejemplo, ir al colegio, hacer deporte, ver la televisión o también hacer tareas domésticas. Esto último resulta bastante interesante si se tiene en cuenta que, a medida que van creciendo, las niñas comienzan a hacer más tareas domésticas que los niños, cuando, sin embargo, no parece haber ninguna preferencia por esta actividad en las niñas, al menos no a esta edad [Ver Figura 5].

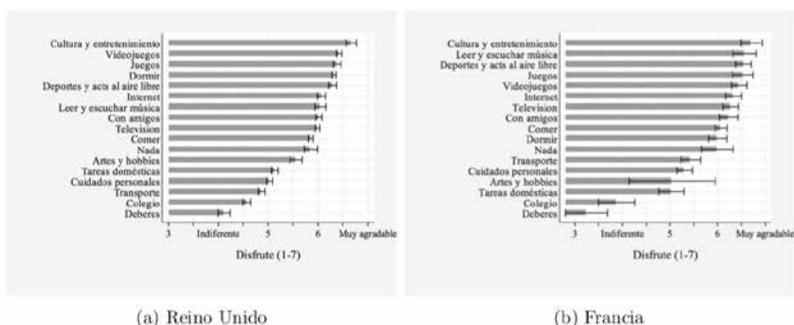


Figura 5. Disfrute por actividad para niños de 11 a 17 años. Comparación entre Reino Unido y Francia.

La figura muestra el disfrute promedio de cada actividad y el intervalo de confianza del 95% para 17 actividades. El valor, por tanto, va desde 1 a 7 (que es el rango de la variable disfrute), donde 1 significaría «nada placentero o agradable» y 7 «muy agradable o placentero». Si el lector desea conocer en detalle qué actividades se incluyen en cada grupo, puede verlo en el cuadro 2 de la sección de métodos. La figura de la izquierda muestra los resultados para Reino Unido y la de la derecha para Francia. El tamaño muestral es de 38 120 y 1809 episodios de actividad, respectivamente. Esta significativa diferencia en el tamaño muestral es lo que explica que los intervalos de confianza sean mucho más grandes en Francia que en Reino Unido, aunque este hecho no tiene más importancia, dado que en ambos casos y para la mayoría de las actividades son lo suficientemente pequeños como para obtener resultados claros.

En la encuesta más reciente de empleo del tiempo llevada a cabo en Alemania en 2012, se quiso incluir información sobre el disfrute de actividades, pero en lugar de hacerlo como en Reino Unido y Francia, donde se pedía que se evaluase cada episodio de actividad, se les pedía que indicasen cuál era la actividad que habían disfrutado más a lo largo del día, y cuál la que menos. Las respuestas a estas preguntas son las que se muestran en esta Figura, que expresa la popularidad (%) de cada actividad de ser mencionada como la favorita o como la que menos gusta en las Figuras 6a y 6b, respectivamente. El tamaño muestral es de 4267 y 2671, respectivamente.

Uso del tiempo y bienestar subjetivo de los más jóvenes en España

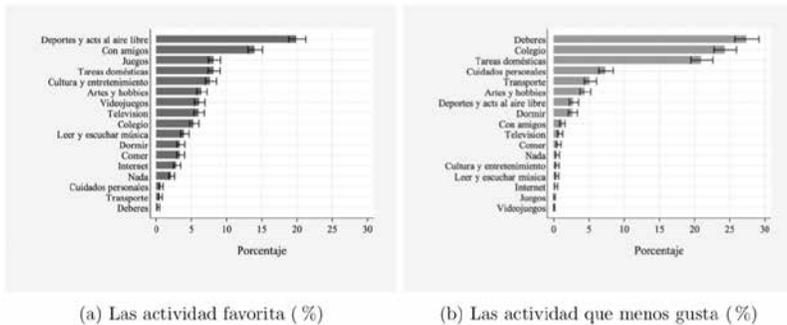


Figura 6. Las actividades que más y menos gustan a los niños y niñas alemanas de 11-17 años.

La figura muestra la diferencia en el disfrute de las principales actividades entre niños y niñas (Figura 7a), y entre niños de hasta 14 años y adolescentes de 15 a 17 años (7b). Más concretamente, la Figura 7a muestra cuánto más disfrutaban las chicas que los chicos, y la Figura 7b muestra el disfrute extra de los más pequeños (11-14) en comparación a los mayores (15 a 17). Dado que se mide el diferencial de disfrute, las unidades son puntos de disfrute (1-7). En estas figuras, a diferencia de las dos figuras anteriores (5 y 6), se muestran algunas categorías menos, ya que hemos agregado algunos grupos de actividad, como, por ejemplo, el tiempo dedicado a navegar por internet y los videojuegos por motivos de significatividad estadística. N=38 120 episodios.

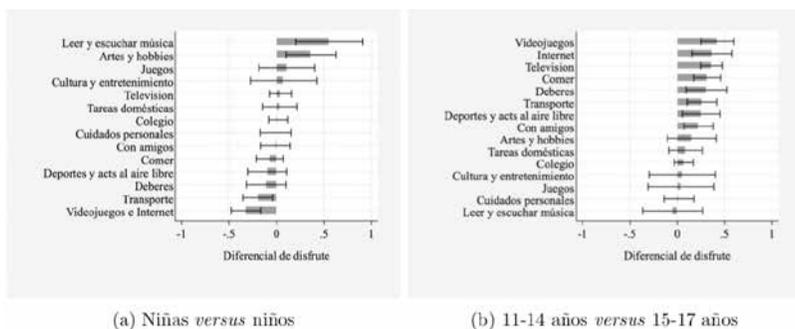


Figura 7. Diferencias por sexo y edad en el disfrute de actividades. Niños británicos de 11 a 17 años.

La figura muestra las diferentes actividades en orden descendente según la parte de las mismas que resulta «desagradable» (disfrute <4). De esta manera, las actividades en lo más alto, las que tienen un porcentaje más alto de tiempo desagradable, serán las más desagradables. El mismo cálculo se ha realizado también para el tiempo neutral —tiempo ni agradable ni desagradable—, con resultados muy similares. Al igual que las demás figuras de esta sección, los datos proceden de la última encuesta de usos del tiempo de Reino Unido de 2014/15 e incluyen a niños de 11 a 17 años.

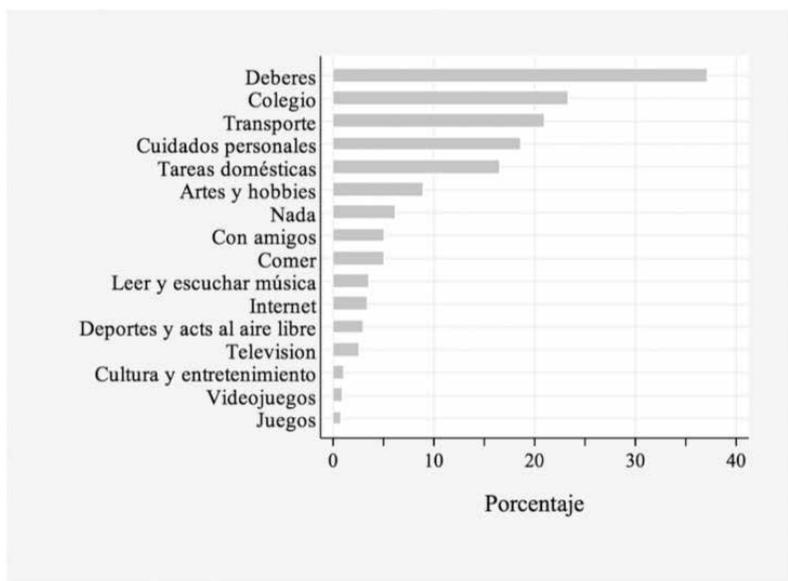


Figura 8. Las actividades más desagradables.

El tiempo de la educación

El objeto de esta sección es examinar con más detenimiento la experiencia del tiempo dedicado a la educación, ya sea en la escuela o haciendo deberes. Esto es importante, porque el tiempo dedicado a la educación no es solo una parte muy importante del día de los jóvenes/niños —y, por tanto, puede tener un gran impacto en su bienestar subjetivo más inmediato—, sino también por la importancia de la misma para su futuro. En la medida en que no disfrutar el tiempo en la escuela pueda afectar a su rendimiento futuro, cosa probable teniendo en cuenta los múltiples beneficios de las emociones positivas (Fredrickson, 2001), debemos preocuparnos.

Desafortunadamente, parece que tenemos motivos para preocuparnos, ya que el tiempo de la educación es el mayor contribuyente a crear tiempo desagradable (un 50% entre deberes y colegio). Lo que aún no sabemos es si esto se debe solamente a la gran cantidad del tiempo que se dedica a esta actividad o si también puede deberse a que se trata de una actividad de naturaleza desagradable. La respuesta a esta pregunta se muestra en la Figura 8, que muestra, para cada actividad, la parte que es desagradable. Así, las actividades con un porcentaje más alto se considerarán las más desagradables y las que menos, las menos desagradables (o las más agradables). Los deberes lideran el *ranking* con cerca de un 40% de su totalidad declarado como desagradable. La siguiente actividad más desagradable es el colegio (con un 23% de tiempo desagradable), seguido del tiempo de transporte, cuidados personales y tareas domésticas. Es decir, para los niños y niñas británicas de 11-17 años de edad, el tiempo dedicado a la educación resulta el más desagradable de todos.

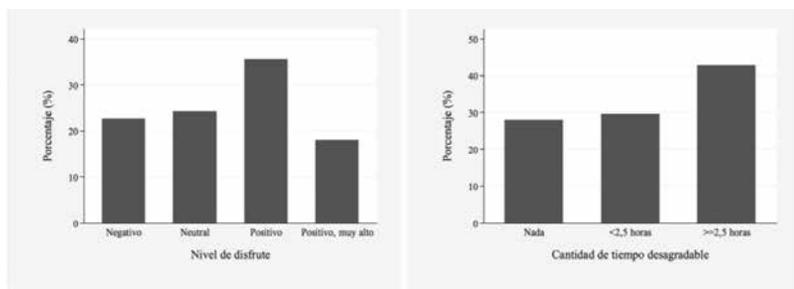
Es oportuno recordar que, en Alemania, cuando se pide a las niñas y niños que mencionen las actividades que menos les gustan, aproximadamente la mitad menciona la escuela o los deberes, lo que concuerda perfectamente con la idea de que se trate de las actividades más desagradables. Sin embargo, los resultados alemanes no son tan demoledores como los británicos, ya que, aunque pueda resultar preocupante que algo tan importante como la educación sea la actividad menos disfrutada durante la infancia, eso no necesariamente significa que no les guste, podría ser que les gustase, pero que, de todas las cosas que hacen, es la que menos les gusta. Sin embargo, los datos de Reino Unido no dejan lugar a dudas, no es que el colegio les guste menos que jugar, ver la tele o comer, es que en gran medida no les gusta.

Las Figuras 9 y 10 pretenden entender un poco mejor cómo se producen los momentos desagradables en la escuela y en el tiempo

de los deberes. La Figura 9, por ejemplo, muestra el disfrute del tiempo en la escuela de dos maneras. La parte de la izquierda, la Figura 9a, muestra el disfrute promedio del tiempo en la escuela, y la de la derecha, la Figura 9b, muestra la cantidad de tiempo desagradable.

El tiempo en la escuela de un 45% de los diarios es o bien indiferente o directamente desagradable. El tiempo de la escuela solo resulta muy agradable para un 18%. Cuando se cuantifica la cantidad de tiempo desagradable se observa que más del 70% de los diarios experimenta algún momento desagradable en la escuela, y para más de un 40% este dura al menos 2,5 horas. Es decir, para un 40% de los niños y niñas, al menos la mitad del tiempo que pasan en la escuela es desagradable.

La situación de los deberes es aún más desoladora. Tan solo el 33% de los deberes que se hacen en un día se definen como agradables, el 31% son neutrales y el 36% desagradables (ver Figura 10a). La Figura 10b, por otro lado, muestra que más del 75% de los diarios declara algún momento desagradable durante los deberes, y para casi el 60% los momentos desagradables duran al menos la mitad del tiempo dedicada a hacer deberes.



(a) Disfrute promedio del tiempo en la escuela

(b) Cantidad de tiempo desagradable

Figura 9. Disfrute del tiempo en la escuela. La figura muestra el disfrute del tiempo en la escuela de dos maneras. La Figura 9a muestra el disfrute promedio

del tiempo en la escuela y la Figura 9b muestra la cantidad de tiempo desagradable de cada día en la escuela. La selección de categorías en esta última figura viene determinada por la duración habitual del tiempo en la escuela. Dado que el tiempo habitual en el colegio en un día lectivo son 5 horas, las dos categorías que representan la existencia de algún tiempo desagradable representan que el tiempo desagradable es de menos o más de la mitad del total. La muestra la conforman todos los diarios de niños de 11-17 años de Reino Unido que contienen tiempo en la escuela (es decir, días de colegio), N=411 diarios.

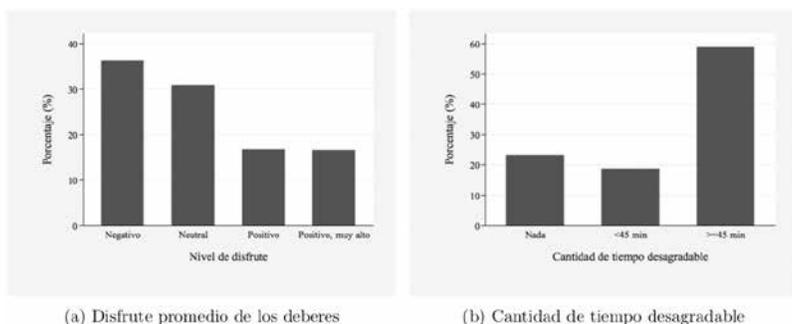


Figura 10. Disfrute de los deberes. La Figura muestra el disfrute del tiempo dedicado a hacer deberes. La Figura 10a muestra el disfrute promedio del tiempo de deberes y la Figura 10b muestra la cantidad de tiempo desagradable cada vez que hacemos deberes. La selección de categorías en esta última figura viene determinada por la duración media de los deberes (1,5 horas). Así, las dos categorías que representan la existencia de algún tiempo desagradable representan que el tiempo desagradable es de menos o más de la mitad del total. La muestra la conforman todos los diarios de niños de 11-17 años de Reino Unido que contienen tiempo en la escuela (es decir, días de colegio), N=142 diarios.

El empleo del tiempo y bienestar subjetivo

En esta sección mostramos cómo emplean el tiempo los niños y niñas de España, Reino Unido, Francia y Alemania. El objeto de esta sección es doble, por un lado, averiguar qué hacen con su tiempo los más pequeños, y cómo es su uso del tiempo en comparación con el de los países vecinos. Por otro lado, queremos hacernos una

idea de cuánto disfrutan en el día a día las niñas y niños españoles y para ellos necesitamos saber cómo usan el tiempo y combinar esta información con la del disfrute que vimos en el apartado anterior.

El empleo del tiempo

En estudios de uso del tiempo es habitual organizar las actividades en 4 grupos principales: el trabajo remunerado o de estudios, tiempo de trabajo no remunerado (tareas domésticas, cuidado infantil), tiempo personal (dormir, comer, higiene) y tiempo libre. En España se dedican unos 30 minutos más a la educación que en el resto y, a cambio, se dedica menos tiempo a tareas domésticas, cuidados personales y ocio, aproximadamente 10 minutos menos a cada una de ellas (ver Tabla 4).

El tiempo dedicado a la escuela es el mismo para los 4 países analizados, unas 3 horas diarias en promedio, lo que equivale a casi 5 horas al día de lunes a viernes. Sin embargo, en España, se dedica casi el doble de tiempo a hacer deberes. Mientras que en Reino Unido, Alemania y Francia se dedican entre 30 y 40 minutos al día, en España se dedican más de 70.

Las diferencias en los demás grupos de actividades son más pequeñas, aunque no siempre menos importantes, pues a veces pequeñas diferencias en los agregados esconden diferencias importantes en las categorías que la componen. Por ejemplo, en la categoría del tiempo llamado «personal», España dedica tan solo 10 minutos menos que el resto, sin embargo, cuando examinamos el tiempo de sueño, vemos que los niños y las niñas españoles duermen 15 minutos menos que el resto, cifra que merecería más indagaciones. Las demás categorías de tiempo personal no merecen especial atención, ya que son muy similares en los 4 países. El tiempo dedicado a la higiene es prácticamente igual (de unos 50 minutos) y el dedicado a comer, algo mayor en Francia y España que en los demás.

Tanto el tiempo de escuela, como los deberes, las tareas domésticas o el llamado tiempo «personal» son bloques de tiempo que vienen un poco dados para el niño o niña, mientras que, al menos en principio, en el tiempo de ocio tienen mayor poder para decidir cómo emplearlo. Seguramente esto explica que este tiempo sea el que más se disfruta y el que menos momentos desagradables proporciona. Por todo esto, es quizás donde podríamos ver más variación y, por tanto, más interesantes de examinar.

Dentro del tiempo de ocio, nos parece útil considerar 3 grupos o categorías principales: tiempo de pantallas (incluye televisión, ordenador o video-consolas), tiempo de ocio de carácter más social y que a menudo tiene lugar fuera de casa (e. g. ir al cine, jugar al fútbol, entre otros) y, por último, un ocio solitario y/o tranquilo que suele tener lugar en casa (leer, escuchar música, aficiones). Aunque algunas categorías tendrían cabida en distintos grupos, esta división resulta útil, entre otras cosas, porque distingue categorías de actividades que, en general, tienen una consideración muy distinta por parte de los progenitores (no por los niños y niñas, al menos no en términos de disfrute, que es muy parecido para todas). Por ejemplo, mientras que el tiempo frente a pantallas suele presentar resistencias y recelo por parte de los padres y madres, las actividades incluidas en los otros dos tipos de ocio suelen tener su aprobación.

Empezamos comentando el tiempo dedicado a pantallas, que es, en el bloque de los tres grupos considerados, el que ocupa más tiempo de los niños y niñas, tanto en España como en los demás países, casi 3 horas al día, que es la misma cifra que dedican las niñas y niños franceses o alemanes. En Reino Unido, sin embargo, dedican unos 20 minutos más.² El tiempo dedicado a la televisión

² Dada la incesante expansión de pantallas tipo *tablets* y *smartphones*, y dado que la encuesta de Reino Unido tiene lugar casi una década después que la

es prácticamente igual en todos los países, alrededor de 105 minutos por día. Solamente las niñas y niños británicos dedican más tiempo a la televisión, unos 120 minutos. La televisión es la pantalla a la que dedican más tiempo los y las jóvenes, los videojuegos e internet juntos representan solo algo más de la mitad de lo que se dedica a la televisión. Las niñas y niños españoles y franceses dedican poco más de 20 minutos al día a jugar a videojuegos, mientras que en Alemania y Reino Unido se dedica casi el doble y más del doble, respectivamente. Estas diferencias se invierten cuando se analiza el tiempo dedicado a navegar por internet, que es mayor en España y Francia que en Reino Unido y Alemania.

De las otras dos categorías de tiempo de ocio que habíamos considerado: tiempo de ocio de carácter más social y otro más solitario o tranquilo, el primero ocupa mucho más tiempo que el segundo, unos 160 frente a 50 minutos al día. España dedica el mismo tiempo que los demás al ocio tranquilo (a excepción de Alemania, que dedica casi media hora más), pero casi 30 minutos más que los demás países al ocio «social», el que suele ocurrir fuera de casa. Esto se debe, en gran parte, al tiempo dedicado al deporte y al tiempo de juego, en ambos dedica en torno a 10 minutos más.

española o la francesa, existe la posibilidad de que esa diferencia temporal explique, en parte, ese aparente mayor consumo de pantallas en Reino Unido. Sin embargo, al examinar más de cerca el tiempo dedicado a cada tipo de pantalla esa explicación parece menos probable, ya que la categoría que explica la mayor parte de la diferencia es la televisión, que hace ya mucho que entró a formar parte de todos los hogares de los países analizados.

Infancia y bienestar. Una apuesta política por las capacidades y los cuidados

Actividad	España		Otros		Reino Unido		Francia		Alemania	
	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%
1 Colegio	179	169-189	11	167-195	176	166-186	195	181-209	172	168-176
2 Deberes	71	67-75	38	32-44	32	28-36	42	38-46	40	38-42
3 Transporte	64	62-66	68	58-78	59	55-63	68	62-74	76	74-78
4 Oblig. académicas	314	300-328	287	265-309	268	256-280	305	287-323	288	282-294
5 Oblig. domésticas	40	36-44	50	44-56	46	42-50	50	44-56	55	53-57
6 Dormir	560	554-566	576	566-586	583	577-589	578	570-586	566	562-570
7 Comer	97	95-99	88	63-113	69	67-71	113	109-117	82	80-84
8 Cuidados personales	52	50-54	55	49-61	59	57-61	56	54-58	49	49-49
9 Tiempo personal	709	703-715	718	689-747	711	705-717	747	737-757	697	693-701
10 Televisión	106	100-112	109	95-123	122	116-128	103	95-111	102	100-104
11 Videojuegos	23	19-27	36	22-50	47	41-53	22	18-26	38	36-40
12 Internet	43	39-47	34	22-46	27	23-31	46	40-52	28	26-30
13 Pantalas	172	164-180	178	160-196	196	188-204	171	161-181	168	164-172
14 Cultura y entr.	17	13-21	15	5-25	13	11-15	6	4-8	25	23-27
15 Deportes	56	52-60	43	33-53	34	30-38	50	44-56	43	41-45
16 Juegos	26	22-30	19	13-25	14	12-16	20	16-24	24	22-26
17 Amigos	59	53-65	57	45-69	65	59-71	45	39-51	59	57-61
18 Fuera de casa, social	158	150-166	133	115-151	127	121-133	122	112-132	151	147-155
19 Leer y escuchar mús.	13	11-15	20	10-30	14	12-16	16	14-18	31	29-33

Actividad	España		Otros		Reino Unido		Francia		Alemania	
	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%	Media	IC 95%
20 Aficiones	20	16-24	19	11-27	21	17-25	11	9-13	26	24-28
21 Nada	13	11-15	17	13-21	15	13-17	14	12-16	22	20-24
22 Ocio tranquilo	47	43-51	57	35-79	50	46-54	41	37-45	78	76-80
23 Tiempo ocio	377	367-387	368	331-405	373	363-383	334	320-348	398	394-402
24 No declarado	0	0-0	16	9-41	43	37-49	3	1-5	2	2-2
25 Total	1440	—	1440	—	1440	—	1440	—	1440	—

Cuadro 4. Empleo del tiempo en España, Reino Unido, Francia y Alemania (minutos/día).

La tabla contiene el promedio diario para cada actividad y país, así como el intervalo de confianza. Se incluyen todas las actividades, por eso el total suma 1440 minutos. Para facilitar el análisis también se proporcionan algunos subtotales para grupos de actividades importantes. Para construir esta tabla se han usado pesos, de manera que todos los países tienen la misma proporción de chicos y chicas, la misma distribución de edad y de días de la semana (5 días lectivos y 2 fines de semana), con el objeto de mostrar puramente diferencias en el empleo del tiempo y libre de efectos demográficos. El tiempo de transporte incluye cualquier desplazamiento, pero dado que la mayoría corresponde a tiempo para ir y volver de la escuela, se incluye en su totalidad dentro del grupo de obligaciones académicas.

Estimando el bienestar subjetivo de niñas y niños en España

Cuando examinamos el disfrute por actividades en Reino Unido y Francia observamos una enorme similitud entre ambos. El *ranking* de actividades era prácticamente idéntico y los niveles absolutos de disfrute también (y es probable que, si la muestra francesa fuese un poco más grande, las similitudes fuesen aún mayores). Dado lo anterior, parece razonable asumir que, si tuviésemos datos de disfrute para España, encontraríamos algo muy parecido, y, por tanto, podemos asumir que es así, y estimar el disfrute diario para las niñas y niños españoles según el uso del tiempo que hacen. La Figura 11 pretende hacer exactamente eso, la Figura 11a compara el empleo del tiempo entre España y el promedio de los otros tres países en varias actividades, que están a su vez ordenadas de izquierda a derecha en orden creciente según su disfrute. Esto ayuda a imaginar el impacto sobre el disfrute diario de una determinada distribución del tiempo. La Figura 11b resume el impacto de los distintos empleos del tiem-

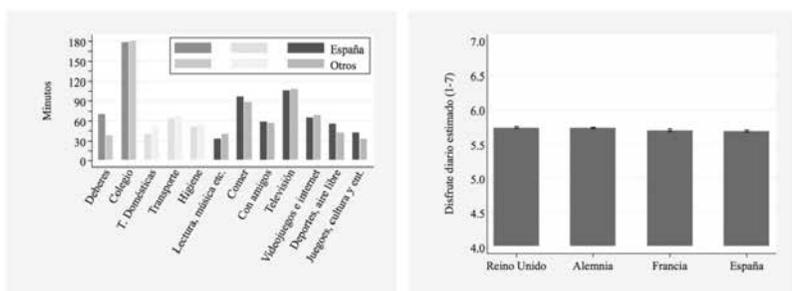
po mediante la estimación del nivel de disfrute diario promedio para cada país.

Al ordenar las actividades según su disfrute se aprecian tres grandes grupos, en el grupo de actividades más «desagradables» se encuentran el colegio y los deberes, que son actividades que distan mucho en disfrute del siguiente grupo, su disfrute se encuentra en torno al 4, un poco por debajo los deberes, y un poco por encima el colegio. Las actividades de nivel intermedio (las amarillas) tienen un disfrute también bajo, pero mucho menos bajo que las rojas, de aproximadamente 5 puntos, aquí encontramos las tareas domésticas, tiempo de transporte y los cuidados personales. Por último, las actividades azules son las de disfrute más alto, rondando el 6 y en adelante. La Figura 11a muestra con claridad que España dedica más tiempo a las mismas, algo menos a las de disfrute intermedio, y algo más a las agradables.

En conjunto, el extra de desagradables se compensa más o menos con el extra de agradables, ya que al final en España los niños y niñas tienen niveles de disfrute muy parecidos a los de los demás países (ver Figura 11b). Tanto es así que las diferencias entre algunos países como Reino Unido y Alemania, o entre Alemania y Francia, no son ni tan siquiera estadísticamente significativas, pero sí que lo son, por ejemplo, entre España —el país con el disfrute estimado más bajo— y Reino Unido —el país con el nivel más alto—. Sin embargo, la diferencia no es significativa desde el punto de vista cuantitativo, ya que es de 0,05 puntos en la escala de disfrute que va del 1 al 7. Una diferencia de 0,05 es menos de la mitad de la diferencia que muestra la Figura 5 entre el disfrute de hacer deporte y jugar.

Cabe preguntarse por qué son tan parecidos los niveles de disfrute en los 4 países. La explicación es sencilla, es porque el empleo del tiempo es extremadamente parecido también. Aunque hay algunas variaciones, se trata de variaciones pequeñas. Una variación

de 10 minutos a media hora no es tanto en un día dura 1440 minutos. Esta estabilidad en los usos del tiempo es relativamente habitual en la literatura de empleo del tiempo, a diferencia de otras variables en las que no hay límites a cuanto desigualdad o variación se puede observar (e.g. nivel de ingresos), y quizás aún más de esperar entre menores de edad que entre personas adultas, ya que los niños y niñas, debido a la escuela y otras actividades, tienen días aún más iguales. Se han explorado también diferencias en el disfrute estimado por sexos y grupos de edad y no se han encontrado diferencias destacables ni dentro ni entre los países para estos grupos, por eso no mostramos los resultados.



(a) Tiempo en cada actividad según el nivel de disfrute (minutos/día) (b) Disfrute promedio estimado para cada país según el empleo del tiempo

Figura 11. Empleo del tiempo y bienestar subjetivo. La figura pretende ilustrar la relación entre el uso del tiempo y el bienestar subjetivo. La Figura 11a compara el empleo del tiempo entre España y el promedio de los otros tres países en varias actividades y las ordena de izquierda a derecha en orden creciente según el disfrute asociado a las mismas. Al ordenarlas por niveles de disfrute se aprecian tres grandes grupos, uno alrededor del 4 (actividades rojas, las menos agradables y a menudo directamente desagradables), otro en torno al 5 (amarillas, disfrute intermedio), y otro alrededor del 6 (azules, las más agradables). Se excluye el tiempo dedicado a dormir, actividad que por ocupar mucho tiempo ampliaría mucho la escala del eje, dificultando la apreciación de las diferencias en la duración de las demás actividades. Su disfrute es de 6,1 y España dedica 15 minutos menos que los demás. La Figura 11b resume el

impacto de los distintos empleos del tiempo mediante la estimación del nivel de disfrute diario promedio para cada país, que a su vez es el promedio de la utilidad de cada diario. El disfrute para cada diario es la media del disfrute de cada actividad ponderada por el tiempo dedicado a cada una de las actividades, es decir: $DD_i = \sum_{j=1}^n \text{duracion}_j * \text{disfrute}_j$, donde DD_i es el disfrute diario para el diario i , duracion_j el tiempo dedicado a la actividad j , y disfrute_j es el disfrute asignado a la actividad j , que a su vez es simplemente la media de todos los diarios de Reino Unido y Francia.

DISCUSIÓN

Este capítulo intenta arrojar luz sobre el bienestar subjetivo de los niños y niñas españolas a través del empleo del tiempo que los mismos hacen. Desde la academia, la administración y la población adulta, en general, pueden especular sobre lo que gusta y no gusta a las y los más pequeños, pero la única forma de saber lo que realmente piensan es preguntándoles directamente. De hecho, estudios anteriores que preguntaron directamente a niñas y niños por las actividades que más y menos gustaban han dado grandes sorpresas (Casas *et al.*, 2007). Este capítulo sigue una estrategia similar y para ello analiza datos de la última encuesta de empleo del tiempo española de 2009/10, la francesa de 2008/09, la británica de 2014/15 y la alemana de 2012/13. La elección de estas encuestas no es casual, pues era necesario contar con encuestas que incluyesen información sobre el disfrute de actividades.

Para los niños y las niñas británicas de 8-17 años de edad, el 98% de los días son agradables. Sin embargo, que un día contenga momentos desagradables es bastante habitual, aproximadamente la mitad de los diarios contienen momentos desagradables (unos 160 minutos/día en promedio), y estos son mucho más habituales en las primeras horas del día, y en los días de colegio que en los fines de semana. Esto se debe a que la principal fuente de mo-

mentos desagradables es la educación. No se aprecian importantes diferencias por sexo o edad.

En cuanto al empleo del tiempo, en España se dedica media hora más a la educación debido a los deberes (el tiempo en la escuela es exactamente igual), se duerme 15 minutos menos, se dedica el mismo tiempo a las temidas pantallas y unos 10 minutos más al deporte y las actividades al aire libre.

¿Deberíamos reducir el tiempo de deberes? Los deberes parecen provocar mucha infelicidad y, al mismo tiempo, no parece que nos vaya mejor que a los países que hacen menos. El último informe PISA —que evalúa varias competencias educativas a los 15 años de 72 países de todas las partes del mundo— sitúa a España muy por detrás de los tres países que dedican menos tiempo a hacer deberes (España ocupa el puesto 29, mientras que Francia está en el puesto 24, Reino Unido en el 21 y Alemania en el 15).

Aunque la información de bienestar subjetivo analizada en este capítulo procede casi exclusivamente de Reino Unido y Francia, es más que probable que el panorama sea muy parecido en el resto de países, incluyendo a España. De hecho, cuando se compara el disfrute promedio por actividad entre Reino Unido y Francia, se observa que el *ranking* de actividades, así como el nivel de disfrute de cada actividad es extremadamente similar entre los dos países, invitando a especular sobre el BS en función del uso del tiempo en los demás países para los que no tenemos datos de disfrute. Cuando lo hacemos, vemos que el disfrute diario estimado es muy similar en los 4 países analizados, aunque algo peor en España que en los demás, pero las diferencias son insignificantes. Esto se debe fundamentalmente a que el empleo del tiempo es muy parecido.

A menudo las variables subjetivas como estas son desdeñadas por muchos con el argumento de que por ser subjetivas no tienen valor porque se pueden ver influenciadas por estados de ánimo y otras circunstancias pasajeras, es decir, que tienen mucho ruido y

muy poca información. Resultados como los analizados en este capítulo —como, por ejemplo, la Figura 5, que muestra la asombrosa similitud entre *ranking* de actividades según su disfrute, entre Francia y Reino Unido— son incompatibles con esa visión. Otro ejemplo excelente de lo equivocada de esa visión es el hecho de que cuando se pregunta a los niños y niñas por sus actividades favoritas en la encuesta alemana de 2012, sus respuestas son similares a las que dan sus congéneres en España en el CIS de octubre del 2000 (Casas y Bello, 2012) —o a las respuestas de los niños y las niñas catalanas analizados en Casas *et al.* (2007)—. «Estar con amigos», «practicar deportes» o «jugar» (todas ellas de un marcado carácter social), son las tres actividades que aparecen mencionadas en primer lugar en las tres encuestas. Un resultado así con tres muestras diferentes no puede ser fruto de la casualidad y prueba la validez y fiabilidad de estas medidas de bienestar subjetivo y la relevancia de preguntar a la infancia por las cuestiones que les afectan.

Probablemente, el hallazgo más importante de este capítulo sea el «desastre educativo». El tiempo dedicado a la educación es la principal fuente de momentos desagradables del día (casi el 50%), y esto no se debe solamente a la gran cantidad del tiempo que ocupa en la vida de niños y niñas, sino también a que se trata de una actividad desagradable en sí, ya que es la que más momentos desagradables proporciona como porcentaje del total en la actividad, y la actividad con peor valoración (un 3,9 en promedio para tiempo en la escuela y deberes en una escala de 1 a 7). Para un 40% de los diarios, al menos la mitad del tiempo de la escuela es desagradable, y la situación de los deberes es aún más desoladora, para casi el 60%, más de la mitad del tiempo es desagradable.

Por un lado, esto era de esperar, es decir, es comprensible que el tiempo de juego resulte más satisfactorio o agradable que el de hacer deberes o ir al colegio, pero lo que, sin embargo, sorprende

(o al menos a quien escribe este capítulo) es el nivel de disfrute tan bajo. Todas las actividades presentan rendimientos marginales decrecientes (Gershuny, 2012; Mill, 1861), así que en parte eso podría contribuir a explicar el problema, quizás los niños y niñas pasan demasiado tiempo estudiando. Aunque lo anterior no se puede descartar, los análisis realizados en esta sección apuntan claramente a un problema más profundo, ya que una parte demasiado grande del tiempo dedicado a la educación se declara desagradable, sugiriendo que la educación, tal y como se lleva a cabo, es de naturaleza desagradable.

Hasta ahora, gracias a la encuesta del CIS del 2000 y a la encuesta catalana de 2006 (Casas *et al.*, 2007), sabíamos que ir a la escuela y hacer deberes no estaba entre las actividades favoritas de los y las más jóvenes, pero ahora, gracias a los análisis presentados en este capítulo, también sabemos que se trata, además, de actividades en gran medida desagradables, y no solo menos agradables que las demás. Estos resultados son, además, plenamente compatibles con los analizados en la Report Card n.º 7 sobre las actitudes hacia la escuela, según los cuales, en ninguno de los 35 países participantes, el porcentaje de niñas y niños a los que les gusta ir al colegio supera el 50%, y solo hay 4 países en los que este porcentaje supera un 30%: Noruega, Austria, Holanda y Portugal. En España la cifra ronda el 22%.

Sin embargo, cuando encontramos aparentes discrepancias e importantes con nuestros resultados, es cuando comparamos con la información disponible sobre satisfacción con la escuela. Casas y Bello (2012) muestran cómo el nivel de satisfacción con el instituto o colegio para una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes de 1.º de ESO, es muy elevada, de 8,9 puntos sobre 10. También se pide a los y las estudiantes que expliquen qué tan satisfechos están con sus compañeros y compañeras de colegio y con sus notas, y en ambos casos las medias son también muy

elevadas: ¿significa esto que nuestro análisis está mal? Con toda probabilidad, ambos resultados son correctos, lo que pasa es que hacen referencia a componentes muy diferentes del BS. Una cosa es ver cómo se sienten las niñas y niños en el colegio en cada momento —la felicidad objetiva de Kahneman (Kahneman *et al.*, 1999)— y otra muy distinta la evaluación que hacen de la escuela cuando se les pregunta, en la que seguramente influyen muchos factores, entre ellos, la conciencia que tienen sobre la importancia de la educación para su futuro según se demuestra, por ejemplo, en el capítulo 2 de este volumen (algo que, en principio, no juega ningún papel cuando se les pide que indiquen cuánto disfrutaban el tiempo en la escuela). Aunque también es posible que la explicación sea otra, de hecho, entender de qué depende la satisfacción con la escuela es una cuestión muy compleja y objeto de mucho debate aún (Casas *et al.*, 2013; Casas y González, 2017; Tomy y Cummins, 2011). En cualquier caso, lo que queda claro es la importancia de contar con diferentes medidas de BS.

Con este capítulo hemos aprendido sobre el disfrute del día a día de los niños y las niñas españolas a través de este ejercicio de imputación, sin embargo, debemos mantener la cautela, ya que se trata de un ejercicio con un cierto grado de especulación. Sin duda, lo ideal sería disponer de datos de disfrute asociado a las actividades para las y los menores españoles (y por qué no, también los mayores de edad). Esperamos que el INE vuelva a realizar pronto una encuesta sobre el empleo del tiempo en España, ya que ha pasado una década desde la última, y que cuando lo haga incluyan una columna sobre disfrute de cada actividad, y así contribuir a una mejor comprensión del BS de los españoles (y con un poco de suerte reducirá las tasas de no respuesta en la encuesta).

Dada la importancia de la educación en la vida de los y las más pequeños, tanto de manera inmediata a través del disfrute como en el medio y largo plazo por el impacto que esta tendrá

en sus vidas adultas, merece la pena intentar entender un poco mejor por qué el tiempo de la educación resulta tan desagradable. Teniendo en cuenta los múltiples beneficios de las emociones positivas, cuesta imaginar que el aprendizaje no pudiera ser mejor, más eficiente (además de más agradable) si se está disfrutando en vez de teniendo una actitud indiferente o directamente no pasándolo bien.

El tiempo de la educación es, además, probablemente, el único gran aspecto del día a día de las niñas y niños sobre el que los gobiernos pueden influir muy directamente en sus vidas, tanto para hacerlos más agradables, como para mejorar la calidad del aprendizaje, y al mismo tiempo promover la igualdad en estos dos aspectos tan importantes.

REFERENCIAS

- ADAMSON, Peter, BRADSHAW, J., HOELSCHER, P. y RICHARDSON, D. (2007): «Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries». UNICEF Innocenti Research Centre.
- BEN-ARIEH, Asher (2008): «The child indicators movement: Past, present, and future.» *Child Indicators Research*, 1 (1), págs. 3-16.
- BONKE, Jens (2005): «Paid work and unpaid work. Diary information versus questionnaire information». *Social Indicators Research*, 70, págs. 349-368.
- CASAS, Ferrán y BELLO, Armando (2012): «Calidad de vida y bienestar subjetivo infantil en España, ¿qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1.º de ESO?». Universitat de Girona, Unicef.
- CASAS, Ferrán (2015): «Bienestar material y bienestar subjetivo». En DE CASTRO, Gonzalo, CASAS, Ferrán, RAMÍREZ, Viviana, CREUS, Javier, ETXEZARRETA, Miren y NARBERHAUS, Micha (eds.): *El bienestar, una conversación actual de la humanidad*. Col. Cambio social y Cooperación (IV), Barcelona, UB-Educo-Icaria Editorial.
- CASAS, Ferrán, BALTATESCU, Sergiu, BERTRAN, Irma, GONZÁLEZ-CARRASCO, Mónica y HATOS, Adrián (2013): «School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain». *Social Indicators Research*, 111 (3), págs. 665-681.
- CASAS, Ferrán y GONZÁLEZ-CARRASCO, Mónica (2017): «School: One world or two worlds? children's perspectives». *Children and Youth Services Review*, 80, págs. 157-170.
- . (2018): «Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8». *Child development*.
- CASAS, Ferrán, MADORELL, L., FIGUER, C., GONZÁLEZ, M., MALO, S., GARCÍA, M., BERTRAN, I., CEBRIAN, N., CARPENA, D., MARTIN, A. *et al.* (2007): *Preferencies i expectatives dels adolescents relatives a la televisió a Catalunya*. Barcelona, CAC i Universitat de Girona.
- CHAPPLE, Simon y RICHARDSON, Dominic (2009): *Doing better for children*. OECD, vol. 168.
- COHEN, Sheldon, DOYLE, William J., TURNER, Ronald B., ALPER, Cuneyt M. y SKONER, David P. (2003): «Emotional style and susceptibility to the common cold».

- Psychosomatic medicine*, 65 (4), págs. 652-657.
- DANNER, Deborah D., SNOWDON, David A. y FRIESEN, Wallace V. (2004): «Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study». *Journal of personality and social psychology*, 80 (5), pág. 804.
- DEL MORAL-ESPÍN, Lucía, GARCÍA, Alicia y GÁLVEZ MUÑOZ, Lina (2017): «Una buena vida. definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños». *Sociedad e Infancias*, Ediciones Complutense, 1, págs. 203-237.
- DIENER, Ed (1984): «Subjective well-being». *Psychological bulletin*, 95 (3), pág. 542.
- DIENER, Ed y DIENER, Carol (1996): «Most people are happy.». *Psychological science*, 7 (3), págs. 181-185.
- DIENER, Ed, SUH, Eunkook M., LUCAS, Richard E. y SMITH, Heidi L. (1999): «Subjective well-being: Three decades of progress». *Psychological bulletin*, 125 (2), pág. 276.
- EKMAN, Paul, DAVIDSON, Richard J. y FRIESEN, Wallace V. (1990): «The duchenne smile: Emotional expression and brain physiology: II». *Journal of personality and social psychology*, 58 (2), pág. 342.
- FREDRICKSON, Barbara L. (2001): «The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions». *American psychologist*, 56 (3), pág. 218.
- FREY, Bruno S. y STUTZER, Alois (2002): «What can economists learn from happiness research?». *Journal of Economic literature*, 40 (2), págs. 402-435.
- GERSHUNY, Jonathan (2002): «National utility: Measuring the enjoyment of activities». *European Sociological Review*, 29 (5), págs. 996-1009.
- GILBERT, Daniel (2009): *Stumbling on happiness*. Vintage Canada.
- GONZÁLEZ-CARRASCO, Mónica, CASAS, Ferrán, MALO, Sara, VIÑAS, Ferrán y DINISMAN, Tamar (2017): «Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender». *Journal of Happiness Studies*, 18 (1), págs. 63-88.
- GRINDE, Bjørn (2012): *The biology of happiness*. Springer Science & Business Media.
- HARKER, Lee Anne y KELNER, Dacher (2001): «Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood». *Journal of personality and social psychology*, 80 (1), pág. 112.
- INGLEHART, Ronald (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press.

- KAHNEMAN, Daniel y KRUEGER, Alan B. (2006): «Developments in the measurement of subjective well-being». *Journal of Economic perspectives*, 20 (1), págs. 3-24.
- KAHNEMAN, Daniel *et al.* (1999): «Objective happiness». Well-being: The foundations of hedonic psychology, págs. 3, 25.
- KAN, Man Yee y PUDNEY, Stephen (2008): «Measurement error in stylized and diary data on time use». *Sociological Methodology*, 38 (1), págs. 101-132.
- KELLY, Paul, THOMAS, Emma, DOHERTY, Aiden, HARMS, Teresa, BURKE, Orlaith, GERSHUNY, Jonathan y FOSTER, Charlie (2015): «Developing a method to test the validity of 24-hour time use diaries using wearable cameras: a feasibility pilot». *PloS one*, 10 (12), e0142198.
- KIECOLT-GLASER, Janice, MCGUIRE, Lynanne, ROBLES, Theodore F. y GLASER, Ronald (2002): «Psychoneuroimmunology: Psychological influences on immune function and health». *Journal of consulting and clinical psychology*, 70 (3), pág. 537.
- KING, Laura A. y BROYLES, Sheri J. (1997): «Wishes, gender, personality, and well-being». *Journal of personality*, 65 (1), págs. 49-76.
- KING, Laura A. y NAPA, Christie K. (1998): «What makes a life good?». *Journal of personality and social psychology*, 75 (1), pág. 156.
- KITTERØD, Ragni HEGE, Lyngstad, TORKILD, Hovde *et al.* (2005): «Diary versus questionnaire information on time spent on housework: the case of Norway». *Electronic International Journal of Time Use Research*, 2 (1), págs. 13-32.
- KRUEGER, Alan B. (2007): «Are we having more fun yet? categorizing and evaluating changes in time allocation». *Brookings Papers on Economic Activity*, 2007 (2), págs. 193-215.
- KRUEGER, Alan B. y SCHKADE, David A. (2008): «The reliability of subjective well-being measures». *Journal of public economics*, 92 (8-9), págs. 1833-1845.
- LAYARD, R. (2005): *Happiness: Lessons from a new science*. London, Allen lane.
- LAYARD, Richard (1980): «Human satisfactions and public policy». *The Economic Journal*, 90 (360), págs. 737-750.
- . (2006): «Happiness and public policy: A challenge to the profession». *The Economic Journal*, 116 (510), C24-C33.
- LUCAS, Richard E., DIENER, Ed y SUH, Eunkook (1996): «Discriminant validity of well-being measures». *Journal of personality and social psychology*, 71 (3), pág. 616.

- LYUBOMIRSKY, Sonja, KING, Laura y DIENER, Ed (2005): «The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?». *Psychological bulletin*, 131 (6), pág. 803.
- MILL, John Stuart (1861): *Utilitarianism*. London, Longmans, Green, Reader Dyer.
- MILLER, Christopher B., GORDON, Christopher J., TOUBIA, Leanne, BARTLET, Delwyn J., GRUNSTEIN, Ronald R., D'ROZARIO, Angela L. y MARSHALL, Nathaniel S. (2015): «Agreement between simple questions about sleep duration and sleep diaries in a large online survey». *Sleep Health*, 1 (2), págs. 133-137.
- ONU, Asamblea General (1989): «Convención sobre los derechos del niño». 26.
- SCOLLON, Christie, NAPA y KING, Laura A. (2004): «Is the good life the easy life?». *Social Indicators Research*, 68 (2), págs. 127-162.
- SELIGMAN, Martin EP. (1990): *Learned optimism: The skill to conquer life's obstacles, large and small*. NY, Random House.
- . (2002): «Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment». *New York: The Free Press*, 160, págs. 168-266.
- STEPTOE, Andrew, WARDLE, Jane y MARMOT, Michael (2005): «Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102 (18), págs. 6508-6512.
- STIGLITZ, Joseph, SEN, Amartya, FITOUSSI, Jean-Paul *et al.* (2009): «The measurement of economic performance and social progress revisited». Paris, Technical report, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- TOMYN, Adrian J. y CUMMINS, Robert A. (2011): «The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children». *Social Indicators Research*, 101 (3), págs. 405-418.
- URRY, Heather L., NITSCHKE, Jack B., DOLSKI, Isa, JACKSON, Daren C., DALTON, Kim M., MUELLER, Corrina J., ROSENKRANZ, Melissa A., RYFF, Carol D., SINGER, Burton H. y DAVIDSON, Richard J. (2004): «Making a life worth living: Neural correlates of well-being». *Psychological science*, 15 (6), págs. 367-372.
- VEENHOVEN, Ruut (1988): «The utility of happiness». *Social indicators research*, 20 (4), págs. 333-354.
- . (2008): «Healthy happiness: Effects of happiness on physical

health and the consequences for preventive health care». *Journal of happiness studies*, 9 (3), págs. 449-469.

VEENHOVEN, Ruut y GULLICKSON, Terri (1995): «How harmful is happiness?». *Psycritiques*, 40 (4), pág. 385.

Tensiones y desequilibrios en la organización social de los cuidados a la infancia y a mayores dependientes

Paula Rodríguez-Modroño y Mauricio Matus-López

INTRODUCCIÓN

La relación entre la infancia y la tercera edad ha cambiado significativamente en las últimas décadas. En la Unión Europea de 1970 existían dos menores de 15 años por cada persona mayor de 65 años. En la actualidad, la relación es inversa; las personas mayores superan en más de veinte millones a los menores (Banco Mundial, 2018).¹ Este cambio demográfico adquiere particular relevancia en un periodo en el que el modelo económico ha virado hacia paradigmas neoliberales de privatización y reducción del gasto en los servicios públicos.

Esta realidad se ha acentuado con la crisis. A diez años del estallido de la Gran Recesión, el crecimiento de las economías europeas se mantiene débil y la política económica de la Unión ha optado por las recetas de austeridad de las finanzas públicas. Un cambio, desde la política de intervención, a las políticas pro-mercado, y desde el gasto compartido, al ahorro individual.

Estas tendencias han generado una disyuntiva en la asignación absoluta o marginal de recursos públicos, afectando el desarrollo

¹ En 1970: 109,71 millones de personas menores de 14 o menos años de edad y 51,14 millones de personas de 65 o más años. En 2016, último año disponible, las cifras eran de 78,9 millones y 99,55 millones, respectivamente.

de las políticas de cuidados a la infancia y a mayores dependientes. Subyace la pregunta de si los cuidados a la infancia han dado un paso atrás en favor de los cuidados a mayores, o si ambos han sido objeto de un mismo proceso. Para responderla, en este capítulo, se analizan ambos modelos de cuidados en tres países de la Unión Europea: Suecia, Francia y España. Cada país representa un régimen de bienestar, de cuidados y de género diferente (Bettio y Plantenga, 2004; Daly y Lewis, 2000; Esping Andersen, 2000). Suecia pertenece al modelo nórdico caracterizado por una elevada protección social, servicios públicos de cuidados y familias de doble ingreso con largos permisos parentales; Francia, al régimen continental con prestaciones sociales considerables, sobre todo para las pensiones, y una alta participación laboral de las mujeres; y España, al modelo familista mediterráneo de menor gasto y provisión social. El análisis se basa en la revisión histórica de la evolución de los modelos en estos países, con énfasis en los cambios ocurridos en la última década.

SISTEMAS SOCIALES DE CUIDADOS

Durante las últimas tres décadas, casi todos los países europeos han desarrollado políticas de cuidados o han introducido grandes cambios en las ya existentes con el fin de hacer frente a los nuevos riesgos sociales y transformaciones socioeconómicas: envejecimiento de la población; transición desde una sociedad industrial de familia nuclear con el varón como único sustentador a una sociedad posindustrial de familias de doble ingreso; mercados de trabajo flexibles; crecimiento económico lento; globalización e integración europea (Ascoli y Pavolini, 2015; Saraceno, 2015). Estos nuevos riesgos sociales provocaron la ampliación de los sistemas de bienestar europeos mediante la extensión de los derechos sociales, las prestaciones económicas y los servicios públicos de

cuidados. Los países europeos aumentaron sus políticas de cuidados, sobre todo aquellos que iban con retraso en el desarrollo del Estado de bienestar.

Sin embargo, esta reestructuración de los cuidados se realizó al mismo tiempo que las ideas neoliberales dominaban la organización de los sistemas sociales. Se utilizan dos conceptos para describir la reformulación en los Estados de bienestar acontecida en las últimas décadas: retirada o retroceso y redimensionamiento o re-calibración. La «retirada» (*retrenchment*) es aquella situación de recortes sustanciales en el sector público, en la que, en primer lugar, hay un aumento significativo en las prestaciones no universales, sino con base en la renta; en segundo lugar, existen grandes transferencias de responsabilidades al sector privado; y, en tercer lugar, se endurecen los requisitos de acceso a prestaciones o servicios (Pierson, 1998). Mientras que el «redimensionamiento» (*recalibration*) se refiere a una amplia remodelación del Estado de bienestar a través de cuatro dimensiones clave: funcional, distributiva, normativa e institucional (Ferrera, Hemerijck y Rhodes, 2000). El redimensionamiento puede incluir cambios de escala, privatizaciones, modelos mixtos de gestión público-privada, modelos de gestión privada y personalización de los servicios para satisfacer necesidades individuales.

Un elemento clave de la reforma de los servicios públicos ha sido la mercantilización a través de la externalización de los servicios y la incorporación de los principios de gestión privada en la gestión del sector público. Esta estrategia, que forma parte de un proyecto neoliberal más amplio que persigue el progresivo desmantelamiento de los Estados de bienestar, se ha conseguido gracias, en parte, a la filosofía de la Nueva Gestión Pública. Con la excusa de reformar el modelo integral de gestión para una administración más eficiente, eficaz y de más calidad, en realidad se estaban incorporando las relaciones propias del sector privado al ámbito público.

Esta reestructuración neoliberal de las relaciones entre Estado, mercado y organizaciones sin ánimo de lucro en la provisión de los cuidados constituye uno de los aspectos principales del «vaciamiento» en la prestación de servicios públicos en los países occidentales durante las últimas tres décadas (Baines y Cunningham, 2015). Pero con el estallido de la crisis, a este vaciamiento de los servicios públicos se le han sumado las políticas de recortes o reducción del Estado de bienestar. La crisis de 2008 ha permitido intensificar las presiones para recortar y reducir los sistemas de bienestar con el pretexto de salvar las finanzas públicas (Ascoli y Pavolini, 2015). La introducción de duras políticas de austeridad en toda Europa es prueba del empeoramiento de esta tendencia general (Farnsworth e Irving, 2011, 2015; Karger, 2014; Matsaganis, 2012; Pavolini *et al.*, 2015). Estos programas de austeridad están siendo acompañados de recortes sociales, generalmente legitimados con el pretexto de salvar las finanzas públicas y de que la antigua protección social ya no es sostenible en las circunstancias actuales (Romano y Punziano, 2015). Aunque la austeridad se está aplicando en todos los países avanzados, en los países europeos rescatados, sometidos a estrictos programas de reformas, la presión fiscal es aún mayor. Como consecuencia de estas políticas de redimensionamiento (Ferrera, Hemerijck y Rhodes, 2000) y de recortes se está asistiendo al desarrollo de un nuevo contrato social en los países occidentales, sobre la base de una nueva combinación o *mix* de obligaciones familiares y provisión mercantil y pública de los trabajos de cuidados.

Cuidados a la infancia

La política de atención a la infancia se compone principalmente de tres pilares: prestaciones familiares o para la infancia, permisos parentales y servicios de cuidados y atención a la infancia. Las

prestaciones y servicios de atención y cuidados a la infancia se han convertido en un tema político relevante en Europa en las últimas décadas. Primero, son esenciales para aumentar el empleo de las mujeres, elemento clave en la estrategia europea de empleo establecida en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, más aún en el marco de políticas sociales que requieren cada vez más parejas de doble ingreso y adultos autónomos económicamente (Bleijenbergh, Bussemaker y De Bruijn, 2006; Lewis, 2001). Segundo, las políticas familiares, sobre todo en cuanto a servicios de cuidado asequibles, son consideradas como uno de los principales factores para poder elevar las tasas de natalidad (Del Boca, Pasqua y Pronzato, 2009), aspecto fundamental en sociedades tan envejecidas como las europeas. Por último, a pesar de las críticas al enfoque de inversión social por su utilitarismo, este enfoque, dominante en Europa desde los años noventa, ha servido para promover los servicios de educación infantil como eje central para la acumulación de capital humano y la competitividad futura (Jenson, 2009).

A pesar del reconocimiento de la importancia de las políticas de atención a la infancia, no existe una política europea común en este sentido, salvo por algunas decisiones comunes básicas. Existe un marco comunitario común sobre permisos parentales: la Directiva sobre el permiso de maternidad (Directiva 92/85/CEE) establece un mínimo de 14 semanas de permiso maternal retribuido para todas las trabajadoras, mientras que la directiva de excedencias parentales (Directiva 96/34/CE) garantiza al menos 3 meses de excedencia, que se han incrementado en 2010 a 4 meses, con un mes mínimo exclusivo para cada padre, ampliándose también a contratos atípicos (Directiva 2010/18/EU). Sin embargo, hay variaciones significativas entre los miembros de la UE en términos de duración, cobertura, flexibilidad y fuentes de financiación.

Respecto a los servicios de cuidado niños y niñas, el Consejo de Barcelona de 2002 estableció como objetivos para 2010 en

la provisión de plazas de guardería: el 90% de los niños y niñas entre 3 años y la edad de escolarización obligatoria y el 33% de las niñas y niños menores de 3. Como resultado, la provisión pública de cuidados a la infancia aumentó en muchos países con el fin de eliminar los obstáculos a la participación de la mujer y lograr el pleno empleo, a pesar de las tendencias de reducción en otras áreas de política social (Morgan, 2013).

Al principio de la crisis muchos países aplicaron políticas anticíclicas para impulsar la demanda de los hogares. El gasto público en prestaciones familiares (permisos parentales, prestaciones para centros infantiles o desgravaciones fiscales a las familias) ascendió al 2,3% del PIB entre 2005 y 2007. Entre 2007 y 2009 el gasto público en prestaciones familiares como porcentaje del PIB se incrementó en 0,3 puntos porcentuales: un aumento del 10% en términos reales (OECD, 2014). Sin embargo, a partir de 2010 se iniciaron los recortes en los presupuestos públicos, afectando sobremanera a las políticas sociales y, entre ellas, a las políticas familiares.

Cuidados a la dependencia

Cabe considerar tres aspectos claves de los cuidados a la dependencia, en comparación con los cuidados a la infancia. El primero de ellos es qué se entiende por cuidados a la dependencia, el segundo es la caracterización de las personas beneficiarias en términos de edad y el tercero es la presión de costes de estas políticas.

a. Cuidados a la dependencia o cuidados de larga duración. Existe cierta diferencia en la concepción anglosajona y la española sobre los cuidados a la dependencia. En inglés, el término utilizado es el de *long-term care services* (LTC), y hace mención a todos los bienes y servicios destinados a reducir o eliminar las dificultades que enfrentan las personas, de forma permanente o por un largo

periodo de tiempo, para realizar sus actividades de la vida diaria (EC, 2012; OECD, 2011; WHO, 2004).

Tal amplitud se traduce en que cada país y sistema considera un conjunto distinto de canastas de servicios. Con la principal diferencia que en algunos casos se incluyen ciertos servicios con más orientación médica que en otros.

En español, la homogeneidad viene dada porque solo se utiliza este término en países de habla hispana. De los cuales solo España y Uruguay cuentan con políticas de este tipo (Matus-López y Rodríguez-Modroño, 2014). Así, por ejemplo, aún antes de que existiera un sistema de cuidados a la dependencia, España presentaba costes de LTC en las estadísticas europeas. Dichos costes, provienen de los servicios de salud vinculados al concepto anglosajón, que no son parte del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD).

Esta cuestión debe ser considerada en los análisis por países que se realizan a continuación. Las fuentes nacionales suelen ser más precisas, aunque en ellas las comparaciones internacionales son menos factibles de realizar. Por el contrario, en las fuentes internacionales existen datos comparativos, aunque mantienen cierta heterogeneidad entre los países, y de unas fuentes con otras.

Una de las fuentes comparativas de LTC es la de la Unión Europea, que a través del Sistema de Información de Protección Social (*Mutual Information System on Social Protection, MISSOC*) definen los sistemas por países, sus servicios, organización y marco legal (EC, 2018).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y la Comisión Europea (EC), ofrecen información cuantitativa de personas beneficiarias y costes. Pese a que ambos grupos de países coinciden en la mayoría de sus miembros, existen diferencias entre quienes tienen un sistema y quienes no lo tienen, así como en las propias cifras que entregan.

Por último, en este, como en otros documentos, se utilizan estudios académicos, cuyas definiciones también varían, o se reducen a determinados servicios o aspectos de los sistemas y países.

En resumen, y a diferencia de los sistemas de cuidado a la infancia, el abanico de lo que se entiende por servicios de atención a la dependencia es menos claro. En este trabajo se utilizan estos tres tipos de fuentes: nacionales, internacionales y académicas. Por lo tanto, a la hora de interpretar los datos, se debe poner especial atención sobre el origen de la información.

b Personas mayores y beneficiarios. Los servicios de atención a la dependencia están destinados a aquellas personas que, por diferentes motivos, no pueden realizar una vida normal. Con esto se entiende que no pueden realizar las Actividades de la Vida Diaria (AVD) sin la ayuda de una tercera persona. Las AVD se clasifican en instrumentales y básicas. Las primeras tienen que ver con tareas relacionadas con la interacción social, mientras que las segundas tienen que ver con las tareas más elementales, como vestirse, asearse, caminar, etc. (WHO, 2004).

Esta condición de dependiente no está vinculada a un tramo de edad, aunque en su propio origen está el hecho de afectar principalmente a personas mayores, y de ahí, la relevancia de plantear el análisis comparativo entre infancia y dependencia.

Existen básicamente tres causas no excluyentes de la carencia de autonomía: enfermedades, discapacidades y el desgaste natural relacionado con el envejecimiento. De esta forma, resulta que tres de cada cuatro personas beneficiarias de servicios de atención a la dependencia tienen 65 años o más, y de estas, cuatro de cada cinco tienen más de 80 años de edad (OECD, 2017).

Como cabe esperar, estos porcentajes varían según la demografía del país, los estados de salud y los servicios oficialmente considerados como parte del sistema. Así, en Japón, casi la totalidad

de las personas beneficiarias tiene 65 o más años, mientras que en Noruega es solo el 66%. En Suecia, España y Francia, este porcentaje se ubica entre el 70% y 75%, en cuyo rango se establece la media de los países con sistemas formales (OECD, 2017).

La importancia de este perfil radica en la mayor demanda de servicios debida al envejecimiento poblacional. Entre 1970 y la actualidad, la esperanza de vida de los países industrializados ha aumentado en casi seis años, y en algunos de ellos, en más de ocho años. Esto, unido a la baja natalidad, se ha traducido en que, entre 1990 y 2017, las personas mayores de 65 años pasaron de representar el 2,7% al 4,9% del total de la población de estos países, y antes de tres décadas superarán el 10%. Para entonces, el envejecimiento será global y la proporción de mayores en el mundo será tres veces y media más que a comienzos del milenio (Banco Mundial, 2018).

La cuestión es que este envejecimiento no está asociado de forma determinante a mejores años de vida. Las teorías de morbilidad no muestran suficiente evidencia que permita esperar una reducción de los años y proporciones en que se demanda la ayuda de terceros para la autonomía. En los últimos datos disponibles se aprecia que apenas el 44% de los mayores de 65 años reporta un buen estado de salud, con tasas por sobre el 60% en algunos países nórdicos, pero por debajo del 30% en otros países del sur y este de Europa. En este sentido, el 32,7% de estas personas reconoce tener alguna limitación para realizar actividades de la vida diaria y de estas, el 54,4% reconoce que esta limitación es severa. Las tasas muestran sus valores más bajos precisamente en países con modelos de cuidados a la dependencia más generosos, como Suecia y Noruega, en los que la prevalencia cae por debajo del 15% de los mayores. No obstante, en la mayoría de los países supera la media, y sobrepasa el 40% en países de Europa del Este como Lituania, República Eslovaca y Estonia, pero también en países mediterráneos como España y Portugal (OECD, 2017).

c. *Costes y gasto público.* El perfil y el coste de los servicios se traducen en una fuerte presión al gasto público de estos sistemas. En la quincena de países de la OECD con información de costes, el gasto medio de los sistemas de cuidados a la dependencia alcanzó el 1,7% del PIB en 2015. El gasto llegó incluso al 3,7% en los Países Bajos y 3,2% en Suecia. Mientras que en los países mediterráneos y Europa del Este aún está por debajo del 1% del PIB (OECD, 2017).

Las cifras coinciden relativamente con las de la Unión Europea. Según esta fuente, el coste promedio de los países miembros pasará del 1,8% del PIB en 2010 al 3,4% del PIB en 2060. Esto es, un aumento del 83,1% (EC, 2012). Cifra que un estudio más reciente relativiza en un rango que va del 2,8% en el escenario más conservador, pero que puede llegar al 4,1% del PIB en un escenario de riesgo (EC, 2015).

Si a esto se agrega el control del gasto público y la ralentización del crecimiento económico, se tiene una disyuntiva en la distribución del gasto social. O se traslada el coste de atención a las economías familiares, lo que claramente sería un retroceso en políticas de bienestar, o se redistribuye entre las actuales partidas de gasto. Una redistribución que no es neutra desde el análisis por edad de las personas beneficiarias.

Las prestaciones de servicios

Los servicios de atención a la dependencia pueden ser clasificados como atención institucionalizada y servicios de base domiciliaria.

Atención residencial o institucional

La atención residencial corresponde a los servicios ofrecidos en establecimientos distintos del hogar de la persona dependiente,

en los que los cuidados y el alojamiento constituyen un mismo paquete (OECD, 2013: 184). En términos prácticos, los servicios residenciales o institucionales conllevan el desplazamiento de la persona dependiente, de forma permanente o por un largo periodo de tiempo, de su lugar habitual de residencia a un centro especializado. Incluye pernoctación y servicios de habitabilidad diaria. En cuanto al perfil, están orientados principalmente a personas con dependencia grave o severa.

Las realidades específicas hacen que existan varios tipos de establecimientos que pueden o no ser considerados en esta categoría. Por ejemplo, los centros de rehabilitación, las residencias de mayores, los geriátricos u hogares de enfermería (*nursing homes*), y algunos pabellones médicos.

No existe una definición homogénea, aunque sí algunas propuestas más concretas. Estas apuntan sobre todo al carácter más doméstico que médico de los centros, y a la existencia de servicios de asistencia médico-social para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, más que intervenciones clínicas. Se excluye, por lo tanto, algunos servicios hospitalarios para el final de la vida (*end-of-live services*).

Así, aunque existe cierto consenso, las fuentes no concretan criterios excluyentes por país. Por ejemplo, en MISSOC, para Francia, se consideran como servicios LTC a tres tipos de establecimientos: centros para personas mayores dependientes (*établissement pour hébergement pour personnes âgées dépendantes EHPAD*), centros médicos de cuidados (*foyers d'accueil médicalisé*) y unidades especializadas para personas con discapacidad (*maisons d'accueil spécialisé*). Sin embargo, en los estudios de dependencia, se suelen analizar solo las prestaciones asociadas a cuidado en EHPAD. En tanto que Suecia los define como todos los centros destinados a personas con demencia o con severas condiciones médicas, de ansiedad y abandono. Pero no realiza una categorización por tipo

de establecimiento. Mientras que en España se delimita a instituciones para personas mayores y personas con discapacidad, con muy poca autonomía personal para realizar actividades de la vida diaria. No incluye, así, los servicios o establecimientos con más carácter médico, pero deja constancia que son, en definitiva, los gobiernos regionales quienes determinan cuáles centros son o no parte del sistema (EC, 2018).

Atención de base domiciliaria

Los servicios de base domiciliaria son aquellos que, con independencia del lugar en que se ofrecen (en el domicilio particular de la persona dependiente o fuera de él), permiten al beneficiario continuar residiendo y pernoctando en su hogar habitual. El servicio más característico es la atención de cuidados en el domicilio, pero también se consideran los centros de día y la teleasistencia.

Las reformas de las últimas décadas han favorecido este tipo de servicios (Carrera *et al.*, 2013). En parte, porque permiten contener el gasto público, pero también porque resulta ser preferido por las propias personas dependientes (EC, 2007).

Se estima que tres de cada cinco personas beneficiarias de servicios de atención a la dependencia reciben este tipo de atención (OECD, 2017), aunque con una amplia variabilidad en su proporción y tipo.

Las prestaciones económicas

Las prestaciones económicas no son un servicio en sí mismas, sino la financiación o subsidio otorgado por el Estado para que la persona dependiente pueda pagar un servicio de atención residencial o de base domiciliaria.

Estas prestaciones, conocidas con el término anglosajón de *cash-for-care*, tienen tres características: a) involucran una transferencia monetaria, b) están destinadas a personas con problemas de dependencia y c) existe un cierto grado de libertad o elección en el uso de estos recursos.

La importancia de este mecanismo de financiación/prestación ha ido en aumento. Casi todos los sistemas de atención a la dependencia han sido reformados para incluir prestaciones económicas, y los nuevos sistemas de atención, los han incorporado desde un inicio (Bettio y Verashchagina, 2010). Incluso los países nórdicos, caracterizados por la promoción de los servicios directos y públicos han terminado incorporando algún tipo de transferencia monetaria.

Las diferencias en la dotación económica, sus limitaciones de uso y el control sobre la calidad del servicio contratado hacen que, en realidad, las prestaciones económicas para el cuidado en un país sean muy diferentes de las prestaciones económicas en otro (Da Roit y Le Bihan, 2010).

En general, se pueden distinguir dos grandes tipos de *cash-for care*: las prestaciones para atención (*attendance allowances*) y las prestaciones para cuidado (*care allowances*). Las primeras se caracterizan por estar dotadas de recursos suficientes para financiar el costo de atención cualificada y cuyo gasto está condicionado a la compra de servicios o contratación de trabajo formal. Tal es el caso de Suecia, Países Bajos y Francia. Mientras que el segundo tipo de prestaciones cuentan con una dotación económica por debajo del coste real, no existe control sobre el gasto, consolidando incluso el trabajo informal, y el control sobre la calidad de la atención es bajo o no existe. Tales son los casos de Italia y de las prestaciones para cuidados en el entorno familiar en España.

EL MODELO SUECO

Cuidados a la infancia

Suecia está considerado el país pionero en el desarrollo de políticas familiares y de atención a la infancia. Aunque la familia ha dejado de ser la institución de referencia de la organización social; y como consecuencia la intervención del Estado está orientada desde hace unos años hacia las personas, y no hacia la familia en sí misma, que deja de ser considerada como unidad de referencia.

Las prestaciones familiares (*barnbidrag*), que se iniciaron en 1948 con objeto de estimular el crecimiento demográfico, se consideran un instrumento importante de ayuda al sostenimiento de las rentas familiares (puesto que no existen desgravaciones o beneficios fiscales para las familias), pero la prestación a la infancia, de aproximadamente 115 euros al mes (con suplementos por cada hijo), es de carácter universal para todo menor hasta los 16 años (ampliable hasta los 20 años), representando el 1% del PIB sueco y casi el 40% del gasto destinado a infancia. Existen también prestaciones municipales para los hijos que pueden alcanzar los 320 euros al mes.

Suecia fue el primer país, en 1974, que aprobó los permisos de paternidad. La idea era que los progenitores recibieran seis meses de permiso por niño o niña, teniendo cada padre derecho a la mitad de los días. Sin embargo, al ser permisos transferibles, la mayoría de los hombres se los transferían a sus parejas. De manera que en el año 1994 solo el 10% de los días de permiso correspondían a los hombres. Para resolver esta desigualdad, en 1995 se introdujo la denominada «cuota papá», que establecía 30 días de permiso intransferible para el padre. En 2002 se amplió esta cuota a dos meses. Ambas reformas tuvieron un impacto directo en la proporción de permisos parentales, de forma que en 2014 el 25%

de todos los días de permiso parental disponibles correspondía a los hombres. A partir del 1 de enero de 2016, la cuota se ha elevado a 90 días. Actualmente, las parejas suecas reciben alrededor de 16 meses (480 días) de permiso parental retribuido. Durante los primeros 390 días, el Estado paga al padre que ha pedido el permiso el 80% de su salario. Después, los padres pueden solicitar 90 días más remunerados en una proporción inferior (Duvander, Haas y Hwang, 2017).

Respecto a los servicios públicos de cuidados para la infancia, estos se consideran un derecho social en Suecia, al igual que en el resto de países escandinavos (Plantenga y Remery, 2013), sin embargo, todos ellos parten de que los y las menores de 1 año deben ser cuidados por los progenitores. Fue a mediados de los años ochenta, paralelamente a los permisos parentales, cuando se desarrollan de manera intensiva; asumiendo el gobierno el compromiso de garantizar a toda la infancia de más de 1 año de edad (una vez finalizados los permisos parentales) una plaza en una guardería. Ante la crisis de los noventa, se autorizó la creación de empresas privadas y se creó un subsidio de cuidados para aquellos padres y madres, inactivos o activos a tiempo parcial, que atendieran a su hijo o hija en su domicilio particular. Sin embargo, estas medidas se revocaron después, y en 2002 y 2003 se plantearon nuevas reformas que eliminaron los problemas de plazas y aumentaron la accesibilidad para todos aquellos grupos que antes no podían acogerse. La estructura actual de centros públicos (centro preescolar, guardería en hogar particular autorizado, centro preescolar abierto, centro de recreación y centro de recreación abierto) atiende a toda la infancia de menos de seis años que aún no se encuentra escolarizada, más actividades antes y después de las horas lectivas, para los niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 12 años.

Las políticas orientadas a las familias y en especial la inversión en educación se han reforzado en los últimos años con el objetivo

de fortalecer la igualdad de género y con el propósito de mejorar la competitividad de la economía. Pero, al mismo tiempo, el discurso de la libre elección ha fomentado la introducción de esquemas baratos de *cash-for-care*. Es decir, transferencias monetarias realizadas a las personas o a sus familias para que satisfagan las necesidades de cuidados de manera directa (cuidados por un familiar) o a través de la contratación de servicios externos. Al igual que en el resto de los países escandinavos, Suecia implementó en 2008 este tipo de prestaciones monetarias municipales hasta los 3 años de edad. El establecimiento de estos sistemas baratos de *cash-for-care*, con pocos o ningún derecho asociado, contribuye no solo al mantenimiento de las desigualdades de género, ya que estas prestaciones invitan especialmente a las mujeres a abandonar el empleo en mayor medida que los programas basados en la provisión de servicios públicos (Moreno *et al.*, 2014), sino también a la creación de nuevas divisiones sociales entre niñas y niños de diferentes clases sociales, que ahora son atendidos en sistemas diferentes.

Cuidados a la dependencia

Al igual que los cuidados de la infancia, los cuidados a la dependencia en Suecia fueron pioneros y de carácter universal. Su origen se remonta también a mediados del siglo pasado y se enmarca en la construcción del Estado de bienestar posbélico. El principal servicio fue la atención domiciliaria junto con la construcción de centros de atención institucionalizada.

No obstante, el crecimiento de la población de 65 y más años de edad se aceleró, y en las cuatro décadas siguientes pasó del 10% de la población al 17,8%. Es precisamente una de las causas por las que en 1992 el gobierno implementó la Reforma Ädel. Sus medidas estuvieron orientadas a deslocalizar la prestación de servicios

desde el sector público hacia el sector privado, y focalizar los servicios a los mayores más vulnerables. Como resultado, los servicios financiados con impuestos, pero a través de prestación privada, aumentaron del 2% al 19% entre 1993 y 2010 (Rostgaard, 2011), se redujo la cobertura sobre personas mayores (Szebehely, 2005) y aumentó el porcentaje de mayores cuidados por personas del entorno familiar a más del 30% en 2003 (Johansson, Sundström y Hassing, 2003).

Estas medidas y la ralentización del crecimiento de la población mayor, que fue del 19% del total en 2016, permitieron contener los costes públicos.

En la actualidad, y desde 2001, los programas de cuidados a la dependencia se desarrollan en el marco más general de los Servicios Sociales (*Socialtjänstlagen*) y no como un modelo separado. Su principal beneficio sigue siendo la atención domiciliaria, gestionada desde los ayuntamientos y ofertada principalmente por centros privados, con un total de 113798 personas beneficiarias. El segundo servicio más común es la atención residencial, con 328858 beneficiarias. Tres de cada cuatro personas que reciben alguno de estos servicios tiene 65 o más años de edad, lo que representa una cobertura del 17% sobre este grupo. Una cifra elevada si se considera que, en 2016, el 19% de la población había superado este umbral de edad (OECD, 2018). Aunque hoy en día la mayor parte de la red es pública, existen subvenciones para la provisión de mercado. Estas ayudas permiten financiar las comidas, el alquiler y los servicios de cuidados, y se sitúan entre los 700 y 1300 euros mensuales.

En cuanto a las prestaciones económicas, estas se establecieron en 2008, y fueron justificadas, como en otros sistemas, para favorecer la libertad de elección de las personas beneficiarias (EC, 2015). Se otorgan para financiar el coste de contratación de servicios de cuidados, cuando la persona beneficiaria necesita más

de 17 horas semanales de atención. Tiene una dotación máxima cercana a los 500 euros, lo que, en términos de poder adquisitivo, es bajo. Estas características la hacen poco solicitada, apenas un 0,1% de la población de 65 años (Da Roit y Le Bihan, 2010).

EL MODELO FRANCÉS

Cuidados a la infancia

Francia es un caso paradigmático por la fuerte institucionalización de sus políticas familiares desde hace más de un siglo, con asociaciones e instituciones con una fuerte influencia política y una potente caja de prestaciones familiares (*Caisse Nationale des Allocations Familiales*). Es uno de los países que primero consideró como un deber desarrollar un servicio público de guarderías. De manera que, ya en los años setenta, la red de guarderías estaba bastante extendida, y más del 80% de la infancia de tres a seis años tenía una plaza en una guardería pública o fuertemente subvencionada por el Estado en 1988 (Flaquer, 2000). Son las empresas las que ofrecen la mayor parte de la provisión de servicios de cuidados, sobre todo para la infancia, y el Estado otorga prestaciones económicas (*allocations familiales*) para ayudar a las familias que necesiten servicios de educación pre-escolar y que las madres no tengan que retirarse de su empleo.

Francia fue el primer país en que surgieron las prestaciones familiares en 1932. Estas prestaciones (*complément de libre choix d'activité* y *complément optionnel de libre choix d'activité*) se concedían a todas las familias que cumplieran con los criterios de admisibilidad, independientemente de que tuviesen o no permisos parentales. Desde el 1 de enero de 2015, se han revisado y sustituido por «PreParE» (*prestation partagée d'éducation de l'enfant*)

cuyo importe (aproximadamente de 391 euros al mes) sí está en función de los ingresos y del tiempo de trabajo.

Los permisos parentales para el cuidado son vistos como instrumentos complementarios. Las bajas maternales (*congé de maternité*) obligatorias y remuneradas son de 16 semanas. Los permisos para padres (*congé d'accueil à l'enfant*) son de 2 semanas. Ambos padres pueden solicitar excedencias hasta que el niño o niñas tiene 3 años. Con la nueva prestación «PreParE» se pretende también incentivar la solicitud de permisos por parte de los padres, puesto que solo se puede obtener el subsidio por el máximo tiempo si los dos progenitores piden los permisos parentales (Fagnani, Boyer y Thévenon, 2017).

Cuidados a la dependencia

El modelo francés de atención a la dependencia tuvo un comienzo, cronológicamente hablando, posterior al modelo sueco, pero, coincidió con el hecho de alcanzar una proporción de mayores cercana al 16% de la población.

El primer antecedente de un sistema formal se hizo explícito en el Reporte Braun de 1986, que alertó sobre la velocidad del envejecimiento de la población, la demanda de servicios y el empleo formal.

La primera respuesta en forma de programa fue la Prestación Específica de Dependencia en 1997 (*Prestation Spécifique Dependance*). No obstante, esta solo duró unos años y en 2001 fue reemplazada por la actualmente vigente, la Prestación Personalizada para la Autonomía (*Allocation Personnalisée À L'autonomie*).

La APA es una prestación económica que opera en modalidad de subsidio para la financiación de la contratación de servicios domiciliarios y atención en residencias.

El montante, para ambos tipos de servicios, se ajusta según el nivel de dependencia y el nivel de ingreso. Esto, ya que el baremo

francés clasifica a las personas dependientes en seis categorías que demandan recursos similares (*Groupes Iso-Ressources*, GIR).

Tanto en su modalidad residencial como domiciliaria, la APA solo cubre parte del coste, de manera que el restante debe ser cubierto con gastos de bolsillo, seguros privados u otro tipo de ayudas sociales (Doty, 2015).

Esto ha impulsado el mercado financiero a través de la contratación de seguros a la dependencia. Tanto así que en 2014 más del 15% de las personas mayores de 40 años estaba cubierta por un seguro de empresa o individual (Elliot *et al.*, 2015).

La APA residencial cubre la parte del costo que corresponde a los servicios de cuidados, pero no la parte correspondiente a alojamiento y alimentación. Para ello, el gobierno francés cuenta con un portal en el que los centros acreditados publican sus precios, diferenciando ambos conceptos. Para tener una idea, en el Departamento de Le Marne, el coste de atención a la dependencia severa (GIR 1 y 2) puede rondar los 700 euros mensuales, los de dependencia moderada unos 450 euros (GIR 3 y 4) y unos 200 euros por dependencia leve (GIR 5 y 6). A esto cabe agregar el coste de alojamiento, igual para todas las personas, que en el mismo caso puede alcanzar los 1500 euros mensuales.

Por último, dependiendo del nivel de ingresos, el subsidio disminuye. Este descuento afecta a las personas cuyo ingreso y/o el de sus parejas sobrepasan los 2440 euros mensuales y se escalona en dos tramos, quedando el último por encima de los 3754 euros mensuales.

Cabe considerar que el ingreso medio salarial mensual en Francia supera los 3000 euros mensuales y que el ingreso medio de las personas mayores se sitúa cercano a este promedio.

Aquellas personas que no tienen recursos suficientes para cubrir los gastos de alojamiento pueden solicitar otros tipos de ayudas a los gobiernos locales. En este caso, vinculadas al nivel socioeconómico.

Por su parte, la APA para cuidado domiciliario establece montantes menores al residencial, pero también se ven ajustados por severidad y nivel de ingresos. El montante también se ajusta por nivel de dependencia y tiene un descuento según los ingresos de la persona y/o su pareja. Alcanza un máximo de 1714 euros mensuales para GIR1 y un mínimo de 663 euros mensuales para GIR4. Las personas con ingresos por debajo de 800 euros mensuales reciben la prestación completa. Pero a partir de este umbral y hasta los 2948 euros mensuales, se aplica un descuento que va aumentando progresivamente del 0% al 90%. A partir de entonces, se mantiene una tasa de descuento fija del 90%.

Las transferencias pueden utilizarse para adquirir servicios formales o para realizar la contratación directa de una persona cuidadora. Esta última, puede ser un familiar cercano, pero se prohíbe expresamente que se contrate a la pareja o cónyuge.

En los últimos datos disponibles, del año 2015, se estima que unas 510 380 personas recibían atención residencial y 748 380 recibían atención domiciliaria. En total, y en términos de población de 65 años o más, representaban un 10,3% de los mayores (OECD, 2018)

EL MODELO ESPAÑOL

Cuidados a la infancia

Las políticas familiares en España se desarrollan mucho más tarde que en otros Estados europeos, solo con la llegada de la democracia y especialmente desde la incorporación a la Unión Europea. Estas reducidas políticas familiares en España han dificultado la compatibilización familiar y laboral y, por tanto, el empleo de las mujeres, con repercusiones probadamente negativas en la

fecundidad (Castles, 2003; Moreno Mínguez, 2008, 2012), la difícil emancipación de las personas jóvenes y el empleo de bajos salarios, precario y muchas veces irregular de inmigrantes en la provisión de cuidados.

Es en la última década cuando se desarrollan las políticas tanto de permisos parentales como de servicios de atención y educación infantil. Se han extendido los periodos de permisos parentales retribuidos y el uso paterno, generando nuevos incentivos para la igualdad de género. La Ley de Igualdad de 2007 amplió el permiso de paternidad de 2 a 15 días, con el compromiso de llegar a un mes en 2011; permitió la reducción desde una hora al día hasta la mitad de la jornada laboral a cualquiera de los padres hasta el octavo año (12 años a partir de 2014); amplió y flexibilizó la baja sin sueldo para cuidar a personas dependientes. En 2011, se introdujo la posibilidad de permisos remunerados para cuidar de los niños y niñas con enfermedades graves (Escobedo, Meil y Lapuerta, 2017; Escobedo y Wall, 2015). Asimismo, se hizo un esfuerzo por elevar los servicios de atención a la infancia, con el Plan Educa3, alcanzando los objetivos del Consejo de Barcelona ya en 2009.

Sin embargo, con la imposición de las políticas de austeridad, los gobiernos, tanto a nivel estatal como regional, han aplicado duros recortes en la financiación pública de las escuelas infantiles para menores de 3 años, interrumpiendo esta larga tendencia de expansión de los servicios financiados con fondos públicos (sobre todo entre 2007 y 2011). Estos servicios han descendido 3 puntos porcentuales desde entonces, aunque siguen estando por encima de la media de la UE25. Un problema añadido lo encontramos en que la mitad de estos centros son privados y el coste de las plazas públicas se ha encarecido de forma generalizada. En algunas comunidades autónomas se han reducido también las ayudas a las familias para la educación infantil como las becas de comedor o de transporte escolar. Esta reducción en los servicios formales ha

conducido al incremento del cuidado por parte de las familias (progenitores y abuelas y abuelos), ante la grave crisis de empleo y las dificultades financieras de las familias, incapaces de externalizar estos servicios. Según los datos de Eurostat, el porcentaje de menores de menos de 3 años cuidados solo por sus progenitores ha ascendido del 47% en 2008 al 57% en 2013, y el promedio de horas semanales en cuidados formales ha disminuido en más de 2 horas (de 27,9 a 25,9) para los menores de 3 a 5 años.

El Real Decreto-ley 8/2010 de 20 de mayo eliminó a partir de enero de 2011 el «cheque-bebé». Esta ayuda universal de 2500 euros por nacimiento o adopción de un hijo había sido aprobada a finales de 2007. Durante el año 2008, más de 490 000 familias recibieron el «cheque-bebé», lo que supuso un desembolso para el Estado de 1233 millones de euros. En el caso de las madres solteras, familias numerosas o con hijos deficientes, la ayuda subía 1000 euros más. Asimismo, este Real Decreto limitó a 291 euros al año la ayuda anteriormente de 500 euros anuales para familias de escasos recursos económicos con hijos o hijas menores de 5 años.

En 2011 se pospuso la entrada en vigor de la ampliación del permiso de paternidad de 15 días a cuatro semanas con la excusa de la contención del déficit público y se ha ido aplazando cada año hasta que finalmente entró en vigor en enero de 2017. Además, la reforma laboral de 2012 (Real Decreto-ley 3/2012 de 10 febrero) modificó el permiso de lactancia para evitar que se unan las horas, por lo que solo se puede disfrutar de media hora diaria.

Cuidados a la dependencia

El modelo español es más reciente, coincidiendo con un envejecimiento más tardío de la población. En este país, la población mayor de 65 años se mantuvo por debajo del 10% del total hasta 1980. No obstante, a partir de entonces el proceso se aceleró,

cruzando el milenio con un porcentaje por encima del 16% y registrando en 2017 valores similares a Suecia y Francia.

El origen formal del sistema de atención a la dependencia tiene un hito muy claro; la aprobación de la Ley 39/2006. En esta se establece el sistema, su organización, los servicios ofertados y su financiación. Se construyó para ello un baremo de valoración que puntúa, con valores de cero a cien, el grado de dependencia. La escala se divide en cuartiles equidistantes, que implican, de menor a mayor dependencia: no dependiente, leve, severo y gran dependiente.

Siguiendo los modelos europeos, el sistema español estableció servicios que pueden clasificarse como atención residencial y servicios de atención domiciliaria. Los primeros para las personas con dependencia más grave y los segundos para aquellas con dependencia moderada (Rodríguez, 2005).

Sin embargo, también se crearon tres tipos de transferencias económicas tipo *cash-for-care*: a) vinculada a la contratación de un servicio de residencia privada o empresa de atención domiciliaria, b) de asistencia personal para contratación de servicios de atención domiciliaria y c) para cuidado en el entorno familiar (PCEF). Las dos primeras estaban dotadas con un monto máximo de 153-387 euros mensuales, según severidad, y la tercera, con montos de 300-715 euros mensuales, también severidad

La PCEF es la más extendida, y está condicionada a que los hogares cuenten con condiciones de habitabilidad suficientes. Asimismo, con el objeto de formalizar el trabajo de cuidados, se dio la opción de que el miembro de la familia que preste los cuidados solicite el alta en la Seguridad Social, con costes a cargo del propio Estado.

El desarrollo del sistema coincidió con una de las crisis más importantes de los últimos años, que elevó el paro a tasas cercanas al 25%, y a la que el gobierno respondió con fuertes políticas

de austeridad. En parte por esto, las transferencias económicas, que habían sido concebidas como transitorias, terminaron siendo permanentes y representando más de la mitad de los beneficios otorgados.

En 2010 comenzaron los recortes al presupuesto público, y la ley de dependencia fue una de las más afectadas. El sistema ya había sido criticado duramente por el partido de gobierno, cuando, en la legislatura anterior, había actuado como oposición. Así, a dos años del inicio de las políticas de austeridad se aplicó una reforma a través del Decreto 20/12, que congeló el ingreso de nuevas personas beneficiarias, redujo los recursos del gobierno central para estos servicios y eliminó la subvención para el alta en la Seguridad Social. Como resultado, en 2014, el gasto público medio por dependiente ya era menor en un 20% que en 2009 (Barriga *et al.*, 2014) y las altas en la Seguridad Social eran, en 2016, menos del 3,5% del total de perceptoras de PCEF (Rapun y Matus, 2016).

La alta presencia de prestaciones económicas tiene en parte explicación, porque existen incentivos desde el lado de la oferta y de la demanda, para ser preferidos antes que los servicios directos de atención. Por una parte, las políticas de austeridad poscrisis han impulsado una serie de reducciones presupuestarias del gobierno central. Una de las más afectadas ha sido la aportación para la financiación de los servicios de atención a la dependencia, que hace el gobierno central a los gobiernos autonómicos. De esta forma, los gobiernos regionales se han visto en la tesitura de decidir entre dos vías de control del gasto: reduciendo el número de personas beneficiarias o reduciendo el coste de los servicios pagados. Una forma de lograr esto último es ofrecer aquellos servicios o beneficios que tienen un coste menor.

En este sentido, los montantes de las transferencias en el entorno familiar son significativamente más bajos que los costes de los servicios. La PCEF es, en promedio, un 41% más barata que

la ayuda domiciliaria y un 83% menor que la atención residencial (Prada y Borje, 2014). Asimismo, en comparación con las otras dos prestaciones, el rango mínimo-máximo es casi un 50% menor: 300-715 euros mensuales y 153-387 euros mensuales, respectivamente.

Por otro lado, también existen incentivos de parte de las familias con menos recursos, para preferir las prestaciones a los servicios. En primer lugar, debido a la baja consideración que socialmente se ha dado a este trabajo. En segundo lugar, por la tradicional asignación de roles, que asigna este trabajo de cuidado a las mujeres sin remuneración y, en tercer lugar, por la caída de los ingresos familiares con la crisis. No hay que olvidar que entre 2007, primer año de aplicación de la ley, y 2014, pleno desarrollo de las políticas de austeridad, la tasa de paro pasó del 8,6% al 23,7%, elevando el número de hogares sin ningún tipo de ingreso por encima de los 700 000. En tales situaciones, cualquier tipo de ayuda se transforma en un ingreso compartido para el mantenimiento del hogar. Una utilización que permite el PCEF por su nulo control de calidad y uso.

Para 2016, las personas beneficiarias alcanzaron las 865 000 personas, según fuentes nacionales (SAAD), y 1,06 millones según fuentes internacionales (OECD, 2017). La diferencia, como se ha señalado, difiere por los conceptos utilizados en cada fuente. Así, la cobertura del sistema sobre personas de 65 o más años, fue entre 7,5% y 9%, respectivamente, por fuente.

El SAAD ofrece una distribución de los beneficios en los que se aprecia esta orientación en favor de las transferencias. Del total de personas beneficiarias, solo 151 719 recibieron atención residencial, 170 693 recibieron ayuda a domicilio y 457 835 percibieron prestaciones económicas. La PECE fue la prestación más importante, con 361 209 beneficiarias, equivalente al 40% del total del sistema (SAAD, 2017).

CONCLUSIONES

La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, las transformaciones en los modelos familiares y los cambios demográficos han obligado a los gobiernos a impulsar políticas que apoyen nuevas formas de organización de los trabajos de cuidados. Primero, con políticas orientadas a la infancia y, más tarde, a medida que se produjo el envejecimiento poblacional en los países ricos, con políticas destinadas a la atención de cuidados a la dependencia, centrada principalmente en las personas mayores.

Los sistemas de protección social más antiguos surgieron impulsando la prestación de servicios públicos para la infancia y población dependiente. Ello permitió un mayor grado de conciliación laboral/familiar, mayor incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y mejores infraestructuras de cuidado. No obstante, desde principios de la década de los años noventa del siglo pasado, las políticas sociales han sufrido un redimensionamiento en su orientación. Un proceso que es más fácil de observar en las políticas de atención a la infancia, con más largo recorrido. Pero que también afectó al antiguo modelo sueco de atención a la dependencia, así como a la concepción de los nuevos sistemas de atención, como el francés, de mediados de esa década, y más claramente al español originado diez años más tarde.

Este redimensionamiento o *re-calibración* fue el resultado de la tensión entre dos fuerzas antagónicas: las mayores demandas de servicios de cuidados, fundamentalmente de las nuevas necesidades de cuidados a mayores, y la presión económica, desde los gobiernos nacionales, como de la Unión Europea, para contener los gastos públicos en favor de un mayor protagonismo de los medios de mercado. De esta forma, el diamante de cuidados de Razavi (2007) se vio ampliado hacia los vértices de mayor provisión de

servicios de mercado y al refortalecimiento de los cuidados en el entorno familiar.

Sin embargo, los cambios han afectado de manera diferente, o en distinto grado, a los países y políticas analizadas (Pfau-Effinger y Rostgaard, 2011). Así, las tensiones entre cuidado formal/informal conviven con el debate sobre la sostenibilidad de los Estados de bienestar, propiciando su desmantelamiento o flexibilizando la universalidad de acceso y la financiación pública. En cuanto a las políticas de atención a la infancia, estas se han visto más protegidas que otras políticas sociales debido a su carácter instrumental para la mejora del crecimiento y la competitividad, en el marco del enfoque de la inversión social. Aunque este enfoque también ha contribuido a la reorientación funcional de los Estados de bienestar (Morel, Palier y Palme, 2012; Rodríguez-Modroño y Matus-López, 2016, 2018). Pero las políticas familiares también se han visto seriamente limitadas con la austeridad, especialmente en los países del sur de Europa. La austeridad está teniendo impactos devastadores sobre los avances tardíos realizados por estos Estados para cubrir los cuidados a menores y mayores dependientes (Guillén, González y Luque, 2016; León y Pavolini, 2014). Respecto a las políticas de atención a la dependencia, parece existir cierta tendencia de convergencia en la financiación y provisión siguiendo una misma lógica: desarrollar programas de bienestar social en el marco de una economía de mercado. En concreto, estas políticas se mueven entre dos presiones: la contención del gasto social público y la orientación del gasto hacia actividades de mercado (Matus-López, 2015; Rodríguez-Modroño y Matus-López, 2016).

El caso sueco ha sido el que más ha resistido estas transformaciones. Posiblemente, porque esta ola de recalibración se encontró en este país con estructuras desarrolladas y una política que tradicionalmente ha expandido el cuidado formal. Así, el impacto

ha ido más en la línea de reformas a un modelo general universal, que a la modificación del espíritu de las leyes que dieron origen a estos derechos.

Por su parte, el modelo francés es el ejemplo de la bisagra entre políticas y recalibración. Su modelo de atención a la infancia perdura con menos modificaciones hacia el cuidado familiar que el modelo de atención a la dependencia. Esto, porque al igual que el modelo sueco, las políticas de infancia tienen un recorrido temporal mayor que las de dependencia. Estas últimas se generaron en el momento preciso en que las nuevas ideas de eficiencia del gasto público y control fiscal estaban tomando importancia en las decisiones políticas. El resultado fue un modelo mixto, que mantiene la universalidad y la formalización del cuidado como principios rectores, pero que incorpora el co-financiamiento familiar, o copago, y deja un margen sin cubrir, que remite a las personas que no acceden a otras ayudas, a mantener el cuidado informal.

Finalmente, el modelo español es el producto de un sistema de bienestar más tardío, que apenas comienza a institucionalizarse con universalidad recién a partir de fines de los años ochenta, y más formalmente en los años noventa. Este ir contracorriente se refleja en un modelo de políticas de cuidado a la infancia que surge con principios de universalidad y formalización del cuidado, pero que rápidamente gira hacia una recalibración familiar. Mientras que el cuidado a la dependencia, creado al finalizar la primera década de este siglo, surge desde un principio con un rol subvencionador del Estado, cofinanciamiento de los hogares y reconocimiento formal de la atención informal en el entorno familiar.

REFERENCIAS

- ASCOLI, Ugo y PAVOLINI, Emmanuele (2015): *The Italian Welfare State in a European Perspective: A Comparative Analysis*. Bristol, Policy Press.
- BAINES, Donna y CUNNINGHAM, Ian (2015): «Care work in the context of austerity». *Competition & Change*, vol. 19, núm. 3, págs. 183-193.
- BANCO MUNDIAL. *World Development Indicators*. Disponible en: <<http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>> [Consulta:18/01/18].
- BARRIGA, Luis, BREZMES, María Jesús, GARCÍA, Gustavo y RAMÍREZ, Jose Manuel (2014): *Informe sobre el desarrollo y evaluación territorial de la ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*. Madrid, Asociación Nacional de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales.
- BETTIO, Francesca y PLANTENGA, Janneke (2004): «Comparing Care Regimes in Europe». *Feminist Economics*, vol. 10, núm. 1, págs. 85-113.
- BETTIO, Francesca y VERASHCHAGINA, Alina (2010): *Long-term care for the elderly: Provisions and providers in 33 European countries*. European Commission. Disponible en: <<http://bit.ly/1JJV1ch>> [Consulta:18/01/18].
- BLEIJENBERGH, Inge, BUSSEMAKER, Jet y DE BRUIJN, Jeanne (2006): «Trading Well-Being for Economic Efficiency». *Marriage & Family Review*, vol. 39, núm. 3-4, págs. 315-336.
- CARRERA, Francesca, PAVOLINI, Emmanuele, RANCI, Costanzo y SABBATINI, Alessia (2013): «Long-term care systems in comparative perspective: Care needs, informal and formal coverage, and social impacts in European countries». En RANCI, C. y PAVOLINI E. (eds.): *Reforms in long-term care policies in Europe*. Nueva York, Springer, págs. 23-52.
- CASTLES, Francis G. (2003): «The World Upside Down, Below Replacement Fertility, Changing Preferences and Family-Friendly Public Policy in 21 OECD countries». *Journal of European Social Policy*, vol. 13, núm. 3, págs. 209-207.
- DA ROIT, Barbara y LE BIHAN, Blanche (2010): «Similar and yet so different: cash-for-care in six European countries' long-term care policies». *Milbank Quarterly*, 88 (3), págs. 286-309.
- DALY, Mary y LEWIS, Jane (2000): «The Concept of Social Care and

- the Analysis of Contemporary Welfare States». *British Journal of Sociology*, vol. 51, núm. 2, págs. 281-298.
- DEL BOCA, Daniela, PASQUA, Silvia y PRONZATO, Chiara (2009): «Motherhood and Market Work Decisions in Institutional Context: A European Perspective». *Oxford Economic Papers*, vol. 61, suppl. 1, págs. i147-i171.
- DOTY, Pamela, NADSH, Pamela y RACCO, Nathalie (2015): «Long-Term care financing: Lessons from France». *Milbank Quarterly*, 93 (2), págs. 359-391.
- DUVANDER, Ann-Zofie, HAAS, Linda y HWANG, C. Philip (2017): «Sweden country note». En BLUM, Sonja, KOSLOWSKI, Alison y MOSS, Peter (eds.): *International Review of Leave Policies and Research 2017*. Disponible en: <http://www.leavenetwork.org/lp_and_r_reports/> [Consulta:18/01/18].
- ELLIOTT, Sue, GOLDS, S., SISSONS, I. y WILSON, H. (2015): «Long-term care: A review of global funding models». *British Actuarial Journal*, 20 (1), págs. 167-208.
- ESCOBEDO, Anna, MEIL, Gerardo y LAPUERTA, Irene: «Spain country note». En BLUM, Sonja, KOSLOWSKI, Alison y MOSS, Peter (eds.): *International Review of Leave Policies and Research 2017*. Disponible: <http://www.leave-network.org/lp_and_r_reports/> [Consulta:18/01/18].
- ESCOBEDO, Anna, WALL, Karin (2015): «Leave policies in Southern Europe: continuities and changes». *Community, Work & Family*, vol. 18, núm. 2, págs. 218-235.
- ESPING ANDERSEN, Gösta (2000): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona, Ariel.
- EUROPEAN COMMISSION, EC (2007): *Special Eurobarometer 283. Wave 67.3: Health and long-term care in the European Union*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_283_en.pdf> [Consulta:18/01/18].
- . (2015): *The 2015 Ageing Report. Economic and budgetary projections for the 28 EU Member States (2013-2060)*. Bruselas, European Economy 3/2015. Disponible en: <http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2015/pdf/ee3_en.pdf> [Consulta:18/01/18].
- . (2012): *The 2012 ageing report: Economic and budgetary projections for the 27 EU member states*. Bruselas, Economic Policy Committee. Disponible en: <http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2012/pdf/ee-2012-2_en.pdf> [Consulta:18/01/18].

- EUROPEAN COMMISSION, EC (2018): *Mutual Information System on Social Protection*. Disponible en: <<http://www.missoc.org/MIS-SOC/index.htm>> [Consulta: 05/02/18].
- FAGNANI, J., BOYER, D., THÉVENON, O.: «France country note». En BLUM, Sonja, KOSLOWSKI, Alison y MOSS, Peter (eds.): *International Review of Leave Policies and Research 2017*. Disponible en: <http://www.leavenetwork.org/lp_and_r_reports/> [Consulta: 05/02/18].
- FARNSWORTH, Kevin e IRVING, Zoë (eds.) (2011): *Social Policy in Challenging Times: Economic Crisis and Welfare Systems*. Bristol, Bristol University Press.
- . (2015): *Social Policy in Times of Austerity. Global Economic Crisis and the new Politics of Welfare*. Bristol, Policy Press.
- FERRERA, Maurizio, HEMERIJCK, Anton y RHODES, Martin (2000): *The Future of Social Europe: Recasting Work and Welfare in the New Economy*. Oeiras, Celta Editora.
- FLAQUER, Lluís (2000): *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- GUILLÉN, Ana M., GONZÁLEZ-BEGEGA, Sergio y LUQUE BALBONA, David (2016): «Austeridad y ajustes sociales en el Sur de Europa. La fragmentación del modelo de bienestar Mediterráneo». *Revista Española de Sociología*, vol. 25, núm. 2, págs. 261-272.
- JENSON, Jane (2009): «Lost in Translation: The Social Investment Perspective and Gender Equality». *Social Politics*, vol. 16, núm. 4, págs. 446-483.
- JOHANSSON, Lennhart, SUNDRÖM Gert y HASSING, Linda (2003): «State provision down, offspring's up: the reverse substitution of old-age care in Sweden». *Ageing & Society*, 23, págs. 269-280.
- KARGER, Howard (2014): «The Bitter Pill: Austerity, Debt, and the Attack on Europe's Welfare States». *The Journal of Sociology & Social Welfare*, vol. 41, núm. 2, págs. 33-54.
- LEON, Margarita y PAVOLINI, Emanuele (2014): «Social Investment or Back to 'Familism': The Impact of the Economic Crisis on Family and Care Policies in Italy and Spain». *South European Social Politics*, vol. 19, págs. 353-369.
- LEWIS, Jane (2001): «The Decline of the Male Breadwinner Model: Implications for Work and Care». *Social Politics*, vol. 8, núm. 2, págs. 152-169.
- MATSAGANIS, Manos (2012): «Social policy in hard times: The case of Greece». *Critical Social Policy*, vol. 32, núm. 3, págs. 406-421.
- MATUS-LÓPEZ, Mauricio (2015): «Tendencias en las políticas de

- atención a la dependencia de ancianos y sus reformas». *Cadernos de Saúde Pública*, vol.31, núm.12, págs. 2475-2481.
- MATUS-LÓPEZ, Mauricio y RODRÍGUEZ-MODROÑO, Paula (2014): «Presiones de oferta y demanda sobre políticas formales de cuidados en Latinoamérica». *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, vol. 60, págs. 103-130.
- MOREL, Nathalie, PALIER, Bruno y PALME, Joakim (eds.) (2012): *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol, Policy Press.
- MORENO MÍNGUEZ, Almudena (2008): «El reducido empleo femenino en los estados del bienestar del Sur de Europa, un análisis comparado». *Revista Internacional de Sociología*, vol. 50, págs. 126-162.
- . (2012): «Familia, empleo femenino y reproducción en España: incidencia de los factores estructurales». *Papers*, vol. 97, núm. 2, págs. 461-495.
- MORENO, Luis, DEL PINO, Eloísa, MARÍ-KLOSE, Pau y MORENO-FUENTES, Francisco Javier (2014): *Los sistemas de bienestar europeos tras la crisis económica*. Madrid, Eurosocial.
- MORGAN, Kimberly J. (2013): «Path Shifting of the Welfare State: Electoral Competition and the Expansion of Work-Family Policies in Western Europe». *World Politics*, vol. 65, núm. 1, págs. 73-115.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD (2011): *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- . (2017): *Health at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- . (2013): *Health at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- . : OECD.stat. *Long-Term Care Resources and Utilisation*. Disponible en: <http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=health_stat#> [Consulta: 14/01/18].
- . : *Social Expenditure database 2014*. Disponible en: <<http://www.oecd.org/social/expenditure.htm>> [Consulta: 15/12/17].
- PAVOLINI, Emmanuele, LEÓN, Margarita, GUILLÉN, Ana M. y ASCOLI, Umberto (2015): «From austerity to permanent strain? The EU and welfare state reform in Italy and Spain». *Comparative European Politics*, vol. 13, núm. 1, págs. 56-76.
- PEAU-EFFINGER, Birgit y ROSTGAARD, Tine (2011): «Introduction: Tensions Related to Care in European Welfare States». En PEAU-EFFINGER, Birgit, ROSTGAARD, Tine (eds.): *Care Between Work and Welfare in European So-*

- cieties. Hampshire, Palgrave Macmillan, págs. 1-14.
- PIERSON, Paul (1998): «Irresistible forces, immovable objects: post-industrial welfare states confront permanent austerity». *Journal of European Public Policy*, vol. 5, núm. 4, págs. 539-560.
- PLANTENGA, Janneke y REMERY, Chantal (2013): «Reconciliation of work and private life». En BETTIO, Francesca, PLANTENGA, Janneke y SMITH, Mark (eds.): *Gender and the European Labour Market*. London, New York, Routledge, págs. 92-107.
- PRADA, María Dolores y BORGE, Luis (2014): *Una aproximación al coste de la dependencia en España y su financiación*. Madrid, Fundación CASER. Disponible: <https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/costedependenciadef_0.pdf> [Consulta: 05/02/18].
- RAPUN, Margarita y MATUS-LÓPEZ, Mauricio (2016): «Los cuidados para la atención a la dependencia». En GALVEZ, Lina (dir.): *La economía de los cuidados*. Sevilla, DeCaturas, págs. 163-186.
- RAZAVI, Shara (2007): «Political and social economy of care in a development context. Conceptual issues, research questions and policy options». *Gender and Development Programme paper*, 3.
- RODRÍGUEZ, Ángel (dir.) (2005): *Libro blanco de atención a las personas en situación de dependencia*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RODRÍGUEZ-MODROÑO, Paula y MATUS-LÓPEZ, Mauricio (2016): «Políticas de cuidados a la infancia y mayores dependientes. Evolución y condicionamiento pro-mercado». *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, vol. 66, págs. 99-130.
- . (2018): «Tendencias de largo plazo en la financiación de los cuidados a la infancia y a la población dependiente en Europa». *Zerbitzuan, Revista de Servicios Sociales*, 65 (en prensa).
- ROMANO, Serena y PUNZIANO, Gabriella (2015): «Introduction: The Remains of the European Social Contract». En ROMANO, Serena y PUNZIANO, Gabriella (eds.): *The European Social Model Adrift. Europe, Social Cohesion and the Economic Crisis*. Farnham, Ashgate, págs. 1-15.
- ROSTGAARD, Tine (coord.) (2011): *Living independently at home. Reforms in home care in 9 European countries*. Copenhagen, The Danish National Centre for Social Research.
- SARACENO, Chiara (2015): «A Critical Look to the Social Investment Approach from a Gender Perspective». *Social Politics*, vol. 22, núm. 2, págs. 257-269.
- SISTEMA PARA LA AUTONOMÍA Y ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA,

- SAAD: Estadísticas-Datos de gestión 2008-2017. Disponible en: <http://www.dependencia.imser-so.es/dependencia_01/documentacion/estadisticas/est_inf/index.htm> [Consulta: 08/01/18].
- SZEBEHELY, Marta (2005): «Care as employment and welfare provision. Child care and elder care in Sweden at the dawn of the 21st century». En DAHL, H. M. y RASK ERIKSEN T. (dirs.): *Dilemmas of Care in the Nordic Welfare State*. Aldershot, Ashgate, págs. 80-98.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, WHO (2004): A glossary of terms for community health care and services for older persons. Ageing and Health Technical Report. Vol. 5. Kobe: WHO. Disponible en: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/68896/1/WHO_WKC_Tech.Ser._04.2.pdf> [Consulta: 08/01/18].

La evaluación de programas y políticas de infancia: aproximaciones clásicas y emergentes¹

Julia Espinosa-Fajardo

La evaluación de programas y políticas públicas ha experimentado un importante desarrollo teórico y metodológico en las últimas décadas y, en la actualidad, asiste a un momento de claro impulso internacional marcado por la Agenda 2030. Esta tendencia también se pone de manifiesto en el ámbito de los programas y políticas de infancia, donde ha ido tomando fuerza la evaluación y donde conviven, hoy por hoy, diversidad de aproximaciones relativas a cómo diseñar y organizar el proceso de indagación en evaluación.

El presente capítulo explora, a partir del desarrollo de la evaluación de programas y políticas públicas como disciplina, cuáles son las aproximaciones evaluativas que coexisten en la evaluación

¹ Este capítulo toma como punto de partida la propuesta de aproximaciones evaluativas desarrollada en sus diferentes publicaciones por el profesor Juan Andrés Ligeró Lasa (2015 y 2011). Igualmente, se nutre del libro *Aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos para el desarrollo* (2014), de dicho autor en colaboración con Julia Espinosa-Fajardo, Carmen Mormeneo y María Bustelo. A partir de esta tipología de aproximaciones, el proyecto SEJ 2727 «Infancia y Bienestar. Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas» —de la convocatoria Incentivos a proyectos de Excelencia del Plan Andaluz de Investigación (2014-17) y dirigido por la profesora Lina Gálvez Muñoz— ha posibilitado el estudio de la evaluación de programas y políticas de infancia y el desarrollo de este texto.

de programas y políticas de infancia y que pueden utilizarse, en algunos casos, de forma combinada. En concreto, a partir de la aproximación orientada por criterios o juicios finales sumativos, se presentan otras aproximaciones que han ido tomando fuerza en los últimos años, como son la evaluación basada en la teoría, la evaluación participativa y la evaluación transformativa. En cada caso, se expone cuál ha sido su desarrollo, cuál es el foco de la evaluación y cómo se definen los contenidos a evaluar, quiénes participen en la evaluación y cuáles son sus potencialidades y desafíos.

Para ello, el capítulo se apoya en una revisión bibliográfica de las principales referencias teóricas, así como de las metodologías y manuales de evaluación, intentando organizar y sintetizar la reciente literatura existente sobre evaluación de programas de infancia y, con ello, aportar a la teoría y praxis de la evaluación en esta materia.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFANCIA: UNA DISCIPLINA Y PRÁCTICA EN DESARROLLO

En las últimas décadas, la evaluación de programas y políticas públicas se ha consolidado como disciplina dentro de las Ciencias Sociales y ha ido desarrollándose como actividad profesional en el ámbito de la acción pública y la intervención social en general. Así se ha puesto de manifiesto en la cada vez mayor bibliografía y práctica de evaluación, la diversidad de aproximaciones teórico-metodológicas y la emergencia de asociaciones y redes profesionales de evaluación a lo largo de todo el planeta (Ligero, 2015; Patton, 2010).

Por otra parte, ligado a la Agenda 2030, la evaluación ha recibido un nuevo impulso internacional con la aprobación de la Agenda Global de Evaluación (2016-2020), donde se apuesta por la evaluación como una herramienta para ayudar a mejorar la

vida de las personas e impulsar la equidad social y se propone una estrategia de acción orientada a promoverla (EvalPartners, 2016).

En relación a los programas y políticas de infancia —a partir de ahora, programas de infancia—, la evaluación se ha entendido como un proceso sistemático de recogida y análisis de información orientado a valorar el diseño, la implementación y los resultados de los programas y cuya finalidad es impulsar el aprendizaje, la mejora y la rendición de cuentas. Así, a comienzos de siglo, la evaluación se definía como una herramienta clave para generar evidencias sobre los programas de infancia, comprender mejor su desarrollo y hacerlos más exitosos (Lewis y Utting, 2001; Newburn, 2001). En los últimos años, además, se ha reconocido el potencial de la evaluación como proceso para avanzar hacia sociedades más equitativas (Bamberger y Segone, 2011; Sanz Luque, 2010).

En la práctica, las evaluaciones de programas de infancia son ejercicios cada vez más demandados y, si bien aún no es muy extensa la literatura, han ido ampliándose las aproximaciones evaluativas utilizadas siguiendo el compás de los desarrollos teórico-metodológicos de la disciplina. La evaluación orientada por criterios o juicios finales sumativos constituye, específicamente, la aproximación evaluativa más clásica en el sector de infancia. Le sigue en desarrollo la evaluación basada en la teoría del cambio, que se encuentra en la actualidad en proceso de expansión, y la evaluación participativa. Entre las aproximaciones emergentes destacan la evaluación con enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades. Estas tres aproximaciones pueden enmarcarse dentro del abanico más amplio de la evaluación transformativa. La evaluación con enfoque de derechos se ha ido introduciendo, en los últimos años, en la metodología y práctica de las organizaciones que trabajan en la infancia. Sin embargo, la evaluación con enfoque de género+ y enfoque de capacidades se encuentran aún en un estado embrionario en este sector.

Por otro lado, como característica propia de la evaluación de programas de infancia, cabe subrayar la relevancia que ha ido tomando la participación de niños, niñas y adolescentes. En efecto, la Convención de los Derechos del Niño —referencia central en este sector de intervención— reconoce los derechos de participación de la infancia y a los niños, niñas y adolescentes como agentes activos en la construcción del bien común (Gaitán y Martínez, 2006). A la par, la literatura especializada sobre infancia también entiende a esta como un grupo poblacional con sus propios intereses y necesidades, diferentes a los de la población adulta. Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a desarrollar habilidades en su camino hacia la vida adulta, pero también son ciudadanos con derechos en esa etapa de su vida (Casas, 2016).

Esta preocupación por la participación en evaluación se ha traducido en diferentes abordajes y prácticas. Sin embargo, no todas ellas encajan dentro de la mencionada evaluación participativa. Por un lado, el análisis y valoración de la participación se ha convertido en el foco central de la evaluación de algunos programas de infancia (Lansdown y O’Kane, 2014). Por otro, se han desarrollado propuestas relativas a «evaluaciones para la infancia», entendiendo la evaluación como un proceso para recoger y presentar información en nombre de la infancia. También se han diseñado manuales y guías para «evaluaciones con la infancia» —que la implican en los procesos de recogida y análisis de la información— y «evaluaciones a través de la infancia» —donde se la incorpora en la toma de decisiones sobre la evaluación y el uso de sus resultados—. ² Solo estos dos últimos tipos de evaluaciones se

² Puede consultarse más información sobre guías y manuales en relación a cada una de estas propuestas en: <https://www.betterevaluation.org/en/themes/evaluation_and_children>.

corresponden con la evaluación participativa propiamente dicha. Como se explora más adelante, esta se caracteriza por otorgar a la infancia un papel activo y central en el proceso evaluativo.

A continuación, se presenta cada una de las aproximaciones evaluativas desarrolladas en el sector de los programas de infancia, explorando dónde ponen el foco de la evaluación y cómo proponen definir la matriz de evaluación;³ cómo participan niños, niñas y adolescentes y el equipo de evaluación, entre otros actores implicados, en el proceso evaluativo; y cuáles son sus principales potencialidades y desafíos.

APROXIMACIONES CLÁSICAS Y EMERGENTES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE INFANCIA

Evaluación orientada por criterios

La evaluación orientada por criterios o juicios finales sumativos constituye la aproximación evaluativa más tradicional y se caracteriza por estructurar todo el proceso de diseño, indagación y análisis a partir de un conjunto de criterios de valor y estándares ligados a los mismos. Si bien todas las evaluaciones tienen criterios de valor, más o menos explícitos, esta aproximación se caracteriza por situar a los criterios y sus estándares en el centro de todo el proceso evaluativo (Ligero, 2015).

En términos generales, los criterios de valor indican «a qué características hemos de prestar atención» en cada evaluación

³La matriz de evaluación constituye un instrumento central en la evaluación y recoge, en términos generales, los criterios o dimensiones evaluativas, las preguntas de evaluación, los indicadores y las técnicas de recogida de información.

(Stake, 2006: 116). Es decir, delimitan el foco de la evaluación o qué es importante valorar en cada caso. En la versión más clásica de evaluaciones orientadas por criterios, la agencia financiadora del programa define un conjunto de criterios de valor de forma previa a la evaluación.

En el ámbito de los programas de infancia, la evaluación orientada por criterios ha sido la aproximación más adoptada, primando el uso de criterios pre-definidos (Gawler, 2005). Concretamente, al igual que en otros sectores de intervención, en infancia tradicionalmente se han utilizado los cinco criterios clásicos definidos a comienzos de los noventa por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Gaitán y Martínez, 2006). Esto es, se ha puesto el foco en medir y valorar: la eficacia, entendida como el grado de alcance de resultados sin atender a los costes; la eficiencia, referida al logro de resultados en relación a los recursos invertidos; el impacto, relativo a los efectos de la intervención a largo plazo; la pertinencia, ligada a la adecuación de la intervención a la ciudadanía y al contexto sociopolítico; y la sostenibilidad, vinculada con los efectos positivos derivados de la intervención persistentes tras el fin de la financiación (OCDE, 2002).

Ahora bien, en la actualidad existe un reconocimiento de que no existe un conjunto cerrado de criterios que puedan utilizarse en todas las evaluaciones de programas de infancia. Por el contrario, algunos de ellos resultan más apropiados para determinados tipos de intervención o de evaluación. En esta dirección, UNICEF asume los criterios del CAD como marco de referencia en todas sus evaluaciones. Sin embargo, también propone que se haga una priorización de los mismos atendiendo a la evaluación concreta (Peersman, 2014). Asimismo, ha ido incorporando otros criterios como la cobertura, relativa al alcance de la población objetivo, y, con especial relevancia, la participación, vinculada con la impli-

cación activa de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de los programas (Gaitán y Martínez, 2006).

Por otro lado, también se han ido incluyendo otros criterios que emanan de aproximaciones evaluativas como la evaluación con enfoque de derechos o la evaluación con enfoque de género+, que se exploran más adelante dentro de la evaluación transformativa (Ligero *et al.*, 2014). A este respecto, como efecto de la adopción del enfoque de derechos y del enfoque de género por parte de UNICEF y gran parte de las organizaciones que trabajan en materia de infancia, cada vez es más frecuente encontrar la universalidad, la igualdad y no discriminación o el empoderamiento, entre otros, como criterios de evaluación en programas de infancia (Peersman, 2014).

El creciente interés en la participación de los agentes implicados o *stakeholders*, por su parte, también se ha traducido en que, con una mirada pluralista, los criterios comiencen a ser definidos de forma negociada entre los mismos. Dependiendo de los intereses de las diferentes personas, emergerán diversos criterios. A partir de ahí, se puede establecer un proceso para priorizar y definir los criterios finales a evaluar. En todo caso, la participación de los diferentes *stakeholders* varía dependiendo de la organización que encarga la evaluación, su cultura y experiencia evaluativa y el impulso de procesos participativos en otros momentos del ciclo del programa.

La centralidad de los criterios en esta aproximación evaluativa trae consigo que la matriz de evaluación —que recoge en toda evaluación qué examinar y cómo hacerlo— se organice a partir de los mismos. Así, en una evaluación orientada por criterios de un programa de promoción de la salud infantil, el foco de análisis podría estar, por ejemplo, en su eficacia, eficiencia y la cobertura. Las preguntas de evaluación, por su parte, conformarán una exploración específica sobre dichos criterios. Una pregunta relativa a

la eficacia sería «¿el programa ha logrado el objetivo, por ejemplo, de mejora de la salud infantil en un territorio determinado?». Una pregunta vinculada con la eficiencia podría ser «¿ha habido una adecuada relación entre el logro de este objetivo y los costes asumidos?». Y una pregunta referida a cobertura estaría formulada como «¿se ha alcanzado a la población infantil diana?».

Asimismo, como indicamos, desde esta aproximación evaluativa, la delimitación de criterios de valor va acompañada del establecimiento de estándares para cada uno de ellos. En la matriz de evaluación, por ende, se definen criterios, preguntas y estándares. Es decir, se ha de establecer «la cantidad, nivel o manifestación de un criterio determinado que indica la diferencia entre dos niveles de mérito distintos», el punto crítico que permite valorar un programa (Stake, 2006: 111). La definición del estándar puede estar basada en la literatura existente sobre el área de actuación o en el acuerdo entre los *stakeholders* sobre el punto a alcanzar. El objetivo del estándar es servir como referencia sobre los resultados a alcanzar (Peersman, 2014). Siguiendo nuestro ejemplo, para la pregunta relativa a «¿el programa ha logrado el objetivo de mejora de la salud infantil en un territorio determinado?», el estándar podría definirse como «el 90% de los niños, niñas y adolescentes destinatarios mejoran su salud» en los términos definidos en el programa. De este modo, a partir de un conjunto de criterios, preguntas y estándares se procede a medir el rendimiento del programa y llevar a cabo un juicio final del mismo en línea con los datos recogidos (Ligero, 2015).

Regresando a nuestro ejemplo, la evaluación podrá proporcionar información sobre si se ha logrado el objetivo de mejora de la salud infantil; si ha habido una adecuada relación entre el logro de este objetivo y los costes asumidos; y si se ha alcanzado a la población infantil objetivo, sin que existan sesgos de cobertura. La evaluación, por tanto, proveerá evidencias que situarán al programa respecto a los estándares relativos a estos criterios y contribuirá

a emitir conclusiones sobre si el programa ha sido eficaz, eficiente y ha llegado a la población esperada.

La evaluación orientada por criterios, por ende, permitirá «la emisión de juicios finales sobre el programa» de acuerdo con estos criterios y estándares (Ligero, 2015: 43). Además, si los estándares están bien definidos, este tipo de evaluaciones pueden usarse para «comparar y aprender sobre el rendimiento de otros programas, en otras situaciones y/o áreas geográficas específicas» (Peersman, 2014: 8). Ambos hechos han generado que este tipo de evaluación, en programas sociales en general y en programas de infancia en particular, resulten fundamentalmente útiles para los agentes financiadores y sirvan en mayor medida para la rendición de cuentas que para otras finalidades de la evaluación como el aprendizaje o la mejora (Gaitán y Martínez, 2006 y Gawler, 2005).

En la actualidad, la evaluación orientada por juicios finales sumativos tiende a usarse de forma combinada con otras aproximaciones, como la basada por la teoría del cambio que, a continuación, se presenta. De acuerdo con Peersman, los criterios de evaluación pueden hacerse explícitos en la teoría del cambio del programa y adaptarse a su contenido e implementación (2014). También puede trabajarse desde esta aproximación evaluativa en combinación con la evaluación con enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades, que se presentan más adelante. Como se ha expuesto, esto pasaría por incorporar criterios y estándares vinculados a los derechos, la igualdad de género y el desarrollo de capacidades.

Evaluación basada en la teoría del cambio

La evaluación basada en la teoría del cambio conforma también una aproximación evaluativa con amplio recorrido y que ha ido tomando cada vez mayor peso en los últimos años. En nuestros

días, este tipo de evaluación constituye una de las aproximaciones centrales en evaluación, cuenta con un amplio impulso por parte de la comunidad evaluadora a escala internacional y se utiliza, cada vez más, en evaluaciones de programas de infancia.

A grandes rasgos, esta aproximación evaluativa se apoya en la reconstrucción de la teoría del cambio o modelo lógico del programa a evaluar. Este constituye el primer paso para poner en marcha todo el proceso de indagación. Los primeros ejemplos de evaluaciones orientadas por la teoría se encuentran ya en la década de los sesenta. En 1967, Daniel Stufflebeam hacía una propuesta de evaluación basada en la teoría con su modelo CIPP, que dirigía la mirada al contexto, los insumos, los procesos y los productos. El Enfoque de Marco Lógico —desarrollado desde finales de esa década— también supuso centrar el análisis en los objetivos, los resultados esperados, las actividades, los recursos y las hipótesis y condiciones previas. En la misma línea, diferentes autores clásicos de la evaluación, tales como Weiss, Wholey y Chen, han puesto el énfasis en indagar en los diferentes componentes del programa (Funnel y Rogers, 2011).

En la actualidad, la centralidad de esta aproximación evaluativa se vincula con el énfasis en la gestión basada en resultados y en la necesidad de entender si los programas generan los impactos esperados y cómo se producen. La evaluación basada en la teoría del cambio parte de hacer explícito cómo se asume que el programa causa los resultados pretendidos (ver Gráfico 1). Más específicamente, organiza la indagación de acuerdo con la teoría del cambio o el modo cómo se entiende que las actividades —de un programa concreto— producen un conjunto de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos y constata esta lógica de intervención (Rogers, 2014). Esto supone delimitar el proceso de indagación conforme a las cuestiones que se consideran críticas dentro de cada modelo de intervención —que pueden ligarse, por ejemplo, a los resultados, los procesos y los elementos

estructurales— y no de acuerdo con un conjunto delimitado de criterios y estándares (Ligero, 2015). Implica, al mismo tiempo, especular sobre los posibles mecanismos causales y avanzar en la comprensión de por qué funciona o no un programa, hasta qué punto funciona y para quién (Funnel y Rogers, 2011).

Gráfico 1. Modelo sencillo de una teoría del cambio



Fuente: Rogers (2014: 7).

Para ello, se considera central el desarrollo de un proceso de delimitación de la teoría del cambio. Un proceso donde se promueva que los participantes sean parte de todo el proceso de construcción y revisión crítica de los componentes del programa y los mecanismos causales. Un proceso, además, donde el equipo evaluador facilite la implicación activa de los mismos, la verbalización de diferentes perspectivas sobre cómo sucede el cambio y el acuerdo sobre una teoría de cambio compartida (CDI, 2013). De esta manera, la reconstrucción de la teoría del cambio al inicio de la evaluación resulta de utilidad para consensuar entre los diferentes *stakeholders* qué persigue el programa, cómo quiere lograrlo y cuáles son las hipótesis asumidas, así como para definir indicadores para medir el alcance de los logros (Blasco, 2009).

En todo caso, la teoría del cambio resultante debe ser ajustada conforme avanza la ejecución del programa y los procesos internos de aprendizaje. La teoría del cambio es siempre fruto de un consenso y de un contexto. Esto implica pasar de modelos tecnocráticos a modelos realistas y viables, que responden a las dinámicas contextuales (CDI, 2013). En este marco, la evaluación basada

en la teoría del cambio pone de manifiesto que no hay una única fórmula para diagramar las lógicas de intervención. Cada una ha de responder a cada contexto particular, atendiendo a quién va a usar la teoría, para qué y cuál es la naturaleza de la intervención y la situación en la que se implementa (Funnel y Rogers, 2011).

Por otra parte, en este proceso de definición de la teoría del cambio —siguiendo la terminología de Weiss— se diferencia entre la teoría del programa y la teoría de la implementación (1998). Por una parte, se identifica la teoría del programa, referida a los mecanismos o procesos que median entre la recepción del programa y el surgimiento de los cambios esperados en personas, grupos o comunidades. Por otra, se explicita la teoría de la implementación, relativa a la entrega y reparto de los servicios del programa, al desarrollo de las actividades para activar la teoría del cambio. Por ejemplo, en algunos programas de lucha contra la pobreza infantil, la teoría del programa se apoya en que una mayor participación de la infancia en la toma de decisiones en los espacios de ocio (entre otros espacios) lleva a cambios en sus capacidades y bienestar. Por su parte, la teoría de la implementación se basa en que talleres participativos y dinámicas con niños, niñas y adolescentes en los espacios de ocio, entre otras actividades, coadyuvan en una mejora en sus capacidades y bienestar.

En este sentido, una evaluación que se basa en la teoría del cambio permite distinguir entre qué falla en la teoría —qué se ha hecho bien, pero no ha funcionado como se esperaba— y qué falla en la implementación —qué es lo que no se hace bien—. De igual manera, permite identificar qué hace que los programas funcionen con éxito y qué podría reforzarse, adaptarse o reproducirse (Funnel y Rogers, 2011). Por ende, no proporciona solo una visión de si se alcanzan o no y en qué medida los resultados. También persigue «identificar los mecanismos causales que han conducido a ellos» (Ligero, 2015: 47). Va más allá de la emisión

de juicios finales —más útiles para la rendición de cuentas— y genera información de utilidad para el aprendizaje sobre cómo funciona el programa y se genera el cambio y, con ello, para la mejora. Por ejemplo, como señalan Funnel y Rogers, una evaluación basada en la teoría traduce las preguntas relativas a la eficacia a preguntas relativas a los diferentes resultados particulares (inmediatos, intermedios y finales) y a los factores que con mayor probabilidad afectan a los mismos (2011).

Entre las limitaciones de esta aproximación, cabe señalar que toda teoría del cambio supone una simplificación de la realidad y, durante el proceso evaluativo, se ha de estar pendiente de los nuevos temas emergentes. Además, en la práctica, la participación de diversos *stakeholders* va a depender de la organización solicitante de la evaluación, de su apuesta por procesos participativos a lo largo del programa y de los recursos disponibles para generar procesos de mayor o menor calado a este respecto (CDI, 2013).

Evaluación participativa

La evaluación participativa forma parte de las evaluaciones pluralistas, democráticas u orientadas por los actores implicados (*stakeholders*) que han sido desarrolladas por un amplio número de autores como Cronbach, Guba, Lincoln, Patton, Weiss, entre otros. Su característica común es la sensibilidad a «las necesidades de los diferentes actores implicados en el programa» (Ligero, 2015: 51). Se asume la diversidad de actores y sus diferentes intereses y se define el diseño de la evaluación atendiendo a los mismos. En efecto, en un programa de protección infantil en la escuela, por ejemplo, lo que un niño o niña valora como relevante puede ser que no coincida con lo que espera el personal técnico. Asimismo, lo que es positivo para este personal puede que también difiera de lo que espera el personal directivo o las personas en puestos de responsabilidad política.

En cuanto a la evaluación participativa propiamente dicha, esta comienza a desarrollarse en los años setenta del siglo pasado ligada a la emergencia, en esas mismas fechas, de las metodologías de investigación acción-participativa. A diferencia de las tendencias dominantes entonces en evaluación, este tipo de evaluación propone basar todo el proceso de indagación en las personas que directamente están implicadas en el programa a evaluar de cara a comprender una realidad que entienden como múltiple e intangible. Para ello, se apuesta por que sean la población destinataria, el personal técnico de la intervención y otras personas implicadas —apoyadas por un equipo evaluador facilitador— quienes dirijan la evaluación; diseñen la metodología; recojan y analicen los datos; y presenten los resultados y recomendaciones (IDS, 1998). Su propósito es contribuir al empoderamiento de los *stakeholders* y al aprendizaje organizacional, tomando como pilares básicos la participación, la negociación, el aprendizaje y la flexibilidad.

En el área de los programas de infancia, la participación de niños, niñas y adolescentes se han configurado como un eje central en todo el ciclo de vida de la intervención, incluyendo la fase de la evaluación. A este respecto y como se mencionó con anterioridad, la participación constituye un elemento clave y diferenciador de muchas evaluaciones de programas de infancia. Empero, no todas las evaluaciones que dirigen la mirada a la participación conforman evaluaciones participativas propiamente dichas. De hecho, las diferentes aproximaciones evaluativas exploradas en estas páginas pueden incorporar una mayor o menor participación de la infancia y de otros *stakeholders* así como incluir la participación como contenido de análisis en las evaluaciones. Sin embargo, la evaluación participativa tiene unas características particulares en relación al papel de la infancia, el equipo evaluador y otros *stakeholders*; al foco de la evaluación; al proceso de valoración en sí mismo; y a su propósito.

Por una parte y a diferencia del resto de aproximaciones evaluativas, el diseño y desarrollo de la evaluación participativa se basa en la implicación activa de niños, niñas y adolescentes en todo el proceso evaluativo y en la facilitación de este proceso por parte del equipo evaluador. Desde esta perspectiva se mantiene que «la relevancia de una evaluación se fortalece si refleja la perspectiva subjetiva de las personas que implementan y se benefician del programa, junto con la visión más objetiva de un evaluador externo» (Gawler, 2005: 1).

Durante el proceso evaluativo se promueve la reflexión, la creatividad, el debate y la implicación de todos los *stakeholders*. De forma específica, se incluye a sectores poblacionales excluidos, tales como la población femenina y las minorías étnicas, entre otros. En este proceso, el equipo evaluador ha de ser respetuoso y capaz de gestionar procesos de construcción grupal en la definición de qué es importante evaluar, cómo hacerlo y cuáles son los resultados, conclusiones y recomendaciones de la evaluación.

Tabla 1. Características de la evaluación participativa en programas de infancia

Papel de la infancia	Se impulsa la implicación activa de la infancia a lo largo de todo el proceso evaluativo, desde su diseño a la difusión de sus resultados.
Rol del equipo evaluador	Equipo de evaluación se conforma como facilitador y mediador.
Foco de la evaluación	Delimitado, de forma negociada, entre niños, niñas y adolescentes, personal ligado al programa y otros agentes críticos o <i>stakeholders</i> .
Proceso de valoración	Atención a las voces de niños, niñas y adolescentes y otros <i>stakeholders</i> en la valoración del éxito del programa.
Propósito	Empoderamiento de la infancia y aprendizaje y fortalecimiento de capacidades de gestión y evaluación de la organización.

La matriz de evaluación no se define, por lo tanto, de acuerdo a un conjunto predefinido de criterios de evaluación ni a una reconstrucción de la teoría del cambio del programa. Los criterios o dimensiones evaluativas sobre los que indagar y las preguntas de evaluación se acotan en un trabajo colaborativo entre niños, niñas, adolescentes, otros *stakeholders* y el equipo evaluador. Por tanto, la matriz se construye de forma participativa y está abierta a cambios en todo el desarrollo del ejercicio evaluativo.

La valoración del grado de éxito del programa, por su parte, se realiza llevando a cabo una exhaustiva recogida de información a través de técnicas participativas —tales como las líneas temporales, el cambio más significativo o los mapas sociales—. ⁴ Dicha información se contrasta a través de la triangulación de fuentes y se validan los resultados evaluativos con los niños, niñas, adolescentes y otros *stakeholders*.

Todo ello con la finalidad de empoderar a niños, niñas y adolescentes y otros *stakeholders* y generar aprendizajes y fortalecimiento de capacidades técnicas. Por una parte, la evaluación participativa se concibe como una oportunidad para fortalecer las capacidades de la infancia; para impulsar su implicación en el análisis del programa, en los aprendizajes sobre el mismo y en la toma de decisiones relativa a la evaluación; y para lograr una mayor involucración de la infancia en las decisiones que afectan a sus vidas. Por otra parte, esta aproximación evaluativa se orienta a la búsqueda de soluciones, con un foco en lecciones aprendidas relativas tanto a

⁴ Puede consultar un amplio conjunto de técnicas participativas para la evaluación de programas de infancia en: Guijt, Irene (2014): *Participatory Approaches*; Save the Children Norway (2008), *A Kit of Tools for Participatory Research and Evaluation with Children, Young People and Adults*, y Gawler, Meg (2005): *Useful tools for engaging young people in participatory evaluation*.

éxitos como fracasos, y a la generación de insumos que iluminen la mejora de los programas de infancia (Gawler, 2005).

A pesar de sus potencialidades, la evaluación participativa ha sido criticada por ignorar las asimetrías de poder que hay en el mundo real y que pueden impactar, negativamente, en la generación de los resultados evaluativos. Cuando se abren procesos participativos, no todos los grupos participan de igual modo y los espacios y tiempos pueden ser apropiados —incluso de forma no intencional— por aquellos grupos que cuentan con un discurso más estructurado, con más capacidades y con más poder. Por ejemplo, en un programa de promoción de la participación social de niños y niñas, aquellos procedentes de familias con nivel educativo medio-alto pueden tomar más voz que aquellos cuya familia tiene un nivel educativo más bajo.

Como señalan Pawson y Tilley, en toda evaluación resulta de suma importancia tomar en cuenta el contexto del programa y responder a las cuestiones de: qué funciona, para quién y en qué circunstancias (1997, citado en Cracknell, 2000). Un buen equipo evaluador ha de ser consciente de estos limitantes y potenciar que la evaluación recoja el número más amplio posible de intereses en la evaluación y de visiones sobre el programa.

Por otro lado, las evaluaciones participativas son más viables en el caso de organizaciones que cuenten con cultura y experiencia participativa (Gaitán y Martínez, 2006). Impulsar la participación en contextos organizativos con poca trayectoria participativa, o hacerlo solo en la fase de evaluación, hace que la posibilidad de abrir espacios de participación durante todo el proceso evaluativo sea menor que en otros contextos con más práctica en esta materia. Además, si no se gestiona la participación de modo adecuado, se puede generar frustraciones entre las personas implicadas, desmotivar su participación efectiva y reducir el potencial empoderante de la evaluación.

Evaluación transformativa

La evaluación transformativa u orientada por el paradigma transformador recoge un amplio número de aproximaciones evaluativas que se han ido desarrollando, con diferente intensidad, desde finales del pasado siglo y que se vinculan con la teoría crítica, la teoría feminista, el enfoque basado en derechos humanos, entre otros. Su característica común es que va más allá de perspectivas pluralistas o democráticas al incluir, de forma consciente, una identificación de las formas de discriminación y opresión que se vinculan con las diferentes dimensiones de diversidad como la etnia, el género, la discapacidad, la clase social, la edad, la religión o la orientación afectivo-sexual. Como señala Mertens, «un importante aspecto del paradigma transformador es la inclusión consciente de un amplio abanico de personas que suelen estar excluidas en la sociedad» (Mertens, 2009: 14).

A este respecto, la evaluación se concibe no solo como un proceso técnico, sino como un proceso eminentemente político que persigue evidenciar y modificar esta situación de exclusión y discriminación. El conocimiento —y con ello, el conocimiento generado en la evaluación— está influido por los diferentes intereses y relaciones de poder y la evaluación constituye un proceso para incluir las voces de las personas menos poderosas, potenciar sus capacidades y avanzar hacia sociedades más equitativas y justas. «El propio proceso evaluativo implica transformación» (Nirenberg *et al.*, 2003: 45). La evaluación, por ende, es una oportunidad para repensar los programas e impulsar acciones de cambio.

En esta misma línea, el equipo evaluador no se concibe solo como un metodólogo, un analista o un facilitador, sino también como un agente de cambio, que adopta un rol activista y persigue, a través de la evaluación, avanzar hacia una mayor justicia social (Ligero *et al.*, 2014).

En esta línea, se han desarrollado en las últimas dos décadas, aunque con diferentes ritmos, la evaluación con enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades. Las mismas pueden constituir ejercicios de evaluación en sí mismos, combinarse entre sí o bien ser incorporadas, con ajustes, en otras aproximaciones. En concreto, en el sector de los programas de infancia, la evaluación con enfoque de derechos es la que cuenta con mayor desarrollo teórico y metodológico. La evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades se encuentran aún menos exploradas.

Evaluación con enfoque de derechos

A finales de la década de los noventa, las Naciones Unidas promovieron la incorporación del marco de los derechos humanos en todas sus agencias y organismos, entre ellos UNICEF. Con este impulso y en las mismas fechas, la apuesta por poner los derechos humanos en el centro de los programas e intervenciones de infancia también fue asumido por diferentes organizaciones no gubernamentales, tales como Save the Children, Plan Internacional o CARE (Gaitán y Martínez, 2006). En este contexto, en los últimos años se han desarrollado diferentes propuestas y prácticas sobre cómo poner los derechos humanos en el corazón de la evaluación y, hoy por hoy, este enfoque ha sido adoptado por una parte importante de las organizaciones de infancia que cuentan con política y sistema de evaluación definidos.

Grosso modo, el enfoque de derechos o enfoque basado en Derechos Humanos en la programación persigue «promover, respetar y garantizar el disfrute efectivo de los derechos humanos de la población con una atención especial a los grupos más vulnerables» (Ligero *et al.*, 2014: 19). Desde el punto de vista normativo, se nutre de las normas internacionales de los derechos humanos

y, en términos operativos, se orienta a la promoción y protección de los mismos.

En materia evaluativa, el foco de análisis se centra en cómo el programa interviene y genera cambio en relación a los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los poderes públicos. Tomando como punto de partida el marco normativo internacional en materia de derechos, la matriz de evaluación se diseña atendiendo al análisis de situación relativo a las desigualdades en cada contexto y a los posibles factores que contribuyen a la exclusión. De forma específica, las preguntas de evaluación se orientan a indagar sobre cómo el programa contribuye a reducir la discriminación, desarrolla competencias en los actores y favorece su participación, reivindicación y acción (Ligero *et al.*, 20014). El análisis persigue generar recomendaciones para corregir las prácticas discriminatorias y el reparto injusto del poder. Para ello, promueve la implicación activa y el empoderamiento de los actores sociales desfavorecidos.

La finalidad es mostrar las barreras existentes relativas a la realización del derecho, así como «llamar la atención respecto a la responsabilidad política y social de las administraciones públicas en los procesos de formulación e implementación de las políticas públicas» (Ligero *et al.*, 2014: 45). Esta aproximación evaluativa, por lo tanto, no pretende solo evidenciar los avances y retrocesos en los derechos. También analiza los factores que influyen en generar discriminación y limitan el potencial de cambio.

En el ámbito de los programas de infancia, el enfoque de derechos ha sido adoptado por UNICEF y gran parte de las organizaciones que trabajan en este campo. Este enfoque persigue incluir los derechos de la infancia en todo el ciclo de vida de los programas con la finalidad de «conseguir que estos dejen de ser únicamente una formulación teórica y que su aplicación se haga presente en todos los procesos» (Gaitán y Martínez, 2006: 7). En este caso, el marco de referencia específico es la Convención de los Derechos

del Niño (CDN) que, junto con los derechos de protección de la infancia, también reconoce sus derechos de participación. Así, pone especial énfasis en que niños, niñas y adolescentes tengan un rol activo en los programas y fortalezcan su capacidad para defender y exigir sus derechos.

En línea con lo expuesto, la evaluación con enfoque de derechos de los programas de infancia parte de una implicación activa de niños, niñas, adolescentes, sus comunidades y otros agentes en todo el proceso evaluativo (Gaitán y Martínez, 2006). De acuerdo con un análisis de la situación de partida relativa a los derechos de la infancia, la evaluación centra su indagación en los cambios en: las vidas de niños, niñas y adolescentes y sus derechos; la desigualdad y discriminación; las políticas, la legislación, las estructuras y prácticas que afectan a sus derechos; su participación y ciudadanía activa; y la capacidad de la sociedad civil y las comunidades para apoyar los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, tal y como se presenta en la siguiente tabla, estos cambios a examinar pueden ser entendidos como los criterios o dimensiones evaluativas y, de acuerdo con ellas, formular las preguntas de evaluación a incluir en la matriz (Save the Children, 2005).

Tabla 2. Ejemplos de dimensiones evaluativas y preguntas de evaluación con enfoque de derechos de la infancia

Dimensión evaluativa	Pregunta de evaluación
Cambios en las vidas de niños, niñas y adolescentes y sus derechos.	En el marco del programa, ¿cuáles son los derechos cuyo cumplimiento se ha potenciado? ¿Cuáles son los derechos que ya no se violan?
Cambios en la desigualdad y discriminación	¿Los beneficios del programa alcanzan a los niños y niñas más marginados? ¿El programa contribuye a reducir la discriminación?

Dimensión evaluativa	Pregunta de evaluación
Cambios en las políticas, la legislación, las estructuras y prácticas que afectan a los derechos de niños, niñas y adolescentes.	¿Los garantes del cumplimiento de los derechos responden mejor al cumplimiento, la protección y el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes?
Cambios en la participación y ciudadanía activa de niños, niñas y adolescentes	En el marco del programa, ¿niños, niñas y adolescentes reclaman sus derechos y reciben apoyo para hacerlo? ¿El programa establece o facilita espacios y oportunidades que les permiten participar?
Cambios en la capacidad de la sociedad civil y en las comunidades para apoyar los derechos de niños, niñas y adolescentes	¿El programa potencia redes, coaliciones y/o movimientos que añaden valor al trabajo por los derechos de la infancia?

Fuente: elaboración a partir de Save the Children (2005).

La evaluación con enfoque de derechos persigue potenciar las capacidades de niños, niñas y adolescentes para participar en los programas y sus evaluaciones así como en procesos de toma de decisión que afecta a sus vidas. Asimismo, pretende facilitar el aprendizaje organizativo y fortalecer los programas. Todo ello a partir de diseños flexibles —lejanos de modelos prefijados—, análisis contextualizados —relativos al programa y su entorno social— y favoreciendo la reflexión entre los *stakeholders* (Gaitán y Martínez, 2006).

Sin embargo, la evaluación con enfoque de derechos a veces resulta abstracta y requiere de un amplio manejo del lenguaje de derechos por parte de la organización que encarga la evaluación y del equipo de evaluación. Dado su carácter abstracto, se precisa también del diseño de estrategias y herramientas para el trabajo colaborativo con la infancia. Solo así es posible que esta pueda implicarse de forma activa durante toda la evaluación.

Evaluación con enfoque de género+

La evaluación con enfoque de género comienza a desarrollarse en la década de los noventa, ligada al impulso internacional de la estrategia del *mainstreaming* de género en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Naciones Unidas (1995). Desde entonces, la igualdad de género se ha ido definiendo como un contenido a incorporar no solo en el diseño e implementación de las políticas, sino también en su evaluación. Diferentes organizaciones internacionales, administraciones públicas, organizaciones feministas y la comunidad evaluadora sensible al género han ido demandando cada vez más la incorporación de un enfoque transversal de género en todo ejercicio evaluativo. Y, en esta misma dirección, diversas propuestas teóricas y metodológicas se han desarrollado para promover la incorporación de este enfoque en la evaluación (Bamberger *et al.*, 2016; Espinosa y Tamargo, 2015; UNEG, 2011; ONU Mujeres, 2011; Batliwala *et al.*, 2010).

Por otra parte, en los últimos años y ante los desarrollos producidos en el área de género y políticas públicas, la mirada se ha dirigido a la interseccionalidad o género+. De este modo, se ha comenzado a impulsar la evaluación con un enfoque de género+ que atiende a cómo la desigualdad de género entra en interacción con otros tipos de desigualdad basados en la edad, la clase social, la etnia, entre otros factores (Bustelo, 2017; Amariles *et al.*, 2015). Este interés creciente por la evaluación y las desigualdades múltiples ha quedado igualmente plasmado en la Agenda Global de Evaluación (2016-2020), promovida por *EvalPartners*,⁵ y en

⁵ *EvalPartners* constituye un partenariado global, impulsado por la International Organization for Cooperation in Evaluation (IOCE) y UNICEF, que se orienta a fortalecer capacidades para impulsar políticas basadas en la evidencia, así como

la creación de la iniciativa global *EvalGender+*,⁶ que justo pone el foco en la desigualdad de género y su intersección con otras formas de desigualdad.

En materia de evaluación de programas de infancia, la literatura y práctica sobre evaluación con enfoque de género+ se encuentra en desarrollo. Al hilo de la Agenda 2030 y otros compromisos internacionales, existe un reconocimiento de la importancia de promover la igualdad de género desde la infancia tanto en UNICEF como en gran parte de las organizaciones que trabajan en este sector. En cuanto a la evaluación, diferentes publicaciones de UNICEF señalan que los ejercicios evaluativos pueden ser una oportunidad para promover una mayor igualdad de género. Además, proponen repensar las aproximaciones evaluativas más clásicas para que puedan tomar en consideración las desigualdades de género y otro tipo de desigualdades (Bamberger *et al.*, 2016; Bamberger y Segone, 2011; Sanz Luque, 2010).

Ahora bien, ¿qué implica realizar evaluaciones con enfoque de género+? La evaluación con enfoque de género+ se nutre de la evaluación feminista y, en este sentido, parte de reconocer la evaluación como una actividad política, la producción de conocimiento como una fuente de poder y el conocimiento en sí mismo como un producto fruto de un contexto social y cultural. Concibe

sistemas y políticas de evaluación que pongan en el centro la equidad. Puede consultarse más información sobre esta iniciativa global en: <<https://evalpartners.org/about/about-us>>.

⁶ *EvalGender+* constituye una de las cinco iniciativas globales que en 2015 se impulsan en el seno de *EvalPartners* y tiene como objetivo fortalecer la capacidad de demandar, desarrollar y usar evaluaciones con un foco en la igualdad de género y la equidad social. Toda la información sobre dicha iniciativa se encuentra disponible en: <<https://www.evalpartners.org/evalgender>>.

la evaluación como un proceso donde se ha de dar voz a los diferentes agentes implicados, facilitando la participación de aquellos que cuentan con menos poder, y donde el equipo de evaluación se define como facilitador de un proceso de cambio (Haylock y Miller, 2015; Brisolara *et al.*, 2014; Sielbeck-Bowen *et al.*, 2002).

Por otra parte, reconoce que la desigualdad de género es sistémica y estructural y es una manifestación de una injusticia social que, además, se ve atravesada y atraviesa otros tipos de desigualdad. A la par, asume que es necesario impulsar acciones para promover la igualdad y que la evaluación puede ser una herramienta crucial para rendir cuentas y generar aprendizajes en esta dirección. Reconociendo la complejidad del desigual orden de género y con un foco en su transformación, propone analizar las siguientes dimensiones de género: los diferentes roles de género y la división sexual del trabajo; la participación de mujeres y hombres, niñas y niños en la esfera pública y privada; el control del uso del cuerpo de mujeres y niñas; los diferentes usos del tiempo de mujeres y hombres, niñas y niños; su desigual acceso y control sobre recursos, beneficios y servicios; y las necesidades prácticas y estratégicas de género (Hunt y Brouwers, 2003 y Miller y Razavi, 1998, en Espinosa, 2013). En concreto, las necesidades prácticas de género emanan de la condición social de mujeres y hombres, niñas y niños. Es decir, se vinculan con el estado material en que viven ambos géneros, y se relacionan con las responsabilidades y roles que tienen ambos asignados en una sociedad determinada. Por su parte, las necesidades estratégicas de género se relacionan con la posición social de las mujeres/niñas en la sociedad con respecto a los hombres/niños en un contexto determinado. Los intereses estratégicos, por tanto, hacen referencia a la situación de subordinación de las mujeres respecto a los hombres y derivan de la toma de conciencia de las mujeres y hombres de esta situación y de la posibilidad de cambiarla. Además de la atención a estas

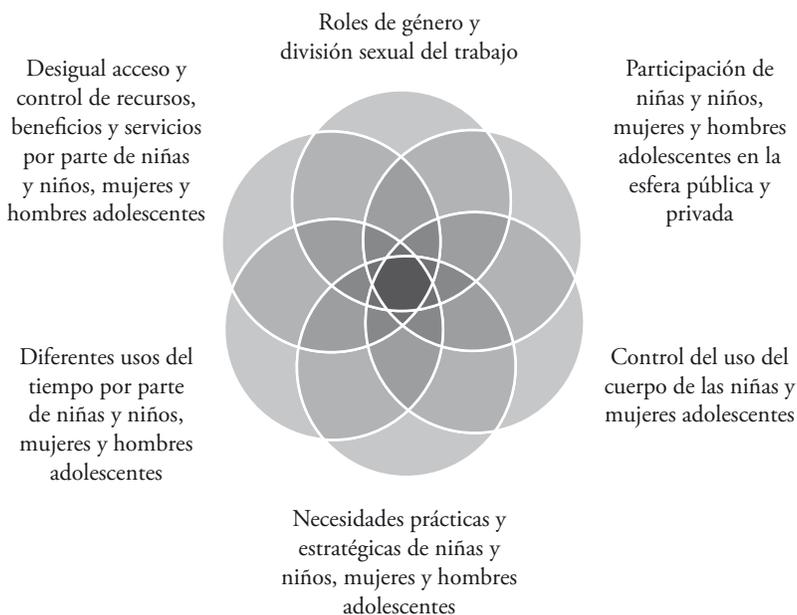
diferentes dimensiones de género, la evaluación con enfoque de género+ subraya que la discriminación de género debe analizarse en su intersección con otros factores de desigualdad y examinando cómo las diferentes discriminaciones se entrelazan entre sí en los diferentes contextos (Brisolará *et al.*, 2014).

En el marco de evaluaciones de programas de infancia, la evaluación con enfoque de género+ implica dar voz en todo el proceso evaluativo a todos los *stakeholders* y, de forma concreta, a niñas, niños y adolescentes y a los grupos más excluidos (Brisolará *et al.*, 2014; Hay *et al.*, 2012; Podems, 2010). La evaluación se concibe como un proceso que busca en sí mismo fortalecer las capacidades de la infancia y empoderarla al tiempo que persigue generar aprendizajes y mejorar el programa.

En cuanto al foco de la evaluación, en este tipo de evaluación se propone dirigir la mirada a cómo el programa genera cambios en las desigualdades de género y su intersección con otros factores de desigualdad, reconociendo los diferentes procesos de socialización de niñas y niños. Esto se traduce en un diseño de evaluación donde la atención se centre en medir y valorar cómo el programa ha cambiado la situación de niñas, niños y adolescentes en relación a las dimensiones de género que se consideren clave en el programa a evaluar (ver Gráfico 2).

Por ejemplo, en un programa de prevención de la violencia infantil en el ámbito escolar, habrá que indagar sobre cómo el programa promueve que tanto niñas como niños puedan disfrutar de una escuela libre de violencia y sobre cómo aborda, de manera específica, la violencia de género como, por ejemplo, la violencia sexual. En este caso concreto, la mirada se puede dirigir a la dimensión de género relativa al control del uso del cuerpo de las niñas, atendiendo a cómo actúan las niñas entre ellas, los niños en relación a las niñas y la población adulta hacia las niñas.

Gráfico 2. Dimensiones de género para evaluar programas de infancia



Fuente: Elaboración propia.

En un programa de ocio y tiempo libre saludable para adolescentes, por otro lado, la evaluación puede analizar cómo el mismo fomenta que mujeres y hombres adolescentes desarrollen de forma equivalente pautas para un ocio y tiempo libre saludable. Aquí será central que se analice, de forma diferenciada, qué roles asumen, cómo participan en espacios públicos y privados y con qué recursos cuentan. De igual modo, es relevante examinar quién controla el uso del cuerpo de las mujeres adolescentes. A la vez, en la evaluación podría cruzarse este análisis con el nivel educativo de los progenitores.

Entre sus potencialidades para programas de infancia, esta aproximación evaluativa permite que niñas y niños participen de

forma activa, enriquezcan la calidad de los resultados evaluativos y desarrollen sus capacidades a lo largo del proceso evaluativo. También permite evidenciar las desigualdades existentes entre niñas y niños —con frecuencia invisibilizadas—, conocer cómo el programa trabaja para combatirlas, rendir cuentas a este respecto y generar aprendizajes sobre cómo mejorar el impacto del programa en esta dirección y de forma contextualizada. La evaluación con enfoque de género+ asume que no hay recetas universales para medir el cambio y que es necesario diseñar abordajes particulares en cada ocasión.

Empero, esta aproximación evaluativa requiere para su implementación de organizaciones que cuenten con una cultura organizativa sensible al género y las desigualdades múltiples. De no ser así, se precisa un proceso de sensibilización de forma previa para poder hacer frente a las posibles resistencias a trabajar desde este enfoque que puede hacer que, en términos internos, invalide la evaluación y reduzca su uso.

Evaluación con enfoque de capacidades

Dentro de las evaluaciones transformativas, la evaluación con enfoque de capacidades es la que tiene un menor desarrollo. Sin embargo, cuenta con un gran potencial para el análisis y valoración de los programas en tanto que centra la mirada en las personas, tanto a presente como a futuro, y en su desarrollo desde un enfoque multidimensional (Khanal, 2014). A grandes rasgos, el enfoque de capacidades —ampliamente desarrollado por autores como Sen, Nussbaum y Robeyns— pone el foco en lo que la gente es capaz de hacer y de ser (resultados finales) y en las razones que dan valor a unos procesos y resultados, incluyendo los aspectos inmateriales de la vida. De igual manera, este enfoque atiende a cómo las personas pueden participar en la construcción de una

vida que valoran vivir y a los factores que influyen a este respecto. En el marco de la evaluación, esto supone centrar el análisis en las personas y lo que ellas valoran más allá de visiones estrictamente economicistas sobre el desarrollo y el bienestar social. Implica examinar el éxito de las intervenciones atendiendo a si las mismas han ampliado las opciones de las personas para poder vivir la vida que valoran.

Dentro de la evaluación de programas de infancia, esta aproximación evaluativa se encuentra en un estado embrionario y su desarrollo teórico-práctico puede resultar central justo por su foco en el presente y futuro de niños, niñas y adolescentes. A este respecto, la evaluación con enfoque de capacidades se encuentra en línea con las propuestas existentes en materia de programas de infancia que ponen el énfasis en prestar atención al desarrollo de las habilidades de la infancia en el camino hacia su adultez y en reconocer también a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos con derechos en el presente.

Como aproximación evaluativa, esta se apoya en los desarrollos teóricos y metodológicos del enfoque de capacidades orientados a conceptualizar y valorar el bienestar individual de las personas y su contexto social e institucional. De acuerdo con los mismos, en la evaluación tendría que prestarse atención a cuatro conceptos fundamentales e interrelacionados: las funcionalidades, las capacidades, la agencia y los factores de conversión (Khanal, 2014; Biggeri y Libanora, 2011; Fernández-Baldor y Boni, 2011; Robeyns, 2003).

Las funcionalidades se definen como el conjunto de estados o acciones que una persona es o hace y que definen su bienestar. Por ejemplo, tener buena salud, sentirse seguro y en paz, contar con un círculo cercano de amistades, disfrutar de un medioambiente saludable, entre otras. Las funcionalidades están marcadas por el entorno social y la historia de vida y reflejan la vida que valora dicha persona.

Las capacidades, por su parte, se refieren a lo que una persona puede hacer o ser, sin atender a que decida o no realizarlo. Se liga a la combinación de funcionalidades (*choice-sets*) que una persona puede lograr; a su libertad real de elegir entre varias opciones; a lo que podría ser o hacer (Robeyns, 2005). En este sentido, pueden entenderse como «el conjunto de libertades que gozan los individuos para llevar un tipo de vida u otro» (Sen, 1999, citado en Fernández-Baldor y Boni, 2011: 4).

Las capacidades se vinculan con los resultados que las personas podrían alcanzar y pueden variar. Personas con iguales funcionalidades pueden llegar a disfrutar de diferentes capacidades y, con ello, diversos niveles de bienestar. Asimismo, personas con iguales capacidades pueden gozar de diferentes funcionalidades dependiendo de lo que ellas valoren como más importante.

Por otro lado, la agencia se refiere a la habilidad de las personas para conseguir racionalmente cambios que consideren importantes. Una mayor agencia potencia la habilidad de las personas para ayudarse a sí mismas e influir en el mundo. Dentro del enfoque de capacidades, los agentes constituyen actores fundamentales en tanto que persiguen ampliar las libertades reales. El foco se pone no solo en los resultados, sino también en los procesos que posibilitan este cambio, como la participación o el empoderamiento, entre otros. La agencia, asimismo, requiere de cambios en el poder que permitan la participación plena de las personas, en especial de grupos que pueden sufrir exclusión, así como aceptar responsabilidades y aplicar aprendizajes (Fernández-Baldor y Boni, 2011).

En cuanto a los factores de conversión, estos permiten a las personas transformar (o no) recursos y productos en capacidades y funcionalidades. Dichos factores pueden ser internos, medioambientales y sociales, asumiendo que las libertades dependen no solo de elementos individuales, sino también de otros elementos contextuales. De acuerdo con Comin *et al.* (2011) y Ballet *et al.*

(2011), los factores internos de conversión se vinculan con características personales como la edad, el sexo, las condiciones físicas o la inteligencia. Los factores medioambientales, por su parte, se ligan a las características climáticas y geográficas, mientras que los factores sociales de conversión están relacionados con las características del hogar (por ejemplo, educación de padres y madres), de la comunidad (por ejemplo, tradiciones) o del Estado o región (por ejemplo, las leyes y las instituciones).

En línea con estos cuatro conceptos fundamentales, en los procesos de evaluación habría que prestar atención a cómo las intervenciones impulsan cambios en funcionalidades y capacidades de las personas, cómo establecen espacios para la agencia y cómo atienden a los factores de conversión. En la misma dirección, habría que explorar cómo los cambios generados, la agencia promovida y los factores de conversión atendidos interactúan y cómo podría promoverse más eficazmente cambios en relación a la vida que las personas valoran.

En el caso de programas de infancia, la evaluación con un enfoque de capacidades partiría de incluir a niños, niñas y adolescentes —en tanto que un grupo con sus propios derechos, intereses y prioridades— en la definición y desarrollo del proceso evaluativo en sí mismo. Implicaría identificar qué valoran y cuál es la vida que quieren vivir y cómo el programa contribuye en esta dirección (Biggeri y Libanora, 2011). Para ello, podría trabajarse con algunas tipologías de capacidades relativas al bienestar infantil como las que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3. Capacidades relativas al bienestar infantil

Vida y salud mental y física	Afectividad, emociones y amor	Buen trato y seguridad	Relaciones interpersonales
Participación y toma de decisiones	Educación formal y no formal	Bienestar económico y material	Corresponsabilidad y trabajo de cuidados
Actividades de ocio, juego e imaginación	Respeto, diversidad e identidad	Autonomía para la propia vida	Medioambiente

Fuente: Elaboración por el grupo de investigación del proyecto SEJ 2727 «Infancia y Bienestar».

A partir de ahí, el trabajo pasaría por dar voz a la infancia y analizar si se generan cambios en dirección a la vida que se valora vivir. Por ejemplo, en un programa de lucha contra la pobreza infantil, una evaluación con enfoque de capacidades ha de dirigir la mirada a cuáles son las prioridades de la infancia en relación a una vida libre de pobreza y cómo el programa se hace eco e impacta en la vida de niños, niñas y adolescentes en esta dirección, promoviendo la agencia y atendiendo a los diferentes factores de conversión. La evaluación no solo mediría si existen más recursos económicos, sino que atendería a otros elementos que limitan la libertad para poder llevar a cabo una vida que la infancia tiene razones para valorar. Para ello, se tomaría en consideración las diferentes capacidades indicadas en la tabla anterior.

A este respecto, el desarrollo de evaluaciones con enfoque de capacidades implica valorar el éxito o fracaso de los programas en términos de expansión de funcionalidades, de libertades alcanzadas o *choice-sets* y de agencia a escala individual, familiar y

comunitaria. Esto supone, además, que la evaluación ponga el foco en los diferentes factores de conversión y, con ello, en las características de los sistemas locales donde las personas viven e interactúan de cara a capturar la complejidad y la especificidad territorial de los programas, sus resultados y procesos.

En términos de la matriz de evaluación, esto se traduce en unas preguntas de evaluación que se vinculan con las capacidades, funcionalidades, agencia y factores de conversión. Por ejemplo, en relación al programa de lucha contra la pobreza infantil mencionado, podrían incluirse las siguientes preguntas de evaluación: ¿cómo el programa fortalece las capacidades priorizadas por la infancia en ese programa (por ejemplo, las relaciones interpersonales)?, ¿en qué medida el programa genera cambios en las funcionalidades vinculadas a estas capacidades?, ¿en qué grado se atiende a los factores de conversión sociales, por ejemplo, en la promoción del desarrollo de capacidades en el contexto de la intervención?, ¿en qué modo se impulsa la participación activa de la infancia en la intervención?

En términos generales, la evaluación con enfoque de capacidades facilita el análisis de cómo el programa contribuye o no a la vida que niños, niñas y adolescentes valoran vivir; de cómo la infancia influye en su propio bienestar y en el de otras personas; y de cómo se contribuye a modificar los factores de conversión internos y propios de cada contexto. Esta aproximación evaluativa —combinable con otras aproximaciones— puede enriquecer la evaluación de programas de infancia al analizar los impactos en la vida de niños, niñas y adolescentes y, para ello, considerar las prioridades de la infancia y los factores de conversión específicos de cada intervención.

No obstante, aunque existe un interés manifiesto por parte de algunas organizaciones pro-infancia en esta aproximación, la misma hace frente aún a diferentes desafíos. Se trata de una evaluación que resulta abstracta y difícil de operacionalizar y co-

municar. Además, requiere de un trabajo de adaptación a procesos participativos con niños, niñas y adolescentes. En este sentido, un mayor desarrollo de propuestas teórico-metodológicas y evaluaciones propiamente dichas contribuirían a desarrollar su potencial como herramienta para promover el bienestar de la infancia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La evaluación de programas y políticas de infancia se encuentra en un momento de impulso y expansión en la práctica, así como de desarrollo teórico y metodológico. A escala internacional y en el marco de la Agenda 2030, existe una apuesta por promover este tipo de ejercicio en el marco de todos los programas y son cada vez más las organizaciones que otorgan a la evaluación un papel estratégico dentro de este sector. Al mismo tiempo, asistimos a un momento de florecimiento de las aproximaciones evaluativas que refleja la riqueza de la disciplina. Un florecimiento que, además, pone de manifiesto el potencial de la evaluación no solo para rendir cuentas —en sentido político— a la ciudadanía, sino también para generar aprendizajes, mejorar e iluminar las acciones, empoderar a las personas y transformar la realidad social.

Las aproximaciones aquí exploradas cuentan con mayor o menor arraigo y práctica en el ámbito de los programas de infancia. En efecto, la evaluación orientada por criterios o juicios finales sumativos constituye la aproximación evaluativa más clásica y, por ende, más utilizada. Sin embargo, también conviven con ella la evaluación participativa, con recorrido en programas de infancia, y la evaluación basada en la teoría, cada vez más demandada. En los últimos años, además, otras propuestas abren la puerta a evaluaciones de cariz transformativo. En esta línea, la evaluación con

enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades suponen una reflexión y replanteamiento sobre cómo hacer de la evaluación un proceso que contribuya a cambiar la realidad y promover la justicia social.

Como hemos expuesto, cada aproximación implica una mirada diferente en relación a cuál es el foco de la evaluación y cómo diseñar la matriz de evaluación. De igual manera, cada una de ellas involucra de distinto modo a niños, niñas y adolescentes y otros *stakeholders*. También difieren las potencialidades de las diversas aproximaciones evaluativas y los desafíos a los que estas hacen frente.

Si se dirige la mirada a cuál es el foco de la evaluación y cómo se delimitan los contenidos de evaluación, la aproximación orientada por juicios finales sumativos estructura todo el proceso de indagación a través de criterios, preguntas y estándares. Por su parte, la evaluación orientada por la teoría propone formular preguntas y criterios acordes a los temas clave de cada uno de los componentes del programa —por ejemplo, sus objetivos, sus procesos y sus elementos estructurales—. La evaluación participativa se basa, para la elaboración de criterios y preguntas, en los elementos críticos identificados de forma conjunta con los agentes implicados, poniendo énfasis en niños, niñas y adolescentes. En cuanto a la evaluación con enfoque de derechos, con enfoque género+ y con enfoque de capacidades, las tres coinciden —en tanto que aproximaciones de carácter transformativo— en organizar los criterios o dimensiones evaluativas y las preguntas conforme a elementos identificados como centrales para promover la justicia y el bienestar social. Además, proponen hacerlo de manera contextualizada asumiendo la diversidad y complejidad de los programas de infancia. En este sentido, proponen mirar los derechos, las dimensiones de género en intersección con otros factores de desigualdad y las funcionalidades, capacidades, agencia y factores de conversión.

En cuanto a la participación de los agentes implicados, la evaluación de programas de infancia se caracteriza por enfatizar, cada vez más, la centralidad de la implicación activa de niños, niñas y adolescentes en los procesos de evaluación. A este respecto, en la evaluación orientada por criterios puede incluirse su voz, junto con otras voces clave, en la definición de criterios, preguntas y estándares. En la evaluación basada en la teoría del cambio, la participación de la infancia resulta más compleja dado que existe un trabajo más abstracto de reconstrucción de la teoría subyacente en el programa. No obstante, pueden diseñarse modos para incorporar sus visiones en la misma y también en el diseño de criterios y preguntas que estructuran la evaluación. Respecto a la evaluación participativa, esta es en la primera en la que toman un papel central los diferentes agentes implicados y, específicamente, la infancia. Por su parte, las evaluaciones de carácter transformativo se nutren de la propuesta participativa y parten de una implicación activa de la infancia y otros agentes implicados. Sin embargo, difieren de ella en tanto que el equipo de evaluación se define como facilitador de un proceso de cambio social e intenta promoverlo a través del análisis de contenidos identificados como críticos. A este respecto, por ejemplo, un equipo de evaluación que lleve a cabo una evaluación con enfoque de género+ valora cómo el programa contribuye a los cambios en términos de igualdad, implicando a los agentes clave. En la práctica, quizá la voz de estos agentes —entre ellos, la infancia— no priorice las cuestiones relativas a la desigualdad y es el equipo evaluador quien las introduce en el debate y en la indagación evaluativa.

Estos diferentes modos de acotar el qué es importante evaluar y los diversos roles que asumen los *stakeholders* —incluyendo a la infancia y al equipo evaluador— delimitan las potencialidades y retos de cada una de estas aproximaciones. Así, la evaluación orien-

tada por criterios resulta muy pertinente para la rendición política de cuentas y para comparar y aprender de programas de otros contextos. En este sentido, es más útil para agentes financiadores y personas responsables de la toma de decisiones. Sin embargo, al no profundizar en el análisis de las relaciones de causa-efecto en cada programa, tiene menor potencialidad para entender por qué el programa ha generado tales efectos y no otros.

Por su parte, la evaluación basada en la teoría del cambio sí facilita la identificación de los factores de éxito en los programas. Por este motivo, a la par que contribuye a la rendición de cuentas, impulsa el aprendizaje y mejora de la acción en curso y de otras acciones futuras. Al apoyarse el diseño de la teoría en el consenso entre los agentes y en el contexto concreto, este tipo de evaluación supone también un abordaje más realista y menos tecnocrático. No obstante, para poder definir de forma inicial la teoría se requieren más recursos. Además, la teoría del cambio siempre es una simplificación de la realidad y se ha de estar atento a temas emergentes durante el propio proceso evaluativo. De igual modo, una mayor o menor participación dependerá de la organización demandante y su cultura participativa.

En relación a la evaluación participativa, esta tiene como principal potencialidad empoderar a niños, niñas, adolescentes y otros *stakeholders* y fortalecer técnicamente a las organizaciones. Aparte, su orientación a la búsqueda de soluciones hace que sea de utilidad para obtener aprendizajes sobre éxitos y fracasos y contribuir a la mejora de los programas. No obstante, resulta de menor utilidad para rendir cuentas y hacer comparaciones. También puede, en ocasiones, pecar de asumir que todo el mundo participa equitativamente y reproducir las asimetrías existentes de poder. La pericia de un buen equipo evaluador pasa por ser capaz de abrir espacios para la participación de todas las personas. En cualquier caso, el desarrollo de una evaluación participativa requiere de organizacio-

nes claramente comprometidas y con experiencia en la generación de procesos participativos.

Respecto a las aproximaciones transformativas, todas ellas comparten un interés en comprender cómo se produce el cambio social de cara a potenciarlo. En esta línea, no solo están interesadas en poner de manifiesto avances sino en entender los factores que los facilitan o dificultan en cada caso concreto. Además, analizan las transformaciones en términos de desigualdad y, para ello, ponen en el centro a las personas implicadas, dando voz y empoderando a los grupos más desfavorecidos. Con una prioridad en niños, niñas y adolescentes, proponen visibilizar cómo se aseguran o violan sus derechos; cómo se combaten las desigualdades de género en intersección con otros tipos de desigualdades; y cómo se potencian sus capacidades y bienestar. Resultan, por consiguiente, más pertinentes para aprender sobre cómo se genera cambio y avanzar en esta dirección, así como para potenciar acciones de incidencia política o denuncia. Su utilidad es menor para rendir cuentas y facilitar comparaciones entre programas.

Entre sus limitantes se encuentra que aún están en una fase inicial de desarrollo. Los conceptos que proponen pueden resultar abstractos para los equipos técnicos, los niños, niñas, adolescentes y otros *stakeholders*. En el caso de la evaluación con enfoque de género+, además, se requiere de organizaciones sensibles al género y las desigualdades múltiples para evitar que las evaluaciones se enfrenten a resistencias y puedan quedar invalidadas. En los tres casos, el desarrollo de metodologías y prácticas evaluativas específicas puede contribuir a promover al máximo su potencial. Al mismo tiempo, puede impulsar la reflexión sobre el sentido y la utilidad de la evaluación en sí misma.

A grandes rasgos, las aproximaciones evaluativas analizadas no deben ser entendidas como modelos cerrados. Entre las mismas se pueden establecer, explorar y potenciar diálogos. La evaluación

orientada por criterios puede utilizarse junto con la evaluación basada en la teoría. En esta combinación, y apoyándose en la evaluación participativa, también pueden intentar aplicarse procesos participativos durante todo el proceso de indagación y análisis. En cuanto a las aproximaciones transformativas, las tres aproximaciones previas pueden ayudar a poner en el centro los elementos críticos señalados por la evaluación con enfoque de derechos, la evaluación con enfoque de género+ y la evaluación con enfoque de capacidades. Así, los diseños evaluativos pueden hacerse eco, en diferente modo, de todas estas aproximaciones. Por ejemplo, una evaluación orientada por criterios puede identificar criterios clave relativos a derechos, género y capacidades y no basarse en la teoría ni favorecer procesos participativos. Por otra parte, una evaluación participativa puede nutrirse de la evaluación basada en la teoría del cambio, pero no tomar en consideración ninguno de los elementos subrayados por las aproximaciones transformativas. Las aproximaciones transformativas pueden, igualmente, utilizar la teoría del cambio y entrelazarse entre sí mismas, analizando derechos y capacidades, por ejemplo.

En todo caso, el diseño final de una evaluación y la interconexión entre estas aproximaciones va a depender siempre del propósito de la misma, de su para qué. Si en un proceso evaluativo se persigue fundamentalmente emitir juicios finales sobre un programa, la aproximación orientada por criterios es la más pertinente. Si se pretende además generar aprendizajes sobre los factores de éxito y fracaso del mismo, la evaluación basada en la teoría del cambio, la evaluación participativa y las evaluaciones transformativas resultan clave. También, si se quiere favorecer el empoderamiento, la evaluación participativa y las transformativas son más útiles. Si el interés es contribuir al cambio social en materia de derechos, género y desigualdades múltiples y capacidades, ahí los modelos transformativos ganan peso.

Ahora bien, los propósitos evaluativos pueden ser diversos. Un buen diseño de evaluación pasa por tener una mirada amplia sobre los posibles contenidos a evaluar, los diferentes papeles que pueden asumir las personas implicadas y las potencialidades y desafíos de las diferentes aproximaciones. Además, toda evaluación constituye también una oportunidad para poner en diálogo estas aproximaciones y avanzar hacia ejercicios que contribuyan no solo a la rendición de cuentas, sino también al aprendizaje, la mejora, el empoderamiento y el cambio social. En este punto, se abre la necesidad de seguir profundizando en la teoría y práctica de las aproximaciones evaluativas existentes y de sus posibles combinaciones.

REFERENCIAS

- AMARILES, Fabiola, BUSTELO, María, ESPINOSA, Julia, FAÚNDEZ, Alejandra, SALINAS, Silvia y WEINSTEIN, Marisa (2015): *Decálogo de la evaluación con perspectiva de género*. EvalPartners. Disponible en: <<https://indicadoresdos.wordpress.com/2016/01/21/decalogo-de-la-evaluacion-con-perspectiva-de-genero/>> [Consulta: 27/06/18].
- BAMBERGER, Michael, SEGONE, Marco y TATEOSSIAN, Florencia (2016): *Evaluating Sustainable Development Goals with a «No one left behind» lens through equity-focused and gender-responsive evaluations*. Nueva York, UN Women, EvalGender+ e IOCE.
- BAMBERGER, Michael y SEGONE, Marco (2011): *How to design and manage equity-focused evaluations*. Nueva York, UNICEF Evaluation Office.
- BATLIWALA, Srilatha y PITTMAN, Alexandra (2010): *Capturing Change in Women's Realities. A Critical Overview of Current Monitoring & Evaluation Frameworks and Approaches*. Toronto, AWID. Disponible en: <https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/capturing_change_in_womens_realities.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- BIGGERI, Mario y LIBANORA, Renato (2011): «From Valuing to Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capability Approach». En BIGGERI, Mario, BALLEST, Jérôme y COMIM, Flavio: *Children and the capability approach*. Hampshire, Palgrave Macmillan, págs.79-106.
- BLASCO, Jaume (2009): *Evaluación del diseño*. Guía práctica 3. Colección guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas. Barcelona, Ivalua. Disponible: <<https://issuu.com/ivalua/docs/name8e6034>> [Consulta: 27/06/18].
- BRISOLARA, Sharon, SEIGART, Denise y SENGUPTA, Saumitra (eds.) (2014): *Feminist Evaluation and Research: Theory and Practice*. Nueva York, The Guilford Press.
- BUSTELO, María (2017): «Evaluation from a Gender+ Perspective as a Key Element for (Re)gendering the Policymaking Process». *Journal of Women, Politics & Policy*, 38:1, págs. 84-101.
- CASAS, Ferrán (2016): «Children's participation in measuring what matters Children participating in measuring what matters-why, when, how?». *Learning for Well-being Magazine*, (1), 1-8.

- CENTER FOR DEVELOPMENT INNOVATION-CDI (2013): *¿Cómo facilitar un proceso de TdC y ayudar a desarrollar capacidades de TdC?* CDI. Disponible en: <http://www.theoryofchange.nl/sites/default/files/resource/nota_de_reflexion_2_como_facilitar_un_proceso_de_tdc_y_ayudar_a_desarrollar_capacidades_de_tdc.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- CRACKNELL, Basil Edward (2000): *Evaluating Development Aid. Issues, problems and solutions*. Londres, Sage Publications.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica y DEL MORAL-ESPÍN, Lucía (2016): «From Relevant Capabilities to Relevant Indicators: Defining an Indicator System for Children's Well-Being in Spain». *Child Indicators Research*, págs. 1-25.
- ESPINOSA-FAJARDO, Julia y TAMARGO, María (2015): «¿Cómo integrar un enfoque transformador de género en la evaluación de políticas públicas? Debates y propuestas». *SinerGias*, n.º 5, *Decisiones en contextos de cambios: Interpelaciones e inspiraciones de la Conferencia de Beijing*. PRIGEPP-FLACSO Argentina, págs. 77-96.
- ESPINOSA, Julia (2013): «Towards a gender-sensitive evaluation? Practices and challenges in international development evaluation». *Evaluation*, vol. 19, n.º 2, págs. 171-182.
- EVALPARTNERS: *EvalAgenda 2020. Global Evaluation Agenda (2016-2020)*. Evalpartners. Disponible en: <<https://www.evalpartners.org/global-evaluation-agenda>> [Consulta: 27/06/18].
- FERNÁNDEZ-BALDOR, Álvaro y BONI, Alejandra (2011): «Evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo. Una contribución desde el enfoque de capacidades». En el V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo, págs. 1-11.
- FUNNEL, Sue C. y ROGERS, Patricia J. (2011): *Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GAITÁN, Lourdes y MARTÍNEZ, Marta (2006): *El Enfoque de Derechos de la Infancia en Programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos*. Serie Práctica, n.º 1, Experto en Políticas Sociales de Infancia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://webs.ucm.es/info/polinfan/2007/Serie_practica_1_UCM.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- GAWLER, Meg (2005): *Useful tools for engaging young people in participatory evaluation*. UNICEF CEE/CIS Regional Office. Disponible en: <https://www.betterevaluation.org/en/resources/overview/tools_engaging_young_peo

- ple_particip_eval> [Consulta: 27/06/18].
- GUBA, Egon G. y LINCOLN, Yvonna S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Londres, Sage.
- GUIJT, Irene (2014): *Participatory Approaches*. Methodological Briefs: Impact Evaluation 5, UNICEF Office of Research, Florencia. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_5_participatoryapproaches_eng.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- HAYLOCK, Laura y MILLER, Laura (2015): «Merging Developmental and Feminist Evaluation to Monitor and Evaluate Transformative Social Change». *American Journal of Evaluation*, abril 3, págs.1-17.
- IDS (1998): «Participatory Monitoring & Evaluation: Learning from the Change». *IDS Policy Briefing*, n.º 12. Disponible en: <<http://www.ids.ac.uk/files/dmfile/PB12.pdf>> [Consulta: 27/06/18].
- KHANAL, Ram C. (2014): «Operationalizing the Capability Approach (CA) for Evaluating Small Projects». En HAY, Katherine E. y KUMAR-RANGE, Shubh: *Making Evaluation Matter. Writings from South Asia*. Nueva Delhi, SAGE, págs. 210-232.
- LANSDOWN, Gerison y O'KANE, Claire (2014): *A Framework for Monitoring and Evaluating Children's Participation*. Save the Children. Disponible en: <<https://plan-international.org/publications/monitoring-and-evaluating-childrens-participation>> [Consulta: 27/06/18].
- LEWIS, Janet y UTTING, David (2001): «Made to measure? Evaluating community initiatives for children: Introduction». *Children & Society*, 15 (1), págs. 1-4.
- LIGERO LASA, Juan Andrés (2015): *Tres métodos de evaluación de programas y servicios. Juicios finales sumativos, teoría del cambio y evaluación orientada a los actores implicados*. Madrid, Afán Cultural.
- . (2011): *Dos métodos de evaluación: Criterios y teoría del programa*. Documento de Trabajo. Serie CECOD, n.º 15, Madrid, CEU Ediciones. Disponible en: <<http://www.cecod.org/es-es/publicaciones/documentosdetrabajo/documentojuanandr%C3%A9sligero.aspx>> [Consulta: 27/06/18].
- LIGERO LASA, Juan Andrés, ESPINOSA-FAJARDO, Julia, MORMEÑO, Carmen y BUSTELO, María (2014): *Aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos para el desarrollo*. Madrid, MAEC.
- MERTENS, Donna. M. (2001): *Transformative Research and Evaluation*. Nueva York, Guildford Press.
- NEWBURN, Tim (2001): «What do we mean by evaluation?». *Children and Society*, 15, págs. 5-13.

- NIRENBERG, Olga, BRAWERMAN, Jannette y RUIZ, Violeta (2003): *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Barcelona, Paidós.
- OCDE (2002): *Glosario sobre los principales términos sobre gestión y evaluación basada en resultados*. OCDE. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/29/21/2754804.pdf>> [Consulta: 27/06/18].
- ONU Mujeres (2011): *UN Women's Guide to GE / HR Responsive Evaluation*. Nueva York, ONU Mujeres.
- PATTON, Michael Q. (2010): «Future trends in evaluation». En SEGONE, Marco (ed.): *From policies to results. Developing capacities for country monitoring and evaluation systems*. UNICEF.
- PEERSMAN, Greet (2014): *Evaluative Criteria*. Methodological Briefs, Impact Evaluation 3, UNICEF Office of Research. Florencia. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_3_evaluativecriteria_eng.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- PODEMS, Donna (2010): «Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference?». *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 14, vol. 6, págs. 1-17.
- ROGERS, Patricia (2014): *Teoría del cambio*. Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto, n.º 2. UNICEF, RMIT University, International Initiative por Impact Evaluation, Better Evaluation.
- SANZ LUQUE, Belen (2010): «Gender Equality and Human Rights Responsive Evaluation: Rethinking Approaches». En SEGONE, Marco (ed.): *From policies to results. Developing capacities for country monitoring and evaluation systems*. Nueva York, págs. 125-146.
- STAKE, Robert E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Editorial Graó.
- SAVE THE CHILDREN NORWAY (2008): *A Kit of Tools for Participatory Research and Evaluation with children, young people and adults*. Save the Children Norway. Disponible en: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/kit-of-tools_1.pdf> [Consulta: 27/06/18].
- SAVE THE CHILDREN (2005): *Programación de los derechos del Niño. Cómo aplicar un enfoque de derechos en la programación. Un manual para miembros de la Alianza Internacional Save the Children*. Segunda Edición. Lima, Perú. Disponible en: <<http://webs.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-3/programacion.pdf>> [Consulta: 27/06/18].

- SEIGART, Denise y BRISOLARA, Sharon (eds.) (2002): «Feminist Evaluation. Explorations and Experiences». *New Directions for Program Evaluation*, 96.
- UNEG (2011): *Integrating Human Rights and Gender Equality Perspectives in Evaluations in the UN System*. UNEG. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/IOS/temp/HRGE%20Handbook.pdf>> [Consulta: 27/06/18].
- SIELBECK-BOWEN, Kathryn A., BRISOLARA, Sharon, SEIGART, Denise, TISCHLER, Camille y WHITMORE, Elizabeth (2002): «Exploring Feminist Evaluation: The Ground from Which We Rise». *New Directions for Evaluation*, 96, págs. 3-8.
- WEISS, Carol H. (1998): *Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies*. Second Edition. Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.

Anexos

ID:

MUNICIPIO:

Hola, necesitamos tu colaboración en el proyecto arriba indicado. Para ello te pedimos que contestes este cuestionario. Las respuestas son totalmente anónimas y los resultados serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación.

CUESTIONES GENERALES

 Sexo Mujer Varón _____

Mes y año de nacimiento (en número).....

¿Con quién vives? (marca tantas casillas como sea necesario)

- Madre Padre Hermano/s Hermana/s
 Abuelo Abuela Otros familiares ¿Quiénes?.....
 Otras personas ¿Quiénes?.....

Si tienes hermanos/as:

Número de hermanos (sin contarte a ti).....

Número de hermanas (sin contarte a ti).....

Edad de cada uno.....

Edad de cada una.....

Profesión de tu padre/tutor.....

Profesión de tu madre/tutora.....

¿Hay alguien en paro en tu casa?

- Nadie Mi madre/tutora Mi padre/tutor Ambos Otros ¿Quiénes?.....

¿Hay problemas económicos en tu casa?

- Sí No No sabe No contesta

¿En qué tipo de casa vives?

- Casa con zonas comunes Piso con zonas comunes piso

BLOQUE A

A.1 En tu opinión ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que una persona de tu edad debería tener para poder disfrutar de una buena vida?

.....

.....

.....

.....

A.2 En tu opinión ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que una persona adulta debería tener para poder disfrutar de una buena vida?

.....

.....

.....

BLOQUE B

B.1 Indica cómo de importante consideras en tu vida poder disfrutar de... (rodea con un círculo tu respuesta)

1. Vida y salud física y mental	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
2. Afectividad, emociones y amor	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
3. Buen trato y seguridad	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
4. Relaciones sociales	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
5. Participación y toma de decisiones	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
6. Educación y formación	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
7. Bienestar económico y material	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
9. Actividades de ocio, juego e imaginación	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
10. Respeto, diversidad e identidad	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
11. Autonomía sobre la propia vida	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
12. Medio ambiente	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante

B.2 En tu opinión ¿Cómo de importante es para el bienestar en general de las personas de tu edad poder disfrutar de...?

1. Vida y salud física y mental	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
2. Afectividad, emociones y amor	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
3. Buen trato y seguridad	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
4. Relaciones sociales	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
5. Participación y toma de decisiones	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
6. Educación y formación	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
7. Bienestar económico y material	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
9. Actividades de ocio, juego e imaginación	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
10. Respeto, diversidad e identidad	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
11. Autonomía sobre la propia vida	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
12. Medio ambiente	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante

B.3 Piensas que, además de todas las cuestiones que hemos planteado en la pregunta anterior, ¿falta algo importante por considerar para el bienestar de una persona de tu edad?

.....

B.4 De las cuestiones que le hemos planteado en la pregunta B2, ¿podrías decirnos las 3 que consideras más importante en la vida de una persona de tu edad? (Indica el número).

1)..... 2)..... 3).....

B.5 De las cuestiones que te hemos planteado en la pregunta B2, ¿podrías decirnos las 3 que consideras más importante en la vida de una persona adulta? (Indica el número).

1)..... 2)..... 3).....

BLOQUE C.

C.1 ¿Cuántas horas duermes, por término medio, en un día normal entre semana?.....

C.2 ¿Desayunas todos los días antes de ir al colegio/instituto?

Sí No No sabe No contesta

C.3 ¿Piensas que consumir alcohol u otras drogas una o dos veces a la semana te puede causar problemas de salud?

Sí No No sabe No contesta

C.4 ¿Sientes que tu familia pasa suficiente tiempo contigo?

Sí No No sabe No contesta

C.5 ¿Sientes que tienes suficientes amigos/as?

Sí No No sabe No contesta

C.6 ¿Has sido agredido (física o verbalmente) dentro o fuera del ámbito familiar?

Sí No No sabe No contesta

→ C.6.1 En caso de haber sido agredido/a ¿Has recibido ayuda por parte de tus compañeros/as o amigos/as?

Sí No No sabe No contesta

C.7 ¿Recibes apoyo en las tareas escolares?

Sí No No sabe No contesta

C.8 ¿Te animan tus profesores/as a dar tus opiniones?

Sí No No sabe No contesta

C.9 ¿Puedes dar tu opinión, de alguna manera, cuando se decide cambiar algo en tu barrio o tu ciudad?

Sí No No sabe No contesta

C.10 ¿Haces ejercicio físico o deporte al menos dos veces por semana fuera del horario escolar?

Sí No No sabe No contesta

C.11 ¿Practicas alguna actividad artístico-cultural (teatro, música, danza, etc) al menos una vez por semana fuera del horario escolar?

Sí No No sabe No contesta

C.12 ¿Tienes información sobre el buen uso y seguridad en internet y las redes sociales?

Sí No No sabe No contesta

C.13 ¿Has ido de vacaciones al menos una semana este año?

Sí No No sabe No contesta

C.14 ¿En tu casa, tienes algún lugar tranquilo para estudiar?

Sí No No sabe No contesta

C.15 ¿Hay cosas que querrías hacer y que no puedas hacer por falta de dinero en casa?

Sí No No sabe No contesta

↘ C.15.1 ¿Qué cosa/s?.....

C.16. ¿Realizas tareas domésticas?

Sí No No sabe No contesta

↘ C.16.1 ¿Cuáles?.....

C.16.2 ¿Cuánto tiempo le dedicas, por término medio, en un día normal?.....

C.16.3 Si tienes hermanos, ¿crees que haces más tareas domésticas que ellos?

Sí No No sabe No contesta

C.16.4 Si tienes hermanas, ¿crees que haces más tareas domésticas que ellas?

Sí No No sabe No contesta

C.17 ¿Lees libros (fuera de clase) al menos una vez a la semana?

Sí No No sabe No contesta

C.18 ¿Juegas al menos 1 hora al día fuera de tu colegio/instituto?

Sí No No sabe No contesta

↘ C.18.1 ¿Dónde juegas?.....

C.19 ¿Te gusta que existan personas de distintas identidades y culturas en tu entorno?

Sí No No sabe No contesta

C.20 ¿Tienes permiso para salir solo/a a la calle?

Sí No No sabe No contesta

↘ C.20.1 ¿Te hace sentir bien?

Sí No No sabe No contesta

C.21 ¿Vas al colegio/instituto sin necesidad de compañía de una persona adulta?

Sí No No sabe No contesta

C.22 ¿Cómo vas al colegio/instituto?

Andando En coche En autobús En bicicleta Otros ¿Cómo?.....

C.23 ¿Eliges libremente tus actividades extraescolares?

Sí No No sabe No contesta

C.24 En general, ¿tienes poder de decisión sobre tus tiempos (hora de hacer los deberes, de ir a la cama, tiempo de uso de dispositivos electrónicos, etc.)?

Sí No No sabe No contesta

C.25 ¿Te gusta estar informado/a sobre las noticias de actualidad?

Sí No No sabe No contesta

C.26 ¿Sientes que vives en un barrio/entorno seguro?

Sí No No sabe No contesta

C.27 Ahora o en algún momento anterior...

C.27.1 Has estado bajo/a de ánimos

Sí No No sabe No contesta

C.27.2 Te has sentido incómodo/a con algún comportamiento de alguna persona adulta contigo

Sí No No sabe No contesta

C.27.3 Has sido acosado por compañeros/as

Sí No No sabe No contesta

C.27.4 Has sufrido acoso en redes sociales o internet

Sí No No sabe No contesta

27.5 Has detectado que algún/a compañero/a estaba siendo discriminado/a por parte del profesorado o compañeros/as

Sí No No sabe No contesta

C.27.6 Estarías dispuesto/a a mediar en caso de agresión a algún/a compañero/a

Sí No No sabe No contesta

C.28 Ahora, en este periodo de tu vida...

Señala de 1 a 10 tu grado de acuerdo con las siguientes frases. Siendo 1 "Nada" y 10 "Totalmente"

C.28.1 Estás sintiéndote feliz _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.2 Estás satisfecho/a con tu aspecto físico _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.3 Estás satisfecho/a con tu forma de ser _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.4 Te gusta ir al colegio/instituto _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.5 Te sientes cómodo/a al dar/recibir manifestaciones de cariño en público _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.6 Tienes relación con tus vecinos/as _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.7 Te sientes querido/a por tu familia _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.8 Te sientes querido/a por tus amigos/as _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.9 Te sientes querido/a por tus compañeros/as de clase _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.28.10 Tienes algún problema que te preocupe _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS NC

C.29 ¿Cómo imaginas tu vida en el futuro?

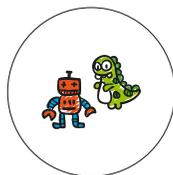
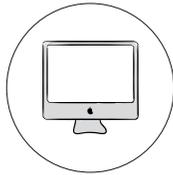
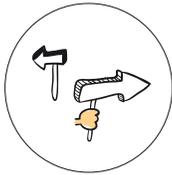
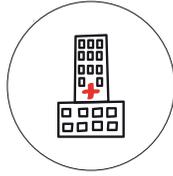
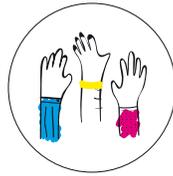
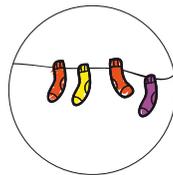
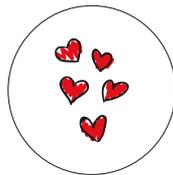
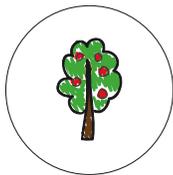
.....

.....

.....

.....

Has llegado al final del cuestionario. Gracias por tu colaboración





Infancia y Bienestar. Una apuesta política por las capacidades y los cuidados, bajo la dirección de Lina Gálvez Muñoz y Lucía del Moral-Espín

Con la colaboración de:

Ana Delicado es doctora en Sociología (2006) e investigadora en el Instituto de Ciências Sociais (Universidad de Lisboa). Se especializa en los estudios sociales de la ciencia. Ha desarrollado investigaciones sobre infancia y uso de internet y sobre infancia y resiliencia frente a riesgo de desastres, así como otras cuestiones relacionadas con la comunicación científica y el medioambiente.

Ana Nunes de Almeida es socióloga, investigadora coordinadora del Instituto de Ciências Sociais (Universidad de Lisboa). Sus temas predilectos de investigación son infancia y familia. Recientemente, ha desarrollado trabajos sobre infancia e internet, infancia y crisis financiera y cambio climático. Es miembro de la junta directiva de la Red de Investigación 04 Sociology of Children and Childhood de la Asociación Europea de Sociología.

Ángela Solano Caballero es licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas, con máster en Género e Igualdad. Actualmente, su área de investigación se centra en el impacto del *marketing* algorítmico.

co, así como en los sesgos ideológicos de las lógicas organizativas y las configuraciones de internet donde este tiene lugar.

Juana Lamote de Grignon Pérez es investigadora del Centro de Estudios del Uso del Tiempo en University College London. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el uso de encuestas de empleo del tiempo para el estudio de la salud y el bienestar subjetivo.

Julia Espinosa-Fajardo es profesora ayudante doctora del Área de Sociología (Departamento de Economía General) de la Universidad de Cádiz. Doctora en Ciencias Políticas, licenciada en Sociología y experta en Evaluación de Programas y Políticas Públicas por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), desde 2003 trabaja como docente, investigadora, evaluadora y experta en políticas públicas y desigualdad de género.

Laura Martínez-Jiménez es licenciada en Periodismo, máster en Género e Igualdad y doctora en Ciencias Sociales con la tesis titulada *La Mística del Postfeminismo Neoliberal en el Escenario (Post) recesivo*. Situada desde los *Feminist Cultural Studies*, explora las intersecciones entre subjetividades femeninas, cultura popular y sistema económico-político. Es miembro del grupo de investigación EcoEcoFem, el Observatorio GEP&DO y la Asociación Española de Investigación de la Comunicación.

Lourdes Gaitán Muñoz es doctora en Sociología y diplomada en Trabajo Social, fundadora y expresidenta del Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA), co-directora de la *Revista científica complutense Sociedad e Infancias* y secretaria del Comité Científico de Sociología de la Infancia de la Federación Española de Sociología.

Macarena Madero Silva es mediadora cultural, artista y programadora web. Es promotora de la iniciativa Tekeando, desde la que desarrolla, con otras, su práctica laboral en el ámbito de las prácticas artísticas y culturales vinculadas a lo social, siendo la tecnología, el feminismo y los procesos de aprendizaje, los ejes fundamentales sobre los que asienta su trabajo. En la misma línea es co-fundadora de Tramallol, espacio de remezcla de personas, saberes y proyectos situado en Sevilla, basado en la cooperación horizontal y el intercambio persoprofesional.

Mauricio Matus-López es doctor en Economía y profesor de la Universidad Pablo de Olavide. Es especialista en el estudio de las desigualdades y el bienestar social, con especial énfasis en género y economía de la salud.

Mónica Domínguez-Serrano es profesora titular en el Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica y directora del Máster en Género e Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide. Su trayectoria investigadora ha estado vinculada desde sus inicios al análisis cuantitativo (estadísticas de género, indicadores sintéticos) del bienestar desde el enfoque de las capacidades y bajo un prisma feminista. Se ha centrado fundamentalmente en análisis de trabajos, usos del tiempo e infancia.

Óscar David Marcenaro Gutiérrez es catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Málaga. Durante tres años trabajó en la London School of Economics, donde potenció sus líneas de investigación, que son la economía de la educación, con especial énfasis en la perspectiva de género, así como la economía del cuidado.

Paula Rodríguez-Modroño es profesora del Departamento de Economía de la Universidad Pablo de Olavide, miembro de la Comisión Académica del máster de Género e Igualdad y directora del Observatorio GEP&DO. Sus principales líneas de investigación son desigualdades de género en los trabajos y cuidados, desarrollo económico y bienestar.

Alicia Pérez García es licenciada en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla. Tras la realización del máster de Género e Igualdad de Oportunidades en la Universidad Pablo Olavide, centra su actividad investigadora en la transformación desde una perspectiva feminista del soporte físico de la vida cotidiana: la ciudad y la vivienda.

Ara Urdambidelus Cabezas es editora de contenidos culturales especializada en comunicación social y diseño gráfico, desarrolla su carrera en empresas del ámbito de la publicidad y la moda andaluza. Actualmente trabajando en el gabinete de comunicación e imagen de Radio Televisión Andaluza (RTVA).

El libro Infancia y bienestar se terminó de imprimir en los talleres tosirianos (Torredonjimeno) de Gráficas La Paz el 1.º de junio de 2019, Día Internacional de la Infancia. Tal día, en 1925, nació Dilia Díaz Cisneros, Ailid Zaid, educadora y poeta venezolana.



Preguntarse por lo que necesitan las niñas y niños para tener una buena vida y por cómo mejorarla, no es en sí mismo algo novedoso. Sin embargo, hasta hace relativamente poco tiempo, esta cuestión no se abordaba de la mano de las y los propios protagonistas, niños y niñas, como sujetos de su propia vida. Una aproximación de este tipo nos permite indagar sobre las oportunidades reales que, desde la infancia, tenemos para vivir una vida que valoremos y tengamos motivos para valorar en las diferentes etapas vitales. Se trata de un replanteamiento profundo y ambicioso de la comprensión del bienestar. Un replanteamiento con importantes implicaciones para el análisis y configuración de las condiciones de vida de niñas y niños, pero también de las personas adultas, tanto en el momento actual como de las esperables y deseables para el futuro.