

Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños

Lucía del Moral-Espín¹; Alicia Pérez García²; Lina Gálvez Muñoz³

Recibido: 26 de abril de 2017 / Aceptado: 13 de julio de 2017

Resumen. En los últimos años, paralelamente al desarrollo de los nuevos estudios sobre infancia se ha venido extendiendo una perspectiva multidimensional e integradora del bienestar en la infancia. Uno de los debates gira sobre la participación de niños/as como agentes activos/as en la propia definición de sus necesidades. El enfoque de las capacidades ofrece un marco teórico muy interesante para avanzar en este sentido pues reconoce a niñas/os 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, como algo que debería ser una aspiración de toda sociedad democrática. A la hora de identificar y validar capacidades relevantes para el bienestar infantil, puede distinguirse entre métodos no participativos y métodos participativos. Este artículo se decanta por estos últimos. Específicamente, su objetivo es revisar y definir en palabras de los/as propios/as niños y niñas, un listado de capacidades relevantes para su bienestar en un contexto concreto (Andalucía). Para ello, se trabajó mediante un cuestionario con más de 330 niños/as andaluces/zas participantes en 10 Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia. Los resultados muestran la riqueza y la agencia de las voces infantiles y su percepción de la multidimensionalidad del bienestar.

Palabras clave: Enfoque de capacidades; bienestar infantil; cuidados; enfoques participativos; Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia.

[pt] Uma boa vida. Redefinindo as capacidades relevantes para o bem-estar infantil a partir das vozes das crianças

Resumo. Nos últimos anos, em paralelo com o desenvolvimento de novos estudos da infância, tem-se generalizado uma perspectiva multidimensional e integradora do bem-estar na infância. Uma das questões em debate é a participação das crianças como agentes ativos na definição das suas necessidades. A abordagem das capacidades fornece um quadro teórico muito interessante para avançar nesse sentido, já que reconhece nas crianças a capacidade de serem agentes. Isso significa terem influência sobre a própria vida e sobre as regras gerais da sociedade, sempre num nível e formato de acordo com a maturidade e idade que elas têm, o que deve ser uma aspiração de qualquer sociedade democrática. Para identificar e validar as capacidades relevantes para o bem-estar infantil, pode-se distinguir entre métodos não participativos e métodos participativos. Este artigo opta por estes últimos. Especificamente, o seu objetivo é rever e definir nas palavras das próprias crianças, uma lista de competências relevantes para o seu bem-estar num contexto concreto (a Andaluzia). Para este efeito, trabalhou-se com um questionário

¹ Universidad Pablo de Olavide
E-mail: ldelesp@upo.es

² Universidad Pablo de Olavide
E-mail: aliciaperezgarcia@yahoo.es

³ Universidad Pablo de Olavide
E-mail: lygalmun@upo.es

que se passou a mais de 330 crianças andaluzes, participantes em 10 Conselhos Municipais de Infância e Adolescência. Os resultados mostram a riqueza e a agência das vozes das crianças e a percepção que elas têm da multidimensionalidade do bem-estar.

Palavras-chave: Abordagem da capacidade; bem-estar infantil; cuidados; abordagens participativas; Conselhos Municipais de Infância e Adolescência.

[en] A Good Life. Defining the Relevant Capabilities for Well-Being from Children's Voices

Abstract. Over the last few years, parallel to the proliferation of Childhood Studies, there has been an expansion of multidimensional and integrative perspectives of children well-being. One of the most important issues within this field is the participation of children as active agents in the definitions of their own needs. The capabilities approach offers a very interesting theoretical framework because it considers children as active agents. This implies having the opportunity to influence their own lives and the general rules of society, according to their maturity and age, which should be an aspiration for every democratic society. Two different methods can be used to identify and validate the relevant capabilities for the children well-being: participatory and non-participatory. This article follows the first one. Specifically, the objective of this work is to revise and define through the children's own words, a list of capabilities relevant for their well-being in a specific context (Andalusia, Spain). In order to do so, we collected more than 330 questionnaires with both, opened and closed questions from Children participating in 10 different Municipal Council of Children and Youth. The results show the richness and agency of children's voices and the perception of the multidimensionality of wellbeing.

Keywords: Capabilities Approach; children's well-being; care; participation; Municipal Council of Children and Youth.

Sumario. 1. Introducción 2. Marco teórico 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Vida y salud física y mental. 4.2. Afectividad, emociones y amor. 4.3. Buen trato y seguridad. 4.4. Relaciones interpersonales. 4.5. Participación y toma de decisiones. 4.6. Educación formal y no formal. 4.7. Bienestar económico y material. 4.8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados. 4.9. Actividades de ocio, juego e imaginación. 4.10. Respeto, diversidad e identidad. 4.11. Autonomía sobre la propia vida. 4.12. Medioambiente. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. 7. Anexo. Tablas de capacidades.

Cómo citar: Del Moral-Espín, L., Pérez García, A., 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, 203-237.

1. Introducción⁴

En los últimos 30 años, los denominados nuevos estudios de infancia se han afianzado como campo académico por derecho propio. Un campo en el que conviven diferentes enfoques teóricos y métodos pero que, a grandes rasgos, se caracteriza por incorporar la visión de niñas y niños como elemento relevante para el desarrollo de las ciencias sociales, por aportar explicaciones sociológicas al marco interdisciplinar

⁴ Este artículo es producto del trabajo realizado en el marco del proyecto *SEJ2727. Infancia y Bienestar. Indicadores y bases para el desarrollo de políticas públicas*, liderado por Lina Gálvez Muñoz y financiado en el marco de la convocatoria (2012) de proyectos de Excelencia de la Consejería de Innovación, Empresa, Ciencia y Universidad de la Junta de Andalucía.

necesario para analizar la infancia y por considerar y promover la visibilidad de niños y niñas como actores sociales, dotados de agencia (Gaitán, 2006). En este marco, el presente artículo parte de la importancia de involucrar a las/los propios/as niñas/os en el estudio del bienestar en la infancia. Un enfoque que permite este abordaje es el de las capacidades (Sen 1985; 1993; 2004).

El enfoque de las capacidades propone un concepto de bienestar multidimensional, defendido también desde otros campos de investigación en la infancia (Ben-Arieh *et al.*, 2014; Thomas *et al.*, 2016), y sujeto al contexto temporal y geográfico. Combina perspectivas teóricas sobre la estructura y sobre el sujeto, y enlaza simultáneamente una orientación hacia el presente y hacia el futuro. Por ello, es una perspectiva especialmente útil a la hora de abordar el bienestar y desarrollo de los/as niños/as entendido como expansión permanente de capacidades y de la autonomía y autodeterminación (Fegter y Richter, 2014). Además, permite visibilizar la centralidad de los cuidados (entendidos “como todas las necesidades que requieren las personas para garantizar el sostenimiento y reproducción de su vida, así como su bienestar físico y emocional” (Gálvez Muñoz, 2016: 19)⁵ considerando las posibilidades de continuidad de las sociedades y la calidad de vida de la población en su conjunto (mujeres y hombres, niñas y niños) y el ejercicio individual de las capacidades como algo directamente vinculado al nivel de equidad y justicia social.

En este marco, el objetivo del presente artículo es presentar la validación por parte de niñas y niños de un listado de capacidades relevantes para el bienestar infantil propuesto por Domínguez-Serrano y del Moral-Espín (2016) y definir el contenido de cada capacidad a partir de los elementos que estos/as consideran importantes para poder disfrutar de una buena vida. Se trata de un listado que no ha sido previamente testado y que fue planteado específicamente para el contexto español/andaluz “post-crisis”, caracterizado por la normalización de la precarización laboral y vital experimentadas durante la crisis por amplios grupos de población, incluidos muchos pertenecientes a las llamadas clases medias. España es el sexto país de la OCDE con mayor pobreza infantil y el cuarto de la UE, tras Rumanía, Bulgaria y Grecia, y, al mismo tiempo, el que menos porcentaje del PIB dedica a políticas de infancia. El impacto de la crisis y de las medidas de austeridad ha sido muy desigual por regiones, siendo Andalucía la región europea con la mayor tasa de paro (a excepción de la ciudad autónoma de Melilla), situada por encima del 30%. Se considera que las transformaciones en los mercados de trabajo pueden acentuar los cambios en el uso e intensidad del tiempo que vienen experimentando tanto niños/as como sus progenitores. En este contexto, analizar cómo niños y niñas perciben su propio bienestar y el de las personas mayores se convierte en una interesante aportación a la comprensión

⁵ Si bien este artículo no se detendrá en ello por motivos de espacio, para profundizar en estos aspectos, resulta útil unir al enfoque de las capacidades la noción de la sostenibilidad de la vida (Carrasco 2001; 2014; Pérez Orozco, 2006) entendido como un proceso histórico dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades en continua adaptación de las identidades individuales y las relaciones sociales, que requiere de recursos materiales pero también contextos y relaciones de cuidado y afecto, proporcionados, en gran medida, por el trabajo no remunerado realizado en los hogares (Carrasco 2014). Esto complejiza la comprensión y promoción del bienestar infantil en un marco más amplio de equidad de género y justicia social. Algo fundamental considerando que los análisis feministas y los relativos al bienestar en la infancia se han presentado, la mayoría de las veces, como contrapuestos (Twamley, Rosen y Mayall, 2016), a pesar de que han pasado casi 50 años desde que Firestone (1971) declarase que la opresión de las/os niñas/os debía ser incluida en cualquier programa de revolución feminista.

multidimensional del bienestar en sociedades donde la participación en el mercado de trabajo es central y especialmente para los varones adultos.

Ante esto, una particularidad del estudio es poner el foco en la capacidad del cuidado y en la interdependencia entre las personas, fundamental para contrarrestar los análisis del enfoque de la inversión social (Giddens, 1999; Esping-Andersen, 2007)⁶, y su foco a futuro que venera un ideal de independencia que no se sostiene desde una perspectiva de género de los trabajos, los tiempos y los cuidados (Gálvez Muñoz, 2016). Una segunda particularidad es que, hasta ahora, buena parte de las aplicaciones del enfoque de capacidades se han centrado principalmente en contextos empobrecidos, sin embargo, nuestra investigación se desarrolla entre grupos de niños/as fuera de un entorno de marginalidad respecto a su propio contexto social. Sin embargo, puesto que en Andalucía la crisis ha tenido un impacto mayor (como ha ocurrido con todas las regiones más periféricas y de menor renta), la percepción de menores oportunidades y mayores riesgos podría reflejarse en los discursos y expectativas de los/as participantes.

Concretamente, se ha trabajado con 10 Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia (CMIA) andaluces, de poblaciones que cuentan con el sello oficial de Ciudad Amiga de la Infancia (CAI). Estos Consejos proponen una respuesta local a los derechos de información y participación según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 12, 13, 15 y 17) ofreciendo, al menos en teoría, un posible laboratorio para nuevas formas de toma de decisión en los municipios que incluyan los valores de participación, democracia, inclusión, transparencia y responsabilidad. Los CMIA están formados por niñas/os elegidos/as por sus pares, si bien el modelo de elección varía de un municipio a otro, dependiendo de sus dimensiones y volumen poblacional. En principio, el CMIA representa a toda la población infantil y juvenil del municipio; desarrolla diversas actividades dependiendo del lugar pero, en general, coordina diferentes mecanismos participativos para fomentar que los niños, niñas y adolescentes locales reflexionen y expresen sus puntos de vista y propongan mejoras de la habitabilidad general de sus municipios y soluciones a sus necesidades más específicas. Así mismo, monitorizan la ejecución de aquellas propuestas que son aceptadas por la Alcaldía.

La decisión de trabajar con los CMIA se basa en la convicción de que “las competencias de niños/as aumentan con la práctica” (Thomas 2000, cit. en Coppock, 2011: 443). Por tanto, trabajar con los CMIA, en principio, facilitaba el acceso a niñas/os familiarizados por las propias actividades que desarrollan en estos espacios de participación, con los procesos de distanciamiento de las preferencias expresadas de su propia experiencia de vida, algo fundamental para un proceso de definición participativa de un conjunto de capacidades (Biggeri *et al.*, 2006). Se trataba de plantear una aproximación a los/as niños/as como “expertos/as” en su propia vida, pero no los únicos/as” (Gallacher y Gallagher, 2008: 511), abriendo el camino hacia el desarrollo de “alianzas significativas” entre adultos y niños en pos del objetivo de la emancipación infantil (Coppock, 2011: 445).

El artículo se estructura en 4 partes. Primero, se desarrolla el marco conceptual y antecedentes sobre el estudio del bienestar en la infancia desde los enfoques de las

⁶ Este término, acuñado por Giddens, responde a la idea de que para contrarrestar los crecientes riesgos sociales y económicos asociados a las transformaciones en los modelos de familia y en los mercados de trabajo, es fundamental que el Estado invierta en el capital humano de la población con una perspectiva más largoplacista.

capacidades. Posteriormente, se describe la metodología propuesta. En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de niñas y niños. Y por último, se incluye un apartado que resume las ideas fundamentales y plantea una serie de conclusiones.

2. Marco teórico

En las últimas décadas se ha desarrollado una literatura multi o incluso interdisciplinar sobre la infancia entendida no como una categoría o grupo homogéneo sino como fruto de una construcción histórica y cultural, cuyos antecedentes pueden encontrarse en los análisis pioneros del historiador francés Philippe Ariès (1987). Existen dos realidades en la infancia, no necesariamente coincidentes: una como conjunto de población y la realidad cotidiana de éste y otro como realidad representada o visiones sociales en torno a este conjunto de población que puede tener importantes consecuencias para las niñas y los niños “reales” (Casas, 2006; James *et al.*, 1998, cit. en Comim *et al.*, 2011).

Junto con esta idea de la infancia como construcción social, se viene subrayando la importancia de reconocer el estatus y los derechos de niños/as. Esto implica aceptar que niños y niñas son seres humanos dotados de agencia, no meramente seres dependientes y vulnerables ni “adultos en fabricación” (McLellan y Steward, 2014). Por lo tanto, la infancia no sería una mera fase en el tránsito a la edad adulta (Fegter y Richter, 2014; James y Prout, 1997; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009), sino un espacio social reservado a niños/as (Gaitán, 2010: 13), entendidos/as como grupo por derecho propio, con sus propias preocupaciones, necesidades, opiniones y prioridades, como miembros de la sociedad en una agenda de justicia social más amplia (Lister 2006; González-Gago y Olcoz, 2015), tal como queda plasmado en la Convención sobre los Derechos del Niño. Aceptar esta visión sobre la infancia implica desplazar el foco desde planteamientos centrados en el bienestar infantil (child-welfare) hacia otros que atienden a un concepto de bien-estar infantil más amplio (child-wellbeing)⁷. Los primeros podrían asociarse con el ya mencionado enfoque de inversión social más instrumentalista que, siguiendo a Lister (2006), considera a los niños/as fundamentalmente como futuros ciudadanos/as adultos/as y promueve un modelo de ciudadanía que prioriza el trabajo remunerado y tiene como meta la independencia. Meta ficticia e imposible, pues, en realidad, todas las personas somos vulnerables e interdependientes y necesitamos cuidados físicos y emocionales a lo largo de todo el ciclo vital y no solo en sus extremos y en momentos concretos de nuestra vida (Gálvez Muñoz, 2016; Rodríguez-Modroño y Agenjo, 2016).

El enfoque de las capacidades desarrollado originariamente por Amartya Sen (1985; 1993) y posteriormente reelaborado por Martha Nussbaum (1995; 2000), propone unos esquemas conceptuales muy útiles para comprender el bienestar de los/as niños/as (Ben-Arieh *et al.*, 2014; Biggeri, Ballet y Comim, 2011; Comim *et al.*, 2011). Este enfoque de las capacidades se basa en lo que las personas son capaces de ser y hacer, ampliando el concepto de bienestar de un conjunto o cesta de bienes

⁷ Well-being y welfare, se trata de dos términos de difícil traducción o diferenciación en castellano pues tan solo cuenta con el término “bienestar”. El primero hace referencia al bienestar general de la población, mientras que el segundo se refiere a las acciones del Estado en este campo.

y servicios (lo que la gente tiene o posee) a un conjunto de capacidades y funcionalidades, otorgando una gran importancia a la agencia en el proceso. Se entiende por capacidad, la libertad que tiene para ser o hacer aquello que considera valioso, mientras que funcionalidad lo que efectivamente es o hace (Addabbo, Di Tommaso y Maccagnan, 2014; Robeyns, 2003). Por ello, personas con iguales funcionalidades pueden disfrutar de diferentes niveles de bienestar dependiendo del conjunto de libertades del que hayan disfrutado (Rodríguez-Modroño, Gálvez Muñoz y Domínguez-Serrano, 2013; Addabbo, Di Tommaso y Maccagnan, 2014).

Aplicar el enfoque de las capacidades como marco normativo para investigar y evaluar las realidades de niñas/os resulta de gran interés tanto para la generación de conocimiento como para el desarrollo de políticas públicas. Paralelamente, la consideración de la infancia como campo de estudio obliga a repensar el propio enfoque de las capacidades y plantea una serie de retos y oportunidades, en cuanto a la consideración de los/as niños/as como agentes activos/as, sujetos y co-productores/as de capacidades, y a la adopción de una actitud más dinámica en cuanto a cómo se construyen inicialmente las capacidades y cómo pueden evaluarse posteriormente (Comim *et al.*, 2011)⁸.

Aceptando la idea de que la edad y la madurez son esenciales para definir las capacidades, es razonable pensar que una lista de capacidades relevantes para el bienestar de niños/as será diferente de una lista para personas adultas en la misma sociedad. Ante esto se plantea el siguiente interrogante: ¿Quién decide lo que constituye una “buena vida” para niñas/os y qué implicaciones conlleva esto a la hora de desarrollar una medida válida de su bienestar? En el marco del enfoque de las capacidades, se puede distinguir entre perspectivas participativas y no participativas (Biggeri y Libanora, 2011). Unas y otras han realizado sustanciales aportaciones conceptuales, propuestas de listados de capacidades, de indicadores y medición. Las perspectivas no participativas, las más extendidas, utilizan datos primarios o secundarios para identificar y medir las capacidades y funcionalidades de niñas/os (Addabbo, Di Tommaso y Maccagnan, 2014; Di Tommaso, 2007; Gálvez *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2014). Más minoritarios, sin embargo, son los análisis empíricos que tratan de validar la importancia que niños/as dan a los listados de capacidades incorporando previamente la participación directa y de abajo a arriba de los mismos. Algunas experiencias previas en esta línea, que sirven de inspiración a esta investigación, son las desarrolladas por Biggeri y sus colaboradores/as en la línea de validar participativamente las capacidades relevantes para el bienestar en la infancia (Biggeri *et al.*, 2006), o por el Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche de la Universidad de Módena y Reggio Emilia. En sus conclusiones, Corrado (2010) y Addabbo (2011) subrayan cómo estos procesos no solo suponen un importante avance científico, sino que además, pueden promover la involucración de la comunidad y el compromiso institucional que pueda priorizar ciertas políticas frente a otras. Esto puede resultar vital, ante un contexto marcado por la crisis y su salida “austeritaria”, que, en países como España, ha tenido un impacto muy negativo en la infancia.

La implicación de niños/as en el proceso resulta coherente con los planteamientos de los nuevos estudios de la infancia y con enfoque propio de las capacidades.

⁸ No existe consenso absoluto en estas temáticas en la literatura basada en el enfoque de las capacidades. Ejemplos de fructíferos trabajos en esta línea se pueden encontrar en las monografías editadas por Biggeri, Ballet y Comim (2011) y por Stoecklin y Bonvin (2014).

Mason y Watson (2014) señalan que niños y niñas tradicionalmente han estado en el punto más bajo de la jerarquía de producción formal de conocimiento, y sus conocimientos han sido excluidos o marginalizados al encontrarse fuera de los foros de producción de conocimiento dominantes. Reconocer su capacidad de agencia implica incluirlos en este tipo de foros. Por ello, se diseñaron la propuesta y las herramientas metodológicas que se describen en el siguiente apartado y se optó por trabajar con los CMIA tal y como se ha descrito.

3. Metodología

El listado de capacidades que se pretende validar y definir – el planteado, como se ha dicho, por Domínguez-Serrano y del Moral-Espín (2016) – está conformado por 12 capacidades:

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*

Para cumplir su objetivo, el diseño de la investigación fue guiado por la idea de que “para escuchar cómo las voces de niñas/os representan sus propias vidas es importante aplicar prácticas de investigación como la reflexividad y el diálogo” (Christensen, 2004: 165). Por ello, se diseñó una encuesta dirigida, en lugar de auto-administrada, que implicó trabajar con los/as niños/as pregunta a pregunta a lo largo del cuestionario y entrar en conversación sobre el mismo tanto al principio como al final de la sesión, cuando fue posible. Se hicieron varios pre-text para comprobar la adecuación en cuanto a formato, longitud y lenguaje del cuestionario y hacerlo más amigable. Además, se elaboró una pequeña guía para que los/as entrevistadores/as supieran cómo implementarlo.

Dado que se preveía que los niños y niñas 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, planteándose 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?*, sobre cuyo análisis versa este artículo. A continuación, tras presentarles el listado se les preguntaba si faltaba en éste algo importante por considerar para el bienestar de una persona de su edad.

Para acceder a los/as niños/as y lograr la colaboración de los CMIA, se contó con el apoyo de UNICEF. El equipo investigador fijó en 10 el número de municipios

donde implementar la encuesta. La distribución provincial y territorial puede verse en la Tabla 1. La selección de los municipios respondió a la necesidad/interés de recoger la diversidad de los municipios andaluces, para lo que se optó por incluir una muestra de municipios de cada uno de los dominios establecidos en el Plan de Ordenación Territorial de Andalucía (POTA), abarcando al mayor número posible de provincias y priorizando aquellos con CMIA más activos (según la información proporcionada por UNICEF). La encuesta fue implementada entre los meses de noviembre y diciembre de 2016 siguiendo el calendario de cada CMIA. Se recogieron en total 333 cuestionarios.

Tabla. 1. Distribución de los municipios.

Municipio	Provincia	Dom i n i o POTA	Nº niñas	Nº niños	Nº Cuestiona- rios
Vera	Almería	CML	21	17	38
Conil de la frontera	Cádiz	CML	5	7	12
Marbella	Málaga	CML	29	16	45
Dos Torres	Córdoba	CR	6	3	9
Almonte	Huelva	CMI	5	4	9
Castro del Río	Córdoba	CMI	6	5	11
Málaga	Málaga	CRg	70	36	106
Alcalá de Guadaira	Sevilla	CRg	2	4	6
Sevilla	Sevilla	CRg	51	35	86
Umbrete	Sevilla	CRg	5	6	11
TOTAL			200	133	333

***CML**: Ciudad Media litoral, **CMI**: Ciudad Media Interior, **CR**: Centro rural, **CRg**: Centro Regional

Fuente: elaboración propia.

El proceso de análisis se desarrolló en varios pasos y, en alguno de ellos, se utilizó software de análisis cualitativo asistido por ordenador. En primer lugar, apoyándose en la definición inicial de Domínguez-Serrano y del Moral-Espín (2016) de cada una de las 12 capacidades 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 los/as niños/as que no estuvieran incluidas en la clasificación inicial.

A continuación, ambas recodificaciones fueron puestas en común. Se debatieron uno a uno los casos en los que existía desacuerdo hasta llegar a consenso, perfilándose, en el proceso, las definiciones de cada una de las capacidades según éstas eran

expresadas por niñas/os. Se obtuvo así una primera versión unificada que fue puesta a discusión ante otros miembros del equipo, debatiendo los casos más controvertidos o los que podrían plantear diferentes aproximaciones. Tras esta discusión colectiva se procedió a revisar la recodificación y las propias definiciones para plantear los resultados definitivos.

4. Resultados

En este apartado se procede a conectar el ya mencionado listado de capacidades relevantes para el bienestar con las “oportunidades” enunciadas por las niñas/os como fundamentales para llevar una “vida buena” y sus propuestas de inclusión de nuevas capacidades. Algunas respuestas son muy generales, identificando “vida buena”, por ejemplo, con “vida digna” o directamente con “ser feliz”. Sin embargo, la mayor parte de las respuestas son mucho más detalladas y se pueden dividir y reconducir al listado de capacidades propuesto. Las siguientes páginas abordan, una a una, las 12 capacidades, analizando qué elementos de los discursos de las niñas/os encajan en cada una de ellas. Además, se apunta si la capacidad está enfocada hacia la vida “a presente” o como “a futuro”.

Se recogieron un total de 333 cuestionarios. 24 de ellos no contienen información sobre la edad del encuestado/a. La Tabla 2 muestra las principales características de estos niños y niñas.

Tabla. 2. Características y distribución de la muestra

Características de la muestra	Porcentaje
Edad	
8	1.0
9	4.5
10	10.7
11	33.7
12	14.9
13	16.2
14	8.1
15	6.5
16	2.6
17	1.9
Total	100.0
Sexo	
Mujer	61.2

⁹ Para mayor detalle ver Anexo.

Hombre	38.8
Total	100.0
Zona	
Litoral	32.4
Ambiente rural e interior	9.7
Aglomeración urbana	57.9
Total	100.0

Fuente: elaboración propia.

Las edades oscilan entre 8 y 17 años, teniendo menos de 12 años el 49,8%, siendo especialmente relevante el porcentaje de niños/as de 11 años (33,7%). Las niñas suponen algo más del 60,0% del total y algo más de la mitad de los encuestados/as pertenecen a aglomeraciones urbanas (centro regional), en concreto, dos son capitales de provincia, si bien se trata de una zona de interior (Sevilla) y otra de litoral (Málaga). Esto se debe a que los CMIA de estas ciudades, especialmente de Málaga, son muchos más amplios que los de otros municipios.

4.1. Vida y salud física y mental. Poder estar sano/a y disfrutar de una vida de duración normal

“Felicidad y salud”. (37, Vera, niño, 10 años¹⁰)

Gran parte de las respuestas que recogen este aspecto del bienestar, lo plantean en positivo, en el sentido de disfrutar de una buena salud tanto en sus aspectos físicos (relacionándolo con la higiene o la alimentación saludable o el sueño) como con la salud mental (asociada con la tranquilidad y la relajación). Sin embargo, en ocasiones, aparecen expresiones en negativo (“no estar gordo”, “no tener estrés”; ver más en la Tabla 1 – puntos 1.2.1 y 1.2.2 – del Anexo). Además, los/as niños/as subrayan la importancia de la medicina, de un sistema [público] de salud y de tener acceso al mismo, e indican que para tener una vida buena, no solo requieren estar sanos ellos/as mismos/as, sino que sus seres queridos también lo estén.

4.2. Afectividad, emociones y amor. Ser capaz de manifestar y expresar las propias emociones así como de recibir cariño y afecto de tu familia, amigos/as, conocidos/as

“Poder tener cariño y una familia que le quiera”. (292, Sevilla, niña, 13 años)

Las respuestas al cuestionario recogen expresiones genéricas de esta capacidad (amor, cariño...) así como manifestaciones de inteligencia emocional y referencias a “ser feliz”. En gran medida, los/as niñas/os se presentan como receptores/as de este amor y afecto y un pilar fundamental en este sentido es la familia. Sin embargo, también se señala la importancia del bienestar afectivo de los progenitores. Además,

¹⁰ Código de cuestionario, procedencia, sexo y edad de encuestado/a.

señalan la importancia de “el amor de sus amigos” y ponen sobre la mesa elementos vinculados al relacionarse bien y saber disfrutar de esa relación. Este tipo de manifestaciones permiten relacionar esta capacidad con la idea de niños/as a presente mientras que, como se verá más adelante, otras capacidades guardarán una relación más estrecha con la noción de infancia a futuro. Sin embargo, tal y como se demuestra a lo largo de las siguientes páginas, los discursos de niños/as no plantean esta cuestión de forma dicotómica sino que vinculan el bienestar presente y futuro.

4.3. Buen trato y seguridad. Poder gozar de una vida libre de violencias en sus diferentes ámbitos

“Que no maltraten a los niños de mi edad y que les dejen vivir de manera feliz.”
(103, Málaga, niña, 11 años)

Tal y como sucederá en la siguiente capacidad, en línea con la idea de que niños/as se desarrollan en un medio formado por cuatro círculos concéntricos de influencia (Bronfenbrenner y Morris, 1998), esta capacidad abarca distintos ámbitos. En todos ellos es abordada en dos direcciones: por una parte, como ausencia de tensiones y violencias (ver Anexo, tabla 3, puntos 3.1.1 a 3.1.4), sea en el ámbito familiar (en ocasiones, relacionadas con problemas económicos), en el grupo de pares o en una esfera más amplia. En un caso, se señala la educación como un activo que puede evitar ciertas agresiones.

Por otra, y con mayor frecuencia, las respuestas recogen expresiones en positivo (ver Anexo, tabla 3, punto 3.2), en general referidas a la familia (que se adjetiva como buena, única, completa, estable) y/o a las amistades (buenas) pero también específicamente al ámbito educativo ¿En qué se materializa este carácter “bueno” de la familia o las amistades? Las respuestas subrayan la importancia del apoyo y la ayuda que se reciba de ellas, un apoyo o ayuda que demuestre incondicionalidad. Otro elemento que puede vincularse al buen trato y la seguridad es la “confianza”, referida, de nuevo, tanto a los/as amigos/as, como con la familia y el elemento activo de poder mantener “buena relación” o “llevarse bien” con ellos/as.

4.4. Relaciones interpersonales. Poder disfrutar de redes sociales (familiares, amistades, grupos de pares, comunidad educativa, etc.)

“Una familia que te apoye en tus decisiones y te ayude a tomarlas, unos amigos sinceros, profesores buenos y se preocupen por tu futuro”. (88, Málaga, niña, 16 años)

Algunas respuestas incluyen referencias genéricas a relacionarse y tener vida social en el momento presente. Sin embargo, gran parte de los/as niños/as ponen el foco en la amistad, en hacer amigos, relacionarse con ellos/as y, específicamente, en disfrutar o estar feliz con ellos/as o, en ocasiones, en ampliar el número de conocidos/as y amistades (ver Anexo, tabla 4) lo que puede vincularse a la idea de expansión de las propias capacidades (Fegter y Richter, 2014). Hay quien pide “muchos amigos” o quien se conforma con “al menos [...] un amigo”. Se habla expresamente de “otros niños” con los que jugar o realizar actividades y de los espacios donde se desarrollan las mismas, incluyendo el ámbito escolar. También se menciona la figura del profe-

sorado así como a miembros específicos de la familia. Cabe señalar que, salvo en una ocasión, no se hace referencia directa a relaciones de pareja, lo que ha de vincularse a la edad de los/as participantes.

4.5. 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

“Respeto, que nos escuchen y entiendan nuestros problemas y oportunidades para hacer lo que nos gusta”. (249, Sevilla, niña, 16 años)

Tomando como referencia diversas propuestas sobre los distintos “niveles” de la participación infantil, muy pocas respuestas (tan solo 15) han sido recodificadas bajo esta capacidad. Los cuestionarios reflejan la importancia que niñas/os otorgan a la autodeterminación y al poder tomar decisiones, pero éstas parecen más vinculadas a la vida propia y al ámbito familiar que a la vida pública en su comunidad y entorno y han sido recodificadas bajo la capacidad 11: “Autonomía sobre la propia vida”. Por una parte, niños y niñas opinan que, para tener una vida buena, es necesario ser escuchados/as y poder expresar su opinión. En este sentido, subrayan la importancia de la comunicación y la libertad de expresión. Por otra, hacen referencia a “ayudar a las personas” que puede entenderse como una forma de participación en el ámbito comunitario (Casas *et al.*, 2009) o directamente a la participación de actividades. Tan solo en un caso se ha entendido la propia participación en el CMIA como una forma de participación y un primer paso hacia una posible carrera política (ver Anexo, tabla 5, punto 5.3). De hecho, de nuevo se trata claramente de una capacidad más orientada a la idea de niños/as a presente que a futuro.

4.6. 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.)

“Lo fundamental es una educación para estar preparada el día de mañana”. (63, Dos Torres, niña, 15 años)

Una cifra muy numerosa de niñas/os se refieren a la educación en sus respuestas, evidenciando la importancia que conceden a esta capacidad. Así mismo, señalan la oportunidad de tener espacios de aprendizaje, ir al colegio/instituto, indicando que estos no son solo espacios formativos sino también espacios relacionales y desarrollo de emociones y afectos. También, y, quizás, debido a la percepción social de que la educación puede haber perdido cierta potencia como ascensor social, no solo se reivindica educación, sino que se adjetiva la respuesta reclamando una educación de calidad, en contraposición, o no, con la que actualmente reciben (ver Anexo, tabla 6, punto 6.3). Por otro lado, las respuestas reflejan la agencia infantil: depende de ellos/ as el aprovechar bien los estudios.

Por otro lado, algunas respuestas expresan un malestar: el exceso de deberes, que reduce o impide el desarrollo de otro tipo de capacidades, vinculadas a las relaciones

interpersonales y al tiempo libre. Conviene subrayar que no plantean que se eliminen, sino que se reduzcan los deberes (ver Anexo, tabla 6, punto 6.6). Su reclamo coincide con la corriente educativa y pedagógica que denuncia que los deberes y sobre todo su exceso, en la práctica, pueden funcionar como mecanismo de reproducción de las desigualdades en educación (Wilkinson y Pickett, 2009). En este sentido, algunas respuestas reflejan que las/os niñas/os son conscientes de este tipo de desigualdad y de los condicionantes económicos en el rendimiento académico y en el acceso a una buena educación (ver Anexo, tabla 6, punto 6.6). Ante esto se reivindica la educación gratuita (tan solo en un caso se hace referencia a la educación privada) y se subraya la importancia de las becas para poder continuar los estudios y acceder a la universidad. Todo esto se puede conectar con la idea de derecho a la educación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Billeri y Karkara (2014) vinculan directamente la capacidad “educación con los artículos 13, 24 y 23 de la Convención). En sus respuestas niñas/as reivindican el derecho a la educación, a continuar los estudios (lo que podría conectarse con el éxito escolar frente al abandono temprano de los mismos) y a poder estudiar lo que se quiera. Frente a lo detectado en otras investigaciones (ver Biggeri *et al.*, 2006) tan solo en un caso se hace referencia a la posibilidad de compaginar trabajo remunerado con estudios. La educación no formal no está tan presente en las respuestas, si bien algunas especifican la oportunidad de las actividades extraescolares y escuelas deportivas. En general se dice que éstas son pagadas por la familia.

Por último, es necesario subrayar que la percepción por parte de niñas/os de esta capacidad conecta fundamentalmente con la idea de la infancia a futuro, y con una oportunidad fundamental para su bienestar/vida buena futura, lo que puede intensificarse en un periodo de crisis de empleo y precariedad al que niñas y niños en el contexto español y especialmente andaluz, no permanecen ajenos. Así, la educación sería una capacidad que actuaría como factor de conversión para otras capacidades (Ballet, Biggeri y Comim 2011), en concreto la 7: “Bienestar económico y material”, concretada en las respuestas con referencias a su futuro laboral. Esto, en cierta medida, refleja una concepción lineal de la vida y el aprendizaje, lo que no quiere decir que no debe ser compatible a presente con otro tipo de oportunidades como la 3: “Relaciones interpersonales” o la 9: “Actividades de ocio, juego e imaginación”.

4.7. Bienestar económico y material. Poder vivir una vida libre de la explotación económica y no económica (incluye trabajo, vivienda...)

“Comida, agua, vivienda, juguetes, ropa”. (86, Málaga, niña, 9 años)

Algunas respuestas enuncian directamente que es necesario tener un bienestar material asegurado frente a los envites de la crisis y la precariedad (ver Anexo, tabla 7) y se reclama poder vivir una infancia libre de dificultades económicas). Así mismo los niños/as hacen referencia a la situación de la familia como condicionante fundamental de este bienestar material, fundamentalmente en relación a la situación laboral de los progenitores. Por otro lado, en ocasiones, las respuestas plantean directamente “dinero”, aunque algunos/as lo entienden como mero satisfactor. En este sentido, si bien la gran mayoría de las respuestas no reflejan grandes aspiraciones consumistas, algunos/as niños/as sí vinculan la vida buena a tener un alto nivel adquisitivo. En cualquier caso, casi todos los/as niños/as plantean la cuestión desde alto nivel de

concreción: alimentación, ropa, agua, o, muy especialmente, la vivienda. Al analizar el importante volumen de respuestas en esta línea, es inevitable recordar el contexto de especial sensibilidad generado a partir de la oleada de desahucios y las campañas frente a ellos. Además, ante la evidencia de que una casa puede no cumplir una serie de condiciones básicas para el bienestar, especifican que quieren una casa “digna” o con “buenas condiciones” (ver Anexo, tabla 7, punto 7.9). Junto a los términos vivienda, casa o techo, aparece el de hogar que puede remitir simplemente al bienestar material, pero también podría estar asociado a la familia que lo habita.

Otro elemento presente en las respuestas son los juguetes, en ocasiones vinculados a las tecnologías digitales. El equipo investigador, a sugerencia de uno de los encuestados, y en vista de las respuestas obtenidas, se planteó la posibilidad de incluir una capacidad específica de lo tecnológico. Sin embargo, finalmente se optó por mantenerlas bajo esta capacidad 7, sin por ello obviar que se plantea la importancia de las tecnologías digitales. Un determinado nivel de bienestar material también es fundamental de cara a asegurar otras oportunidades relacionadas con el ocio y el tiempo libre y la imaginación (como viajar) nombradas por niños/as, lo que, de alguna manera, puede vincularse con la mercantilización que se está dando de cada vez más facetas de la vida.

4.8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados. Poder cuidar y ser cuidado y poder repartir esta función de forma igualitaria por razón de sexo y sin que implique anulación de la propia autonomía

“Tener una familia que te cuide”. (195, Marbella, niña, 11 años)

Las voces de niñas y niños apuntan la importancia de los cuidados y de tener personas que te cuiden (ver Anexo, tabla 8). El papel de la familia parece tan fundamental, que no solo ha sido uno de los términos más repetidos al recodificar las respuestas para adaptarlas al listado de capacidades, sino que algunos/as plantean que debe añadirse como una nueva categoría al listado propuesto. Sin embargo, se opta por mantener la recodificación del término “familia” bajo la capacidad 8 por la enunciación que Domínguez-Serrano y del Moral-Espín (2016) plantearon de esta capacidad con la intención de visibilizar y reconocer el papel fundamental de esta institución en la provisión del cuidado. En ocasiones la respuesta se centra en los progenitores o “tutores legales” reconociendo que no todos/as los niños/as tienen o viven con sus padres/madres.

Siguiendo la idea de que niños/as pueden ser proveedores/as y no solo receptores/as de cuidado, se han entendido sus peticiones de hermanos/as y mascotas como una reivindicación de su capacidad de cuidar. Algo similar se plantea ante las respuestas que enfatizan el disfrutar del bienestar con o de la familia. ¿En qué se manifiesta esta reivindicación del cuidado familiar? Se parte de una definición de cuidado que abarca tanto las dimensiones materiales como inmateriales del mismo. Por una parte, se encuentran, como se ha visto, multitud de referencias a la comida y a la salud que no se han recodificado como cuidados sino como salud y bienestar material. Por otra, aparecen todos aquellos componentes más inmateriales o emocionales del cuidado que se han ido subrayando al tratar la capacidad 2 (amor, cariño) y la 3 (familia buena, apoyo, ayuda) pero también otros muy específicos vinculados a la seguridad. En

definitiva, niños/as expresan una concepción del cuidado como algo multidimensional muy conectado, si bien no exclusivo, al ámbito familiar.

4.9. Actividades de ocio, juego e imaginación. Poder disfrutar de tiempo libre y de ocio

“Salir con los amigos, pasarlo bien”. (12, Vera, niña, 12 años)

El concepto de tiempo o tiempo libre está presente en las respuestas de niñas/os como elemento necesario para una vida buena en el momento presente. Esta capacidad, en general, parece vinculada discursivamente con la diversión y/o con “disfrutar”. Con cierta frecuencia estos términos se relacionan con las actividades realizadas en familia y/o con amigos/as. También pueden relacionarse con dos de los conceptos más presentes en las respuestas: el juego y el salir.

Niños/as subrayan la importancia de poder jugar (con grupos de pares o amigos/as, con juguetes o aparatos tecnológicos). El juego tiene, además, una dimensión temporal, no es lo mismo jugar que “jugar todos los días”. De hecho, los/as niños/as piden tener más tiempo para jugar pero también reivindican un entorno adecuado y seguridad para hacerlo. Por último, en relación con la imaginación (una de las respuestas incluye específicamente el término “imaginación”) se señala la posibilidad de “viajar,” “comer en restaurantes” o tener “unas vacaciones”. En paralelo, se habla de estar en contacto con la naturaleza. En cualquier caso, es importante señalar que esta capacidad no solo se expresa a través de actividades sino también a partir de momentos de descanso, de “tranquilidad” o “relajación”, como variable importante del bienestar.

Para finalizar, como se ha señalado, las respuestas reflejan la importancia de que las capacidades se impulsen mutuamente, evitando que compitan entre ellas; por ejemplo, no parece que se anteponga esta capacidad a la de Educación, si bien sí se cuestiona por el excesivo volumen de deberes que actualmente deben realizar.

4.10. Respeto, diversidad e identidad. Poder ser respetado y tratado con dignidad, poder desarrollar la propia identidad y ser capaz de respetar a los demás

“Estar a gusto contigo mismo, buena actitud, ser buena persona”. (260, Sevilla, niño, 11 años)

Las respuestas evidencian el rechazo de ciertos comportamientos que no se consideran respetuosos. Sin embargo, la idea del respeto no solo la plantean de una forma pasiva (ser respetado/a) sino también activa, manifestando que es relevante para su bienestar el “tener respeto hacia los demás” (ver Anexo, tabla 10, punto 10.3). Así mismo, las respuestas reflejan cierta familiaridad de los/as niños/as con los derechos de la infancia, posiblemente fruto de las actividades del CMIA y reivindican el derecho y oportunidad de tener una buena infancia (auto-identidad como niños/as). Esto es una muestra evidente de la idea de “infancia a presente” y, por tanto, de la importancia de disfrutar y aprovechar esta etapa de la vida. En este sentido se contraponen la vida del niño/a con las preocupaciones del adulto.

En cuanto a la diversidad, ésta se expresa a través de expresiones como “conocer a personas de diferentes países” o “visitar nuevos lugares”. De hecho, las respuestas

incluyen ideas como la construcción de la propia identidad o “personalidad”; por ejemplo, en torno al esfuerzo, reconocimiento del trabajo bien hecho o la importancia de conocerse a uno mismo/a y estar a gusto y seguro consigo mismo/a. Por último, tan solo en un caso una niña plantea la importancia del sentimiento/identidad religiosa y propone que sea reconocido como capacidad en sí misma.

4.11. Autonomía sobre la propia vida. Poder disponer del propio tiempo, poder desplazarse autónomamente y desarrollar la propia iniciativa y proyectos propios

“Tener menos deberes, poder jugar más en la calle y poder relacionarse con más gente”. (51, Castro del Río, niño, 11 años)

Las respuestas incluyen referencias a la gestión y toma de decisiones en torno a su propia vida; decisiones que versan sobre cuestiones que pueden ser muy específicas como la forma de vestir, o aspectos tan amplios como reivindicar tiempo propio y libertad para gestionarlo (ver Anexo, tabla 11). En este sentido, se insiste en las oportunidades derivadas de una reducción del volumen de deberes ya comentado anteriormente, así como de poder reapropiarse de distintos espacios públicos. En cuanto a las posibilidades de desplazarse autónomamente, en un par de ocasiones se subraya la importancia de tener coche y carnet de conducir, especialmente en contextos rurales.

Las cuestiones referidas a desarrollar la propia iniciativa y proyectos propios se expresan a través de respuestas que concilian la libertad con la responsabilidad o que plantean la importancia de poder hacer cosas de acuerdo a su propia voluntad y gustos, por ejemplo, en relación con los estudios. Así mismo, señalan expresamente la posibilidad de divertirse con lo que hacen. También algunos/as niños/as presentan una gran determinación y aspiraciones muy específicas o ambiciosas. En este sentido esta capacidad parece poder vincular de nuevo elementos de bienestar presente con los de futuro (poder cumplir sus sueños). Esto queda especialmente claro cuando enlazan los éxitos futuros con la capacidad de educación.

4.12. 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

“Que tenga parques y sitios para jugar y pasar el tiempo libre”. (62, Dos Torres, niña, 12 años)

En sintonía con las actividades desarrolladas en los CMIA, las respuestas proponen mejoras concretas o generales para sus municipios. Reivindican la posibilidad de reapropiarse de los espacios públicos relacionándolo con la oportunidad de “salir” y relacionarse. Quisieran más autonomía, poder “jugar más en la calle” y reclaman parques y zonas de ocio y juego y poder disfrutar de ellos. Así mismo, también se evidencia que la vivencia del espacio está condicionada por la necesidad de un sentimiento de seguridad.

Por último, hay que señalar que las respuestas abordan en mayor medida el medio socio-urbano frente a los espacios socio-naturales. Sin embargo, en ocasiones, se hace referencia directa a estos y de una manera activa a “cuidar el medio ambiente” junto con la idea más específica de “no tirar basura por la calle”. Así mismo, en cierta medida, la petición de animales de compañía, si bien se ha codificado dentro de la capacidad 8: “Corresponsabilidad y trabajo de cuidado”, podría enlazarse, en cierta medida, con esta capacidad 12.

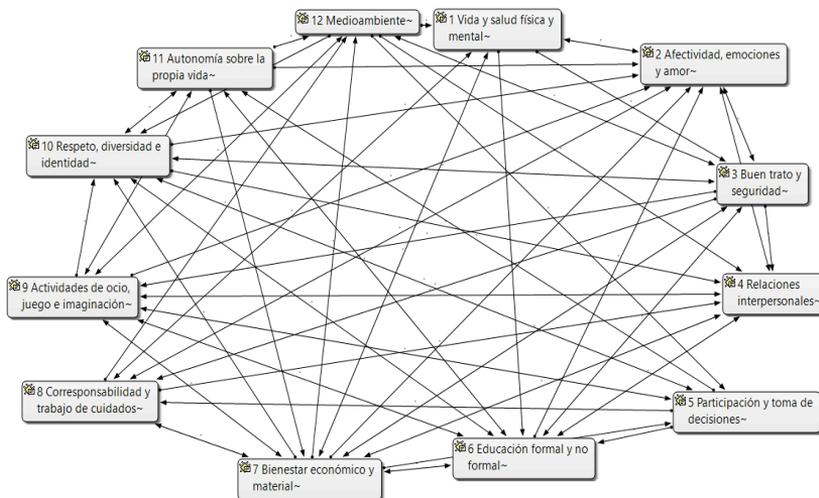
5. Discusión y conclusiones

El presente artículo se encuadra en el marco de un floreciente campo de trabajo que vincula los estudios sobre infancia con el enfoque de las capacidades y que permite comprender a niños/as como agentes activos en la definición presente y futura de sus necesidades y en la consideración de su bienestar y el de personas de su entorno. Fruto de todo ello, el interés de esta investigación va más allá de generar nuevos conocimientos, persiguiendo la mejora de las condiciones de vida de las personas y contribuyendo al desarrollo de políticas públicas en esta línea, desde perspectivas que permitan y favorezcan el protagonismo de niñas/os. 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” (Gaitán, 2006: 23). Persiguiendo el objetivo de validar y definir con las palabras de niñas/os un listado previamente definido de capacidades (Domínguez-Serrano y del Moral-Espín, 2016), se han analizado las conexiones y potencialidades del enfoque de las capacidades para abordar el bienestar infantil; se ha presentado una metodología que permite trabajar de, para y con las y los propios protagonistas a partir de una encuesta. Finalmente, se han descrito los resultados del análisis cualitativo de contenido de las respuestas recogidas de las voces infantiles recogidas.

La información que niñas/os ofrecen genera, en ocasiones, 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/as niñas/os es una percepción muy desarrollada de la complejidad y multidimensionalidad del bienestar. Sus respuestas han cubierto, aunque no homogéneamente, el espectro de las 12 capacidades del listado propuesto. En este sentido, y puesto que las respuestas sobre las oportunidades relevantes para tener una vida buena e incluso las propuestas sobre otras capacidades relevantes para el bienestar han podido ser acomodadas y recodificadas según los códigos establecidos a partir del listado previo, éste puede considerarse plenamente validado. Un primer elemento que llama la atención es que los discursos de niños/as vinculan claramente el bienestar presente y futuro, sin parecer priorizar uno sobre otro. Las respuestas muestran, así mismo, las conexiones y la porosidad de las fronteras entre unas capacidades y otras. El Gráfico 1 muestra cómo la definición de las capacidades derivada de los fragmentos de discurso de niñas/os refleja la interconexión entre las mismas. En algunos casos, la interconexión tiene un doble sentido (cuando en ambas capacidades se han recogido fragmentos de discurso que hacen referencia a la otra), mientras que en otros tan solo va en una sola dirección (cuando solo en una de ellas las respuestas pueden relacionarse con la otra).

Las asociaciones son especialmente fuertes entre la capacidad 6: “Educación formal y no formal” y la capacidad 11: “Autonomía sobre la propia vida”; lo que se explica por la claridad con la que niñas y niños transmiten su visión de la educación como una herramienta para su bienestar futuro. También destaca la relación entre la 7: “Bienestar económico y material y la capacidad” y la 9: “Actividades de ocio, juego e imaginación”, lo que tiene que ver con la mercantilización de crecientes esferas de la vida, como la relación entre consumo y cierto tipo de actividades de ocio y tiempo libre, por ejemplo, viajar. Cabe destacar especialmente el carácter multidimensional de la capacidad 2: “Afectividad, emociones y amor”, que no solo se vincula con la capacidad 1: “Vida y salud física y mental”, sino también con la 3: “Buen trato y seguridad”, con la 4: “Relaciones interpersonales” y con la 8: “Corresponsabilidad y trabajo de cuidados”. Así mismo, también aparece una interconexión importante entre la 10: “Respeto, diversidad e identidad” y la 3: “Buen trato y seguridad”.

Gráfico. 1. Red de interconexiones entre las capacidades a partir de la definición derivada de las respuestas de niños/as



Fuente: elaboración propia.

Una reflexión interesante y sobre la que pretendemos avanzar en el futuro es la concepción que niñas/os puedan tener sobre el cuidado (aunque no siempre lo nombren de esta manera). Si en el listado propuesto el cuidado se vinculaba fundamentalmente a la esfera doméstica, las respuestas recogidas parecen ampliar este concepto, reconociendo la importancia del sector público y de las redes interpersonales para garantizar el bienestar. Por ello, quizás podría reformularse la capacidad 8: “Corresponsabilidad y cuidados” vinculándola a la “organización social del cuidado” que tenga más presentes los diferentes actores implicados en el diamante del cuidado (“Estado, mercado, sociedad civil y familias”) (Razavi, 2007). Así mismo, queda pendiente ahondar en el análisis de género (junto con las posibles particularidades en función de la edad, lugar de residencia, características familiares y los otros vectores relevantes) que parta de la idea de que la infancia no es un colectivo homogéneo y de que es fundamental adoptar una noción multidimensional del género (Nielsen y

Thorne, 2014) para comprender las características que definen a niños y a niñas de manera específica (Leyra y Bárcenas, 2014).

Finalmente, para concluir, se desea plantear algunas reflexiones metodológicas fundamentales sobre la ambigüedad multifacética de la idea de “escuchar a los/as niños/as” (Komulainen, 2007: 25, cit. en Coppock, 2011). Diferentes autores/as vienen alertando desde hace una década sobre la excesiva simplificación en el uso del término “voz”, proponiendo reflexionar acerca de si “el escuchar a los/as niños/as” es una herramienta retórica o auténticamente empoderante y, en particular, subrayando la importancia de reconocer la mediación o filtrado adulto en el proceso de construcción de las voces de niños/as (Komulainen 2007 y 2009, cit. en Coppock, 2011). Por ello, el equipo investigador entiende que, para este proyecto específico, el proceso no acaba en la validación de las capacidades sino que requeriría de una devolución y discusión del mismo en los CMIA, con niños/as, personal técnico y representantes políticos. No es un camino sencillo, pero es fundamental si se tiene como objetivo el seguir avanzando en la construcción de “alianzas significativas”, comprometidas con la construcción de sociedades intergeneracionales plenamente inclusivas que sitúen en el centro el bienestar, tanto presente como futuro, de toda la población.

6. Referencias bibliográficas

- Addabbo, T., Di Tommaso, M. L., Maccagnan, A. (2014). Gender Differences in Italian Children's Capabilities. *Feminist Economics*. 20(2), 90-121.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ballet, J. y Comim, F. (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ballet, J., Biggeri, M., Comim, F. (2011). Children's agency and the capabilities approach: A conceptual framework. En M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 22-45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Eds.), *Handbook of child Well-Being* (pp. 1-27). Nueva York: Springer.
- Biggeri, M., Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. En J.-M. Stoecklin, D. Bonvin, *Children's Rights and the Capability Approach* (pp. 19-42). Nueva York: Springer.
- Biggeri, M., Libanora, R. (2011). From Valuing to Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capability Approach. En M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the capability approach* (pp. 79-106). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., 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), 59-83.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon, R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 993-1028). 5th Edition. The Theoretical Models of Human Development. Nueva York: Wiley.
- Carrasco, C. (2001). La sostenibilidad de la vida ¿Un asunto de Mujeres? *Mientras Tanto*, 82, otoño, 43-70.

- Carrasco, C. (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuestas conceptuales. En C. Carrasco (Ed.), *Con voz propia: la economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 25-48). Madrid: La Oveja Roja.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F. (2016). Children participating in measuring what matters –why, when, how? *Learning for Well-being Magazine*, (1), 1-7.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., Bertrán I. (2009). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Observatorio de la Infancia.
- Christensen, P. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children and Society*, 18(2), 165-76.
- Comim, F., Ballet, J., Biggeri, M., Iervese, V. (2011). Introduction. Theoretical Foundations and Book's Roadmap. En M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 3-21). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coppock, V. (2011). Children as Peer Researchers: Reflections on a Journey of Mutual Discovery. *Children and Society*, 25(6), 435-46.
- Domínguez-Serrano, M., 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*, 1-25.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Family Formation and Family Dilemmas in Contemporary Europe*, Madrid: Fundación BBVA.
- Fegter, S., Richter, M. (2014). Capability Approach as a Framework for Research on Children's Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 739-758). Nueva York: Springer.
- Contemporary India. Aldershot: Ashgate.
- Firestone, S. (1971). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*. London: Jonathan Cape
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 12-16.
- Gálvez Muñoz, L. (Ed.) (2016). *La economía de los cuidados*. Sevilla: DeCulturas.
- Gálvez, L., Domínguez, M., Rodríguez, P.; Matus, M. (2013). Time use and children's well-being: implications for public policies. *Fiscal Studies. The Journal of Applied Public Economics*, 34(3), 373-389.
- Gallacher, L.-A., Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- González-Gago, E., Olcoz, S. (2015). *La infancia en los presupuestos*. Madrid: UNICEF.
- James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Kellock, A., Lawthom, R. (2011). Sen's capability approach: Children and well-being explored through the use of photography. En M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 137-161). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Leyra Fatou, B., Bárcenas, A. M.. Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1), 1-21.
- Lister, R. (2006). Children (but not women) first: New Labour, child welfare and gender. *Critical Social Policy*, 26(2), 315-35.
- Mason, J., Watson, E. (2014). Researching children: Research on, with, and by Children. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, Korbin, J. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp.

- 2757-2796). Nueva York: Springer.
- McLellan, R., Steward, S. (2014). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-32.
- Nielsen, H. B., Thorne B. (2014). Children, gender, and issues of well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin, (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 105-130). Nueva York: Springer.
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum, J. Glover (Eds.), *Women, culture and development: A study of human capabilities* (pp. 61-104). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: CES.
- Power, M. (2004). Social Provisioning as a Starting Point for Feminist Economics. *Feminist Economics*, 10(3), 3-19.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M.-A. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Razavi, S. (2007). *The Political and Social Economy of Care in a development context: conceptual issues, research questions and policy options*. Ginebra: UNSRID.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist economics*, 9(2-3), 61-92.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach and welfare policies. Paper presentado en la *Conference on gender auditing and gender budgeting*. Enero de 2005, Bolonia.
- Rodríguez-Modroño, P., Agenjo, A. (2016). Los cuidados a las personas 'independientes' en España y Andalucía. En Gálvez Muñoz, L. (Ed.), *La economía de los cuidados* (pp. 187-212). Sevilla: DeCulturas.
- Rodríguez-Modroño, P., Gálvez Muñoz, L., Matus-López, M., Domínguez-Serrano, M. (2013). A gender análisis of children's well-being and capabilities through time use data. *DEMB Working Paper Series*, 9.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. *The quality of life*, 1(9), 30-54.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist economics*, 10(3), 77-80.
- Smith, C., Greene, S. (2014). *Key Thinkers in Childhood Studies*. Bristol: Policy Press.
- Stoecklin, D., Bonvin, J.-M. (2014). *Children's Rights and the Capability Approach: Challenges and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Thomas, N., A. Graham, M. A. Powell, R. Fitzgerald (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506-20.
- Twamley, K., Rosen, R., Mayall, B. (2016). The (im)possibilities of dialogue across feminism and childhood scholarship and activism. *Children's Geographies*, 3285 (September), 1-7.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-13.

7. Anexo. Tablas de capacidades

TABLA. 1. Vida y salud física y mental		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
1.1.1. En positivo. Salud física	gozar de o tener “salud”	36, 37, 38, 40, 65, 84, 110, 111, 119, 123, 193, 194, 196, 270, 307, 321, 328
	“buena salud”	42, 150, 227, 248, 288, 305
	“vida sana o “estar saludable”	41, 142, 43, 48, 49, 100, 276
	“higiene”	48, 72, 73
	“comer sano”	236
	“nos dejen estar algún tiempo descansando, que nos dejen dormir por la noche”	137
1.1.2. En positivo. Salud mental	“tranquilidad”	42
	“relajación”	328
1.2.1. En negativo. Salud física	“no tener enfermedades [...] no estar gordo, no estar en un barrio de matones y que no te peguen”	71
1.2.2. En negativo. Salud mental	“no estar triste”	14
	“no tener estrés en el instituto”	217
1.3. Salud seres queridos	“salud para él/ella y los suyos”	274, 109
1.4. Atención médica	“poder ir al médico”; “acudir al médico”	85, 200
	“que me lleven al médico”	315
	“atención médica”	161
	“vacunas”; “medicinas”	120, 221

TABLA. 2. Afectividad, emociones y amor		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
2.1. Genérico	“amor, abrazos, besos”	186
	“amor”	165, 218, 219, 222, 244, 307
	“cariño”	2, 10, 11, 78 , 83, 124, 212, 214, 215, 223
2.2. Inteligencia emocional	“alegría”	143, 144
	“sonreír”	226
	“reír”	278
	“divertirse”	70, 145, 163, 278
	“disfrutar”	17, 60, 65
	“buena actitud”	260
2.3. Felicidad	“ser feliz”	14, 53
	“ser feliz con la gente que quiere”	64
2.3.2. Felicidad (familia, progenitores)	“y por supuesto afecto”	265
	“vivir con/ tener una familia o unos padres que les quiera”	9,15, 40, 72, 161, 194, 196, 269, 285, 292, 148, 213
	“amor en casa”; “recibir mucho cariño de sus padres”; “amor [...] sobre todo de la familia”	288, 331
2.4.1. Afecto. Receptores/as	“ser querido”; “personas que le/te quieran”; “amor” “amor de los demás”	84, 164, 310, 326, 331
	“y sobre todo que te quieran”	248
2.4.2. Afecto familiar. Bienestar progenitores	“que sus padres sean felices”	79
	“la felicidad de la familia”	63
2.4.3. Afecto. Amistad	“el amor de sus amigos”	204
	“que te sientas a gusto con tu entorno de familia y amigos”	62
	“estar felices con los amigos”	63
	“disfrutando de un colegio con amigos”	150
2.5. “Beings”. Infancia a presente	“pasar los buenos momentos como si fueran los últimos”	18
	“disfrutar de cada momento que la vida regala”	60
	“que no piense en el futuro que siempre viva el presente y que se divierta”	145

TABLA. 3. Buen trato y seguridad		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
3.1.1. En negativo. Genérico (ausencia de)	“no violencia”	81
	“que nadie se pelee”	243
	“que no maltraten a los niños de mi edad y que le dejen vivir de manera feliz”	103
	“tus padres no se peleen”	165
	“tener alimentos y dinero para comprar ropa, sin que mis padres se peleen”	1
3.1.2. En negativo. Referido a pares	“tener amigos amables que no insulten o se metan con nosotros (los niños) y las niñas”	52
	“llevar una vida sin bullying”	126
3.1.3. En negativo. Referido a comunidad	“no estar en un barrio de matones y que no te peguen”	71
3.1.4. En negativo. Referido a la sociedad	“una buena educación para poder ganarte la vida y no estar atado a la ignorancia y que no puedan engañarte”	259
3.2.1. Positivo. Genérico	“paz”	81
	“buenos trato”	243
3.2.2. Positivo. Familia	“que tus padres te traten bien”	198, 240
	“buena familia”	150, 187, 227, 253, 296, 313, 224, 225
	“familia unida”	65, 159, 207, 267
	“la familia completa”	208
	“relación familiar estable”	190
	“apoyo familiar”	9, 16, 54, 67, 107, 88, 264
	“una buena familia que te apoye”	282
	“apoyo en todo”	92
	“apoyo en todo momento”	326
	“que tengan conexión la familia y los menores confien en ellos”	197
“mantener una buena relación con su familia/familiar”	73	

3.2.3. Positivo. Amistad	“que tus padres te traten bien”	198, 240
	“buena familia”	150, 187, 227, 253, 296, 313, 224, 225
	“familia unida”	65, 159, 207, 267
	“la familia completa”	208
3.2.4. Positivo. Familia y amistades	“una buena familia y unos buenos amigos”	139, 240, 241, 288
	“llevarse bien tanto con la familia como con los amigos”	199
3.2.5. Positivo. Ámbito educativo	“llevarse bien en el colegio con todo el mundo”	198

TABLA. 4. Relaciones interpersonales

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
4.1. Genérico	“poder relacionarse”	7, 51, 60, 114, 263
	“relaciones sociales”	63, 142
	“vida social”	20, 84, 201, 202, 203
4.2. Expansión capacidades	“poder relacionarse con más gente”	51 o 60
	“conocer a otras personas”	135
4.3. Amistad	“amistades”	
	“amigos”	66, 273, 299, 107, 321, 325, 326, 204, 210, 214, 215, 216, 271, 9, 33, 48, 57, 60, 65, 67, 78, 80, 81, 89, 90, 91, 94, 98, 99, 107, 110, 111, 115, 121, 140, 143, 144, 157, 164, 183, 188, 194, 195, 206, 208, 211, 213, 217, 223, 228, 232, 236, 248, 248, 253, 255, 278, 295, 303
	“hacer amigos”	136, 316
	“relacionarse con amigos”	19, 44, 53
	“disfrutar o estar feliz con los amigos”	42, 61, 63
	“muchos amigos”	56, 61, 69

4.4. Relación y actividades	“al menos [...] un amigo”; “una amiguita”	131, 141
	“relacionarse con otros niños” o “gente de sus edad” con los que jugar o relacionarse	40, 183, 200
	“apuntarse a actividades sociales y relacionarse con más niños”	200
4.5. Espacios	“ir al parque para hacer amigos, en el recreo, ser socialable”	109
4.6. Pareja	“pareja”	59
4.7. Profesorado	“profesores buenos y se preocupen por tu futuro”	88
4.8. Familia extensa	“abuelos, abuelas, tíos, tías, primos, primas”	44

TABLA. 5. Participación y toma de decisiones (esfera pública)

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
5.1. Voz y escucha	“que te escuchen”; “que nos escuchen y entiendan nuestros problemas”	9, 249
	“dar nuestra opinión”	278
	“comunicación”	227
	“libertad de expresión”	158
	“no tener problemas para expresarse”	114
5.2. Participación en la comunidad	“ayudar a las personas”	136, 152, 173
	“la participación de actividades”	83
5.3. Carrera política	“aparte de este consejo, una carrera política plena y cambiar a Obama y Rajoy”	266

TABLA. 6. Educación formal y no formal		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
6.1. Genérico	educación, a los estudios, estudiar o aprender	281, 284, 296, 306, 317, 278, 100, 290, 4, 91, 97, 98, 113, 115, 118, 123, 187, 215, 216, 232, 233, 238, 262, 273, 274, 321
	acceder a la educación	15, 53, 58, 60, 82, 85, 94, 124, 126, 127, 163, 176, 178, 182, 237, 288, 38, 48, 77, 95, 99, 104, 105, 110, 117, 119, 149, 165, 177, 183, 186, 188, 189, 190, 193, 202, 205, 209, 210, 221, 223, 224, 225, 227, 235, 239, 240, 241, 253, 265, 267, 302, 322, 327, 329, 330
6.2. Espacio	ir al “colegio”, “escuela” o “instituto”	10, 11, 16, 83, 90, 143, 144, 208, 251, 293, 39, 45, 120, 195, 228, 157, 191, 311, 102, 3, 132, 228, 141, 169, 229, 55, 300, 308
	“para” o “donde aprender”	71, 74, 87, 194
	“disfrutando de un colegio con amigos”	150
	“ser feliz en el cole”	260
6.3. Calidad	educación buena o buenos estudios	9, 12, 47, 81, 89, 161, 285, 320, 27, 242, 265, 288
	“ir a un buen instituto para poder estudiar”	318
	“profesores buenos que se preocupen por tu futuro”	88
	“una mejor enseñanza en el colegio”	41
	“reformular el sistema educativo”	173
	“un colegio bueno como el mío y aprender”	244

6.4. Agencia. Infantil	“aprovechar bien los estudios, esforzarse”	13, 56
	“centrarse en los estudios”	19
	tener o sacar buenas calificaciones o notas	20, 29, 36, 61 66, 304, 314
	“aprovechar los profesores”	275
	“esforzarse en el colegio y trabajo y estar orgulloso de ello”	56
6.5.1. A futuro. Largo plazo	“para el futuro”	114, 121, 213
	“abrirte oportunidades en el futuro”	18
	“hacer una carrera”	191
	“llegar a ser algo”	192
	“construir un futuro”	275
	futuro laboral	5, 60, 83
	“estudiar muchísimo para prepararse muy bien y tener un futuro laborable asegurad”	156
	“debería poder estudiar en un buen colegio o instituto para poder trabajar en lo que quiera”	292
6.5.2. A futuro. Corto plazo	“estudiar para poder estar de vacaciones en verano”	263
6.6. Exceso de deberes	tener/que nos manden “menos deberes”	51, 52, 76
	no mandar/no tener “tantos deberes”; “tener una infancia feliz sin tantos deberes”	112, 234, 268
	“no tener muchos deberes”	116
	“mejorar un poco la educación, hay demasiados deberes y no nos da tiempo a pasar un rato con la familia y los amigos”	55
	“educación y un ratito de tiempo libre porque los maestros mandan muchos deberes”	330
	“no a los deberes”	124
6.7. Necesidades económicas materiales	materiales escolares básicos	282, 294
	“ir a un centro escolar en buenas condiciones, sin preocupaciones por la economía en casa y otros que afecten en su rendimiento”	319
	educación gratuita	166, 269
	“colegio público”	196
	centro privado	297
	becas	6, 23, 24, 25, 251, 257
	acceso a la universidad	298

6.8. Derechos y libertades	derecho a la educación	21, 200, 248, 291
	“tener derecho a permanecer en un colegio, instituto, universidad el tiempo que quiera”	79
	“seguir adelante con los estudios”	101
	“estudiar lo que quieras”	283
6.9. Educación no formal	aprender deportes	279
	actividades extraescolares	131, 191
	viajar, visitar museos	248
	“tener muchos libros para que aprenda mucho”	236
6.10. Compatibilidades	“la oportunidad de trabajar aunque estudie para mejorar tu economía personal”	270
	“estudiar pero también divertirse”	178
	“llevar a cabo sus estudios y en ratos libres pasar el tiempo con la familia y amigos”	274
	“el poder salir con tus amigos, divertirse, pero teniendo responsabilidades como es el estudio”	26

TABLA. 7. Bienestar económico y material

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
7.1. Genérico	“bienestar económico”	142
	“no tener problemas económicos”	198
	“buena economía”	270
	“una buena economía que no se vaya”	159
7.2. Situación familiar	“una economía estable en la familia”	193
	“una familia que no sea pobre”	196
	“una madre con trabajo”	102
	la familia como condicionante fundamental de su bienestar material	55
7.3. Efectos/ conflictos	económicos “no deberían afectarle los problemas económicos ya que son niños”	92
	afectar su rendimiento académico	319
	conflictos entre los progenitores	1

7.4. Dinero	“dinero”	75, 147, 148, 208, 209, 210, 218, 260, 262, 268, 307, 327
	Satisfactor: “dinero para...” materiales colegio, alimento, ropa, educación, transporte, tecnología u ocio.	165, 228, 239, 294
7.6. Alimentos	“tener para comer”	239
	“(comer) todos los días”	108, 225, 269
	comida suficiente	106
	“buena alimentación”	318
7.7. Ropa	“comer sano”	236
	“ropa”	1, 78, 80, 86, 95, 99, 110, 111, 117, 143, 144, 221, 228, 229, 323, 324
7.8. Renta alta	“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”	68
	“ser millonario”	49
	“mucho dinero”	69
	“que me toque la lotería”	309
7.9. Vivienda	“lo primero una casa”	110
	casa, vivienda o techo	9, 11, 40, 42, 50, 86, 87, 90, 99, 110, 117, 120, 131, 143, 144, 153, 157, 164, 165, 168, 174, 179, 190, 191, 208, 228, 233, 235, 251, 253, 272, 273, 291, 323, 324, 327, 329, 332, 315
	“hogar”	89, 104, 111, 123, 147, 148, 174, 313, 322, 186
	“refugio”	223
	“dónde poder vivir”	73, 80, 95, 210
	casa “digna”, “buena”	55, 77, 209
	“buenas condiciones en el hogar”	251
	“una gran casa”	318
	suministros básicos: agua	80, 86, 95, 106, 186, 210, 223, 228, 324
	suministros básicos: luz	186
	“una cama”	44, 73, 89
“un cuarto, una cama”	323	

7.10. Ocio	juguetes o juegos	40, 43, 44, 46, 78, 86, 95, 131, 151, 171, 174, 179, 194, 196, 228, 313, 262, 310, 45, 46
	tecnologías digitales (móvil, ordenador...)	46, 77, 98, 102, 214, 318
	“cosas para poder disfrutar/divertirse”	41, 102, 141
	“caprichos”	55, 222, 223
	“tener muchos libros para que aprenda mucho”	236
	“viajar”	79, 113, 209, 248, 290
	“viajar con tu familia”	29
	conocer nuevos lugares	40, 247
“unas vacaciones”	323	
7.11. Empleo	“tener trabajo”	134
	“tener un buen trabajo para mantenerte a ti y a tu familia”	312

TABLA. 8. Corresponsabilidad y trabajo de cuidados

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
8.1. Cuidados	“cuidados”	33
	“personas que te cuiden”	261
	“personas que le quieran y le cuiden”	164
8.2. Familia	familia	11, 33, 39, 40, 45, 46, 78, 80, 81, 83, 89, 93, 95, 99, 104, 110, 111, 115, 117, 123, 141, 167, 169, 174, 175, 18, 196, 201, 202, 203, 206, 211, 221, 227, 228, 233, 235, 239, 241, 265, 273, 295, 310, 31, 322
	“tener una familia que le cuide”	195
	incluir “familia” como una capacidad en sí misma	83, 237, 29, 62, 303
	“padres”	153, 179, 186, 255, 293
	“padre y madre”	50, 76
	“tutores legales”	77
	hermanos , “un hermano pequeño”	138, 141, 318
	“una mascota” “perro”	46, 318
	“bienestar con la familia”	29
“bienestar de nuestra familia”	64	

TABLA. 9. Actividades de ocio, juego e imaginación		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
9.1. Genérico	tener tiempo libre	15, 59, 67, 124, 166, 175, 184, 325, 327, 330
	“tiempo”	181
	“imaginación”	95
9.2. Diversión, vida social/familiar	diversión o el divertirse	47, 107, 203, 263, 307, 3, 121, 140, 163, 178, 237, 278, 320, 287
	pasar tiempo con	56, 94, 118
	“disfrutar y viajar con tu familia”	3
	“Salir” o “pasear”	59, 94, 303, 304, 61, 303
	“buena vida social”	23, 217, 218, 219, 220, 222
	relacionarse	53
	“quedar con amigos”	58
	“salir [siempre] con sus amigos”	138, 140, 290
9.3. Entorno	“que tenga parques y sitios para jugar y pasar el tiempo libre”	62
	“hacer muchas actividades fuera de casa”	84
	“salir a la calle”	237, 263
	“disfrutar de los parques y zonas de ocio en su municipio”	200
	“zonas para divertirnos y disfrutar con los amigos”	63
	“el poder salir con tus amigos, divertirse, pero teniendo responsabilidades como es el estudio”	26
9.4. Ocio responsable	“derecho a salir y divertirse pero con una pauta”	320
	poder jugar	118, 125, 126, 163, 194, 236, 237, 284, 312, 323, 329
9.5. Juego	con grupos de pares, niños	40
	amigos	29, 271
	“juguetes con los que poder jugar”	194
	“jugar todos los días”	74
	“más tiempo para jugar”	92, 128
	“poder jugar donde queramos”	76
	“que nos dejen jugar o salir con nuestros amigos”	137

9.6. Actividades	“la participación de actividades”	83
	deporte	3, 53, 84, 191, 227, 300
	“equipos deportivo”	320
	poder ir a [las mejores] fiestas	68, 69, 287
	viajar	79, 113, 248, 290
	conocer/visitar nuevos lugares	40, 247
	“comer en restaurantes”	248
9.7. Descanso	tener “unas vacaciones”	323
	“[que] nos dejen estar algún tiempo descansando”	137
	de “tranquilidad”	47
	“relajación”	328

TABLA. 10. Respeto, diversidad e identidad

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
10.1. Respeto (pasivo)	“ser respetado”	92
	“sus amigos le respeten y quieran”	8
	“amigos y compañeros de clase respetuosa”	269
10.2. Ausencia de rechazo o discriminación comportamientos	“tener amigos amables que no insulten o se metan con nosotros (los niños) y las niñas”	52
	“no ser discriminado por su raza, color”	79
	“no ser discriminado por nadie”	87
	“no tener que esforzarse por ser respetado”	92
10.3. Respeto (activo)	“respeto”, “tener respeto hacia los demás”	63, 203, 244, 249, 305
	“ser bueno”	204
	“ser buena persona”	26
	“tener buenos modales”	66
	“estar bien educado”	95, 101, 112
10.4. Libertad	“ser libre y hacer lo que él quiera pero sabiendo las cosas que haces que sean buenas no cosas malas”	162
	“que tengan más o menos lo que esa persona quiere y que los padres y los profesores o quien sea no le moleste mucho”	185

10.5. Derechos	“tener un nombre y una localidad”	39
	“derechos”	91, 123
	“tener derecho a lo que se debe”	286
	“derecho a privacidad”	316
	“libertad de expresión y derecho para la igualdad”	158
10.6. Derecho a la Infancia. “Beings” (a presente)	Infancia a presente	95, 101, 112, 296, 317
	“que podamos disfrutar todos los niños porque nosotros tenemos derecho a disfrutar la vida”	250
	“deberíamos disfrutar plenamente de nuestra infancia y no adelantarnos a estados que pertenecen a los adultos”	258
10.7. Diversidad e identidad	“conocer a personas de diferentes países”; “visitar nuevos lugares”	247
	“poder probar otro tipo de vida”	231
	“personalidad”	211
	“esforzarse en el colegio y el trabajo y estar orgulloso de ello”	56
	estar a gusto y seguro con uno/a mismo	260, 159

TABLA. 11. Autonomía sobre la propia vida

Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
11.1. Tiempo	reivindicar tiempo	149
	“libertad, mucha libertad y tiempo mucho tiempo”	181
	“no tener tantos deberes, poder tener más rato para jugar”	128
11.2. Espacio y movilidad	desplazarse autónomamente (coche, carnet)	68, 69
	“el poder jugar donde queramos, a que no nos manden tantos deberes”	76
11.3. Libertad con responsabilidad	“ser libre y hacer lo que él quiera pero sabiendo las cosas que haces que sean buenas no cosas malas”	162
	hacer lo que quieran hacer las cosas que les gusten	230, 14, 57, 249, 282
	estudios y aprendizaje	279, 283, 290
11.4. Disfrute	“disfrutar con cada cosa que haga”	64
	“divertirte en lo que haces”	70
	“que tengan más o menos lo que esa persona quiere y que los padres y los profesores o quien sea no le moleste mucho”	185

11.5. Agencia	“lo que nos proponemos intentar hacerlo”	234
	propias aspiraciones o proyectos de vida	6, 34, 130, 266, 314
	cumplir sus sueños	64
	“decidir cómo vestir los días de descanso”	246

TABLA.12 Medioambiente		
Aptdo	Cita literal	Número referencia encuesta
12.1. Socio-Urbano. Espacios	“que pongan por las afuera de la localidad una zona recreativa	333
	“que arreglen la ciudad”	250
	“parques”	200, 327
	“zonas de ocio y juego”	200, 269, 313
12.2. Socio-Urbano. Zonas -Relaciones	“deberían abrir más lugares de encuentro para quedar con los amigos”	55
	“zonas para divertirnos y disfrutar con los amigos”	63
	“ir al parque para hacer amigos”	109
	“no estar en un barrio de matones y que no te peguen”	71
12.3. Juego-Autonomía	“poder jugar donde queramos”	76
	“jugar más en la calle”	51
12.4. Socio-Natural	“poder ir al bosque o al campo”	231
	“el contacto con la naturaleza”	82
	“cuidar el medio ambiente”	84