



Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile

Child Participation in Qualitative Research in Education: Ethical-Pedagogical Reflections from Chile

Participação da infantil na pesquisa qualitativa em educação: reflexões éticas-pedagógicas do Chile

Carlos Willatt*  orcid.org/0000-0003-3357-5073

Muriel Armijo Cabrera**  orcid.org/0000-0003-1657-6453

Para citar este artículo: Willatt, C. y Armijo Cabrera, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 220-240. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695>



Recibido: 27/10/2021
Evaluado: 22/07/2022

* Doctor en Ciencias de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile. carlos.willatt@uautonoma.cl

** Doctora en Educación de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales en cotutela con la Universidad de París 8. Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. murielarmijo.c@gmail.com

Resumen

El presente artículo reflexiona en torno a las posibilidades, los límites y desafíos éticos y pedagógicos de la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en la investigación cualitativa en educación, basada en dos investigaciones realizadas en Chile en 2017 y 2020, con NNA de 7 a 13 años. A partir de una visión paradójica de la infancia y la adolescencia, que entiende a NNA como sujetos vulnerables y dependientes y, al mismo tiempo, autónomos y libres, se cuestionan dos supuestos habituales implicados en los procesos de investigación y evaluación ética de la investigación: por una parte, el supuesto de que más participación significa sobreexposición y vulneración de los menores; y por otra, el supuesto de que más participación es de suyo mejor, y tanto ética como pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA. Luego se distinguen tres modos básicos de participación. Mientras la investigación *sobre* NNA considera a estos solamente como "tema", "contenido" u "objeto" de estudio (1), la investigación *con* NNA contempla su participación directa en alguna de las etapas de la investigación (2), y la investigación realizada *por* NNA se abre a la posibilidad de que estos participen plena y activamente en una o más etapas en calidad de co-investigadores (3). Así, se postula que la participación es un fenómeno multidimensional, relacional y ambivalente, que desafía posiciones dogmáticas adultocéntricas y puerocéntricas tradicionales, y exige ir más allá de aproximaciones estandarizadas al ámbito ético.

Palabras clave

participación; niño; educación; investigación cualitativa; ética

Keywords

participation; child; education; qualitative research; ethics

Abstract

This paper reflects on the possibilities, limits and ethical and pedagogical challenges of the participation of children and adolescents (CA) from 7 to 13 years old, in qualitative educational research, based on two research studies conducted in Chile in 2017 and 2020. Starting on a paradoxical vision of childhood and adolescence, which understands CA as vulnerable and dependent and, at the same time, as autonomous and free subjects, we question two common assumptions involved in the processes of research and ethical evaluation of research: On the one hand, the assumption that more participation means overexposure and harm to CA; and, on the other hand, the assumption that more participation is in itself better, and both ethically and pedagogically desirable for research and for CA. Furthermore, we distinguish three basic modes of participation: while research about CA considers them only as 'topic', 'content' or 'object' of study (1), research with CA allows their direct participation in some of the stages of the research (2), and research carried out by CA opens up to the possibility of their full and active participation in one or more stages as co-researchers (3). Thus, we propose that participation is a multidimensional, relational, and ambivalent phenomenon that challenges both traditional adult-centered and child-centered dogmatic positions and demands approaches to ethics that go beyond standardization.

Resumo

Este artigo reflete sobre as possibilidades, limites e desafios éticos e pedagógicos da participação de crianças e adolescentes (CA) de 7 a 13 anos, na pesquisa qualitativa em educação, com base em dois estudos de pesquisa realizados no Chile em 2017 e 2020. Partindo de uma visão paradoxal da infância e adolescência, que entende CA como sujeitos vulneráveis e dependentes e, ao mesmo tempo, autônomos e livres, questionamos duas suposições comuns envolvidas nos processos de pesquisa e avaliação ética da pesquisa: por uma parte, a suposição de que mais participação significa superexposição e violação de menores; e, por outro lado, a suposição de que mais participação é, em si mesma, melhor, eticamente e pedagogicamente desejável para a pesquisa e para CA. Em seguida, distinguimos três modos básicos de participação: enquanto a pesquisa sobre CA os considera apenas como o 'tópico', 'conteúdo' ou 'objeto' de estudo (1), a pesquisa com CA envolve sua participação direta em uma ou mais etapas da pesquisa (2), e a pesquisa realizada por CA abre a possibilidade de sua participação plena e ativa em uma ou mais etapas como co-pesquisadores (3). Assim, postulamos que a participação é um fenômeno multidimensional, relacional e ambivalente, que desafia as posições dogmáticas tradicionais, adultocêntricas e puerocêntricas, e que exige abordagens que vão além de enfoques padronizados ao âmbito ético.

Palavras-chave

participação; criança; educação; pesquisa qualitativa; ética

Introducción

La participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en investigaciones científicas es un tema controversial en las ciencias sociales, en general, y en educación en particular (Coyne y Carter, 2018; Flewitt, 2005; Head, 2018; Sikes y Piper, 2010; Vergara *et al.*, 2015). En efecto, en las discusiones en torno a este tema se suele tomar como punto de partida implícito o explícito una visión paradójica de la infancia y la adolescencia (Carter, 2009; Collins, 2017). Por una parte, NNA se consideran sujetos vulnerables, dependientes y necesitados de cuidado y protección, en sentido universal (como seres humanos) y en un sentido particular (como una parte de un grupo humano con características únicas y diferenciadas). En ambos sentidos, la noción de vulnerabilidad remite a su origen etimológico, del latín *vulnus* ('herida'), que remarca la experiencia de estar expuesto al sufrimiento corporal, psíquico o emocional (Mackenzie *et al.*, 2014, p. 4). Por otra parte, NNA se reconocen como sujetos con agencia y voz propia, con cierta competencia y autonomía para expresarse, actuar y decidir libremente sobre los asuntos que les afectan (James y Prout, 1990; Oswell, 2013). La agencia y la autonomía pueden entenderse en un sentido universal (como agencia humana) y en un sentido particular (como agencia y autonomía infantil que difiere de la de los adultos). Esta idea se ha reforzado especialmente en el marco del así llamado "giro participativo" (*participatory turn*) en las últimas décadas, impulsado por movimientos sociales, políticos y culturales a nivel global (Bherer *et al.*, 2016) y local (Biskupovic y Stamm, 2021). Este giro puede interpretarse como un intento por resolver problemas de poder y exclusión de NNA en sociedades adultocéntricas —es decir, en sociedades que privilegian las perspectivas adultas por sobre las perspectivas juveniles (Duarte, 2012)—, y responde a la necesidad de reconocer su agencia, voz y modos propios y singulares de expresión sobre los asuntos que les atañen.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) expresa de manera paradigmática esta visión paradójica de la infancia y la adolescencia, y además explica el deber de los adultos y de las instituciones de cuidar y proteger a NNA; este documento establece una serie de derechos que deben garantizarse por los Estados firmantes. Principios como la no discriminación (artículo 2), el interés superior de NNA (artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y el desarrollo (artículo 6), así como el derecho a ser escuchados y a expresar libremente y de diversas formas su opinión en todos los asuntos que les conciernen (artículos 12 y 13), articulan una idea de participación aplicable a los contextos de investigación. Según esta visión, NNA deberían ser libres de opinar y decidir cómo participar e involucrarse en los procesos de investigación que potencialmente podrían afectar sus vidas positiva o negativamente.

En Chile, se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, y permite un cambio en la mirada sobre la niñez hacia un enfoque de derechos. En los últimos años, la Ley 20370 (2009) consagra el derecho a la educación, y la Ley 21067 (2018) crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez. Además, el tema de la participación de NNA cobra importancia en la discusión sobre inclusión que atraviesa los debates sociales y políticos actuales, y que configuran el trasfondo de las discusiones en torno a la reciente Ley de Inclusión Escolar en Chile (2015). Cualquiera sea la perspectiva adoptada sobre el tema, la participación se considera un aspecto clave de la inclusión de NNA (Armijo, 2018), ya sea como importación del modelo democrático liberal en las escuelas o bien como “ciudadanía diferenciada” (Young, 1989).

Lo anterior sugiere una comprensión de la protección y la participación como términos no necesariamente opuestos. En efecto, vulnerabilidad y dependencia no son aspectos que *a priori* prescriban exclusión de la investigación (Powell *et al.*, 2016, p. 202), ni tampoco pueden interpretarse como atributos exclusivos de NNA. En la bibliografía académica la noción de vulnerabilidad no tiene necesariamente una connotación peyorativa, acaso como expresión de inferioridad o deficiencia. Por el contrario, esta noción ha ido ganando un lugar importante en las reflexiones éticas, políticas y educativas sobre la condición humana en general (Turner, 2006), y sobre la condición de NNA en particular (Baader, 2018). Sin embargo, la práctica investigativa suele desarrollarse en contextos sociales, políticos, económicos y culturales atravesados por tensiones, ambivalencias y relaciones de poder, que pueden conducir fácilmente a falsas apreciaciones y dogmatismos. Tal es el caso de la disyuntiva que presenta la protección y la participación de NNA en investigación como términos contrarios e incluso incompatibles (Carter, 2009; Collins, 2017). Por esta razón, a continuación se propone una aproximación crítica a la participación de NNA en investigación, con base en la experiencia de los autores indagando infancias y adolescencias en contextos educativos marginados en Chile, desde una perspectiva cualitativa.

Se comienza cuestionando dos supuestos que emergen de la visión paradójica presentada anteriormente. Por una parte, el supuesto proteccionista de que más participación implicaría sobreexposición y vulneración de los menores participantes, en el momento de la producción de los datos (hablar de su vida privada o emociones, encontrarse en situaciones incómodas) y en la etapa de divulgación de los resultados (uso de su imagen, temor a ser identificado). Por otra parte, el supuesto de que más participación sería de suyo mejor, y tanto ética como pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA.

Posteriormente, se analizará de manera exploratoria tres modos básicos de participación de NNA en investigación cualitativa en educación, a saber, investigación *sobre*, *con* y *por* NNA. En la crítica a los supuestos y en

el análisis de los modos de participación, se referirán a algunas situaciones con las que se han enfrentado los autores como investigadores en el trabajo de campo etnográfico escolar en Chile. Se trata de dos investigaciones de aproximación etnográfica y visual, realizadas por una de las autoras de este artículo, durante los años 2017 y 2020, con NNA de 7 a 13 años. Con este análisis, se plantea que una posición ética y pedagógicamente consistente frente a la participación de NNA en investigación debería considerar diversos modos y grados de participación.

Finalmente, se formularán algunas ideas generales para seguir pensando y discutiendo sobre la participación de NNA en contextos de investigación en educación.

Hacia una reflexión crítica sobre la participación

Como se adelantó, existe una visión paradójica de la infancia y de la adolescencia que está en juego en las discusiones sobre la participación de NNA en investigación. En virtud de esta visión, que opera como un supuesto antropológico *a priori* implícito o explícito, sería tan reduccionista la posición que considera a NNA como vulnerables y dependientes, sin aceptar grados de agencia y autonomía, como aquella que, atribuyendo agencia y autonomía, ignora la condición fundamental de vulnerabilidad y dependencia de infantes y adolescentes.

Esta paradoja surge como un elemento central en el campo educativo moderno en Occidente, que tensiona el pensamiento y la práctica pedagógica. Por ejemplo, Rousseau plantea la idea de una “educación negativa” (Rousseau, 2011, p. 136), cuya tarea fundamental sería el cuidado y la protección de NNA para posibilitar un desarrollo autónomo y libre que pueda hacerles frente a las vicisitudes de la vida social. Por su parte, Arendt (1996) señala que los educadores se enfrentan con el desafío de proteger y cuidar a las nuevas generaciones de las amenazas de un mundo común, aunque sin privarlos de la oportunidad de renovar ese mundo. Más recientemente, Meirieu (2007) alude a esta paradoja remarcando la tensión entre dos principios educativos fundamentales y necesarios: la educabilidad –todos los individuos pueden aprender– y la libertad –nadie puede obligar a nadie a aprender–.

Ahora bien, llama la atención que en algunas discusiones actuales sobre participación de NNA en investigación se ignore el carácter paradójico de esta visión. Esto se expresa específicamente en el surgimiento de posiciones adultocéntricas y puerocéntricas¹ dogmáticas que acentúan

1 El “puerocentrismo” –del latín *puer* (niño)– se enfoca en la actividad de NNA, suponiendo la existencia de un mundo infantil completamente autónomo e independiente de la autoridad adulta (Arendt, 1996, p. 192).

solamente un aspecto, ya sea la vulnerabilidad o la agencia de NNA. A continuación, se esboza una crítica a estas posiciones con el fin de destacar la relevancia heurística de esta paradoja para la reflexión ética y pedagógica.

NNA en investigación: ¿una investigación “naturalmente” más riesgosa?

El primer supuesto, que se enfoca unilateralmente en el riesgo para los participantes y no para los investigadores, se vincula a la idea de que mayor participación implicaría vulneración, al sobreexponer a sujetos que de suyo serían más vulnerables. Si, como vio, NNA son vulnerables de un modo a la vez universal y particular, también es cierto que se trata de un grupo humano bastante heterogéneo. Precisamente esta *heterogeneidad* se pierde de vista al sostener que la investigación que involucra NNA sería “por naturaleza” más arriesgada. En las últimas décadas, este supuesto ha ido ganando aceptación en un contexto de abusos graves y masivos cometidos con NNA, revelados públicamente a nivel internacional y nacional. En particular, en Chile, pueden mencionarse los casos emblemáticos de abuso infantil en la Iglesia católica, así como en centros del Servicio Nacional de Menores (Sename)², la institución que, paradójicamente, tiene a cargo el cuidado de NNA vulnerados y marginados socialmente. Entre 2005 y 2016, se han reportaron 1313 muertes en centros del Sename, y solamente en el año 2017 se registraron 2071 casos de violencia y maltratos graves, incluidos 310 agresiones de connotación sexual (Sepúlveda y Guzmán, 2019). Estos hechos de extrema gravedad, que desde luego exigen medidas urgentes en los ámbitos político y judicial, han dado sustento a una “narrativa” (Stark, 2012, p. 7) de los escándalos que permea el campo de la investigación. Así, el control y la evaluación de los riesgos y beneficios de la investigación se ha vuelto más rigurosa, pero también muchas veces unilateral y simplista. En efecto, el riesgo para NNA participantes se ha convertido en un factor preponderante en la investigación, reforzado por un enfoque procedimentalista que opera según la lógica moderna de estandarización, formalización y generalización (Guillemin y Gillam, 2004), y que tiende a privilegiar la protección en desmedro de la participación, desconociendo la heterogeneidad del grupo que se pretende proteger. En los contextos de investigación institucional tradicional, esta función de control y evaluación recae principalmente sobre los comités de ética. Históricamente, estos organismos aparecen a raíz de crímenes y abusos realizados en el desarrollo de experimentaciones biomédicas a nivel internacional, y buscan regular normativa y legalmente las posibilidades y los límites de

2 Organismo público dependiente del Ministerio de Justicia creado en 1979, que tiene a cargo la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

la investigación con seres humanos y no humanos (Stark, 2012). En la actualidad, la influencia del enfoque procedimentalista se puede apreciar en las formas en que se realiza la investigación. En el campo educativo, ha ido imponiéndose el desarrollo de *un tipo* de investigación “basada en evidencia” (OECD, 2007), en su mayoría empírica cuantitativa e inspirada en la investigación biomédica. Esta investigación se efectúa a través de mediciones con instrumentos y dispositivos estandarizados, principalmente de origen psicométrico y neurocientífico. Y aunque este tipo de investigación cuantitativa produce conocimientos ciertamente útiles, el predominio de tal enfoque en las instancias de evaluación ética no significa que *toda* investigación deba seguir parámetros procedimentales y cuantitativos. Por tanto, se requiere examinar en qué medida el procedimentalismo ético permite o impide abordar la complejidad y heterogeneidad de los sujetos, las experiencias y prácticas infantiles y adolescentes indagadas por las aproximaciones cualitativas en educación.

Además, es preciso pensar los modos en que el predominio de la ética procedimental se manifiesta, más allá del marco legal, en los razonamientos y las negociaciones entre comités de ética e investigadores. En efecto, en sus evaluaciones y decisiones de aprobación y regulación, los comités de ética suelen basarse en principios, códigos, reglas y normativas de corte *utilitarista o consecuencialista* y en premisas *deontológicas* (Head, 2018). Mientras los planteamientos *utilitaristas o consecuencialistas* se focalizan en los resultados y consecuencias de las investigaciones, procurando que la utilidad, las ventajas y los beneficios de la investigaciones para los participantes sean mayores que los perjuicios, los planteamientos *deontológicos* tienden al universalismo ético y formal, adhiriendo a principios generales que puedan ser válidos independiente de sus consecuencias específicas³. Pero aquí surge una pregunta fundamental y controversial: ¿quién está en condiciones de definir qué es arriesgado y cuándo, en el proceso de investigación? En la mayoría de los casos, son adultos quienes ponderan y definen los criterios y las situaciones de riesgo para los participantes de la investigación. *NNA* no participan en ese proceso, aun cuando se trata de un grupo humano heterogéneo conformado por sujetos que, en muchos casos, por su edad, desarrollo y situación, sí podrían hacerlo.

Una mirada al trabajo de campo en la investigación muestra lo ambivalente y problemática que puede ser una noción de riesgo definida exclusivamente por adultos. Por ejemplo, puede referirse al caso de Brayan⁴, un niño que pertenece a una familia de narcotraficantes quienes no le autorizan la participación en la investigación realizada en 2017. Puesto

3 En todo caso, estos planteamientos no son necesariamente excluyentes y pueden desarrollarse simultáneamente.

4 Todos los participantes han sido anonimizados con seudónimos.

que los padres aparentemente consideran “arriesgada” la participación de su hijo en la investigación –el niño tal vez podría denunciar el modo de vida de estos–, este queda excluido, aunque desee compartir experiencias y preocupaciones sumamente importantes y logre hacerlo en las conversaciones etnográficas con la investigadora.

Saludo a Brayan, éste me vuelve a hablar de su hermano Rodrigo, que si lo veo en París, le pregunto qué edad tiene, y me dice que 9 años. Me cuenta que lo perdieron allá, en la torre esa en punta, la Torre Eiffel. No sé cómo reaccionar, él me cuenta eso como muy tranquilo, perdimos a mi hermano, y ya, a ver si me lo cruzo por allá. Luego le contaré a [docente] y ella también se sorprenderá, es sumamente extraño, difícil de interpretar, entender qué habrá. ¿Será que murió ahí y le dijeron que se perdió? ¿Será que lo dejaron a algún tío como de ilegal? ¿Será que lo dieron en adopción, lo vendieron? Muy muy extraño. Me repite la misma historia que la última vez con más detalle, no parece mentira, él lo tiene superclaro. (Diario de campo, 15 de septiembre de 2017)

En este ejemplo, el niño participa en una conversación informal, aunque no de la manera prevista por la investigación en el desarrollo de una entrevista, la cual solamente es posible con la autorización parental. Desde el punto de vista de la investigación, ¿sería ético permitirle a Brayan participar formalmente, aunque sus padres no estén de acuerdo? ¿No vulnera la noción de riesgo que imponen los padres el interés y el derecho de participación de Brayan? En una situación como la descrita, la noción de riesgo no está dada de manera “natural”. Brayan es capaz de participar, tiene el interés y también, desde una perspectiva de derechos, la legitimidad para poder hacerlo. Sin embargo, una noción de riesgo aplicada de manera unilateral e irreflexiva reduce drásticamente las posibilidades de participación, refuerza la exclusión e impide el desarrollo de investigaciones que abordan determinadas infancias y adolescencias y sus contextos.

¿Participación a toda costa?

El supuesto según el cual más participación sería de suyo mejor, y ética y pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA, puede cuestionarse remitiendo a uno de los modelos más influyentes en la reflexión sobre la participación de NNA en la sociedad desarrollado por Hart (1992, 2008). Este modelo, más conocido como la escalera de Hart, se basa en una tipología de la participación ciudadana adulta previamente formulada por Arnstein (1969). La escalera consta de ocho escalones ordenados de manera ascendente, que corresponden a los posibles grados de participación ciudadana tomando en cuenta la agencia e iniciativa de NNA (tabla 1).

Tabla 1
Escalera de Hart

Grados de participación ciudadana de NNA.	
Participación genuina	8. Iniciada por NNA y decisiones compartidas con adultos.
	7. Iniciada por NNA y dirigida por adultos.
	6. Iniciada por adultos, decisiones compartidas con NNA.
	5. NNA consultados e informados.
	4. NNA asignados, pero informados.
No participativos	3. Tokenismo.
	2. Decoración.
	1. Manipulación.

Nota: elaborada con base en Hart (1992).

Los tres escalones o niveles inferiores se consideran no participativos y refieren a situaciones donde NNA realizan actividades encomendadas por adultos, pero que no comprenden o comprenden escasamente. Mientras en situaciones de manipulación (1) y decoración (2) los adultos no contemplan un espacio para que NNA opinen sobre las actividades encomendadas, el tokenismo (3) se limita a una forma simbólica de participación, la cual les permite a NNA “estar presentes” y “dar su voz” como representantes de un determinado grupo social en las actividades, aunque de manera superficial y sin recibir necesariamente retroalimentación. Por otra parte, los cinco niveles superiores (4, 5, 6, 7 y 8) dan cuenta de situaciones en las que se daría una “participación genuina” (Hart, 1992, p. 11). La diferencia entre estos grados de participación estaría dada no solo por el nivel de información que NNA tienen respecto a las actividades o proyectos en los que se involucran, sino también por el poder de opinar, decidir e incluso iniciar actividades o proyectos de manera independiente y con la colaboración de adultos.

Aunque este modelo no plantea que la participación de NNA sea siempre en un grado máximo, sino más bien dependiendo de sus habilidades y del contexto específico de participación, se ha tendido a interpretar la metáfora de la escalera de una manera lineal y dogmática. Diversos modelos inspirados en la escalera de Hart (Andersson, 2017; Shier, 2001; Wong *et al.*, 2010), a pesar de sus diferencias, parten del supuesto de que más participación sería en sí mismo algo “bueno” y éticamente deseable, y que el solo hecho de reconocer agencia, escuchar y otorgar “voz” a NNA implicaría más autenticidad y empoderamiento en la investigación (Cahill y Dadvand, 2018). La autenticidad atribuida a investigaciones que involucran mayor participación de NNA se daría a nivel epistemológico,

en el sentido de que sujetos infantiles y adolescentes estarían construyendo conocimiento sobre sí mismos de manera directa, acaso desde una posición de “expertos” en lo que refiere a sus propias vidas. Así, se asume de manera implícita que NNA, en cuanto sujetos de conocimiento, serían sujetos transparentes, en cierto modo capaces de conocerse a sí mismos sin mediaciones de ningún tipo. Sin embargo, esta noción de sujeto es más bien una abstracción moderna que no hace justicia a la complejidad y opacidad de los procesos de subjetivación concretos. De hecho, la “voz” de NNA nunca se manifiesta de forma pura, inmediata e individual, sino que se articula de manera relacional, mediada e intersubjetiva, y con la intervención de otros agentes humanos y no humanos (Spyrou, 2016). En este sentido, creer que mayor participación de NNA significa por defecto mayor grado de empoderamiento, resulta problemático si no se examina con detención la noción de poder que está juego.

Primero hay que considerar que son principalmente los adultos quienes promueven el máximo grado de participación, que escuchan y otorgan voz a NNA en un contexto de investigación tradicional. La expectativa de participación responde a una perspectiva adultocéntrica. Y aunque la iniciativa de investigar provenga de NNA, la investigación participativa, si pretende realizarse en un marco institucional, requiere un mínimo de participación de los adultos, a saber, como aquellas personas que empoderan a NNA. Sin embargo, el poder no es algo que simplemente se tiene (adultos) y se entrega (a NNA): el poder se *ejerce* en un contexto relacional. Como sugiere Foucault (1983), el poder se manifiesta en múltiples relaciones, dimensiones y niveles, de manera dinámica y a veces inesperada. Esto quiere decir que el empoderamiento de NNA también podría darse de una manera totalmente diferente y contraria a toda expectativa adulta de participación. Por ejemplo, durante un trabajo de campo en una escuela marginada en Santiago de Chile, una estudiante de 4.º básico que se integra durante el año a las clases prefiere no participar en la investigación.

Malena me hace una sonrisa y me dice que la tiene [la autorización], pero en realidad me la pasa sin firmar, y me explica que no quiere hacerlo. Le pregunto si sus apoderados no quisieron firmarla porque no quieren, y me dice que no, que ellos sí estaban de acuerdo pero que ella no quiere. Me dice todo eso sonriéndome y me dice “gracias por invitarme”. Chán. Nada que decir. (Diario de campo, 31 de agosto de 2017)

Este ejemplo de empoderamiento infantil, que no es inusual en el proceso de investigación, reafirma la idea de que una interpretación lineal y dogmática de la participación de NNA es poco sensata y, en muchos casos, impracticable. Situaciones como esta invitan a reflexionar más profundamente sobre el deseo adulto de mayor participación que, por muy bien intencionado que sea, no siempre va a coincidir con el parecer de NNA,

quienes pueden legítimamente desistir de participar por falta de ganas o desinterés; o bien podrían preferir ciertas etapas de la investigación que les parecen más entretenidas y estimulantes.

Explorando modos y grados de participación

En este apartado, se propone distinguir tres modos básicos de participación de NNA en la investigación que se vinculan con las etapas del proceso investigativo: investigación *sobre*, *con* y *por* NNA. En términos generales, la investigación cualitativa comprende distintas etapas que van desde el diseño, la recolección o producción de datos, la interpretación, el análisis y la teorización, hasta la escritura, la divulgación y comunicación pública de resultados. En el contexto chileno, estas etapas aparecen de manera más o menos estandarizada según la exigencia de las agencias de investigación nacional que financian una parte clave de los proyectos. A estas etapas se añade la aprobación ética de la investigación exigida por las instituciones patrocinantes y financiadoras de los proyectos para poder ejecutar esas etapas.

Existe la idea de que cada modo de investigación determina una modalidad de participación de NNA que debería acompañar todas las etapas referidas, de menor a mayor participación. No obstante, estos modos no implican necesariamente una gradación lineal, sino que más bien coexisten de manera fluida en una suerte de continuo, en el que la investigación puede transitar de un modo a otro, según la etapa desplegada. Por ejemplo, el momento del diseño puede realizarse sin involucrar a NNA, pero la recolección o producción de datos puede favorecer su participación, la cual será de nuevo más marginal en el análisis o bien en la difusión de resultados. En particular, se considera que el modo de investigar “sobre” NNA trasciende los tres modos, porque NNA nunca dejan de ser “objetos” de estudio para quienes investigan, aunque tengan una activa participación en distintas etapas de la investigación. De manera heurística, pueden utilizarse distintas denominaciones para referirse a NNA en la investigación, según el modo de participación desarrollado: “objetos de estudio” (sobre), “sujetos participantes” (con), “coinvestigadores” (por). Con esto, se da a entender que NNA pueden ocupar distintos lugares o roles en la investigación, en función del momento particular y del modo adoptado.

Además, la consideración de NNA como investigadores no es algo completamente nuevo, sino que remite a una dimensión pedagógica más originaria de la escuela moderna (Arendt, 1996). Con un antecedente importante en los trabajos de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Schiller, las corrientes de pedagogías activas y experimentales como la *Education Nouvelle* o educación nueva en Francia, la *Progressive Education* en

Norteamérica, o la *Reformpädagogik* en Alemania, plantearon a comienzos del siglo veinte un tipo de pensamiento y práctica pedagógica centrada en NNA como investigadores, a través del desarrollo de aprendizajes basados en proyectos o en problemas vinculados con su experiencia cotidiana, y con una cooperación estrecha con sus pares⁵. Por tanto, se requiere tener en mente que, si bien el rol de los adultos en la investigación es siempre fundamental y más convencional, el modo de participación infantil y adolescente puede variar a lo largo del trabajo desarrollado.

Investigación sobre NNA

En un sentido amplio, toda investigación que tenga a NNA como “tema”, “contenido” u “objeto” de estudio es una investigación “sobre” NNA. En un sentido restringido, la preposición “sobre” refiere un modo de investigación específico que no considera la participación directa de NNA en ninguna de las etapas de la investigación. La aproximación a las experiencias de NNA se realiza entonces de manera mediada e indirecta, a través de adultos que actúan como representantes (padres, madres, apoderados, docentes, cuidadores, etc.). A primera vista, este modo podría parecer menos arriesgado por el hecho de no involucrar directamente a NNA. En efecto, se suele asumir que la intermediación de adultos podría garantizar más protección a los menores y permitir además una aprobación más expedita por los comités de ética (Carter, 2009). Sin embargo, la elección de este modo de investigación plantea desafíos éticos que es imprescindible afrontar.

En primer lugar, surge la pregunta por la legitimidad de la representación de NNA por los adultos (Ceballos y Susinos, 2022). Aquí es preciso cuestionar el supuesto de que NNA conforman un grupo homogéneo, pensando y distinguiendo los tipos de vulnerabilidades y capacidades particulares de cada NNA que se pretenda abordar en la investigación. El hecho de que algunos menores –dado su nivel de desarrollo biológico, psicológico, social, etc.– aún no sean capaces de expresarse de manera autónoma, “madura” y articulada desde el punto de vista adulto, no significa que estos carezcan de una manera particular y única de experimentar, conocer y comprender el mundo. Por esta razón, el punto de partida para evaluar si corresponde que los adultos sean representantes en la investigación debería ser más bien el reconocimiento de NNA como un “otro” legítimo y diferente de los sujetos adultos, y no como sujetos deficitarios.

5 En Chile, estas pedagogías fueron recibidas y desarrolladas por Darío Salas y Amanda Labarca, entre otras figuras del campo educativo nacional.

En directa relación con el punto anterior, cabe preguntarse en qué sentido la no participación de NNA en la investigación podría ser problemática desde una perspectiva de derechos. La exclusión de NNA de una investigación que versa sobre ellos y que eventualmente tendría un efecto en sus vidas, podría significar una vulneración del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por último, el privilegio de métodos de investigación basados exclusivamente en el discurso oral o escrito (entrevistas, encuestas, etc.) podría ser un desincentivo para abordar ciertas infancias y adolescencias, por ejemplo, cuando se trabaja con menores en edad preescolar o con algún tipo de condición física y/o psíquica que requiera cuidados especiales (Punch, 2002). Al respecto, vale la pena recalcar que la “voz” de NNA no se da de manera natural, inmediata e individual, sino que más bien se trata de un fenómeno intersubjetivo, condicionado por contextos sociales, políticos, económicos y culturales (Spyrou, 2016). En otras palabras, el método elegido no es neutral y va a tener un efecto en la manera en que NNA se expresan. Así, el artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño plantea el gran desafío de buscar otros métodos, formatos y medios de expresión para permitir algún grado de participación, como sugieren ciertas aproximaciones de etnografía visual o de métodos basados en las artes (Phelan y Kinsella, 2012). Junto al desarrollo de nuevos métodos surgen desafíos éticos que deben analizarse en su particularidad, como la producción, el almacenamiento y uso de imágenes, como se verá a continuación en la investigación *con y por* NNA.

Investigación con NNA

Este modo de investigación concibe a NNA como sujetos de conocimiento y derecho, e intenta permitir su participación directa en alguna etapa del proceso de investigación (Christensen y James, 2017; Coyne y Carter, 2018). Esto quiere decir que NNA se reconocen como actores sociales y epistémicos competentes, capaces de expresarse sobre los asuntos que les afectan en su vida. En este sentido, las formas de experiencia y conocimiento de NNA no se consideran deficitarias o inferiores a las formas adultas, sino más bien diferentes y desafiantes de estas, aunque no necesariamente más auténticas.

No obstante, quienes investigan deben tomar en cuenta que la participación de NNA no solo depende de una decisión individual y voluntaria. El contexto familiar, social, económico, cultural, político de NNA, condiciona en gran medida su decisión de participación. Además, el proceso de toma de decisión se complejiza ya que la participación debe ajustarse a las normativas legales del país donde se desarrolla la investigación. Esto exige

considerar el tipo de instrumento legal y el modo más adecuado para formalizar la participación en cada caso, ya sea en la modalidad de un asentimiento o de un consentimiento informado (Arnott *et al.*, 2020). Si NNA no viven con sus padres, quienes investigan se enfrentan con el desafío de tener que ponerse en contacto con sus cuidadores o representantes legales, que no siempre están dispuestos a dar su consentimiento. También puede ocurrir que, en casos de vulnerabilidad socioeconómica de los potenciales participantes, los adultos responsables no tengan un nivel de escolaridad básico que les permita leer los documentos y ponderar los riesgos y los beneficios de la investigación para dar su consentimiento firmado. En todos estos casos, es muy importante reflexionar sobre las dinámicas de poder, puesto que la obtención de la autorización de adultos podría convertirse en un enorme desincentivo para la participación, y de alguna manera en un modo de “silenciar” la voz de NNA.

Por ejemplo, se presenta el caso de Darío, un niño perteneciente a la red Sename, que queda excluido de una investigación porque sus apoderados no firman el consentimiento informado. Inicialmente, no quería decir que no tenía el consentimiento, fingía buscar el documento en su mochila. Pero cuando escuchó que los padres de otro niño no quisieron darle el permiso para participar, se atrevió a decir la verdad. Sin embargo, porque él deseaba participar, encuentra finalmente maneras de expresarse en las conversaciones informales que ofrece la etnografía.

Se acerca Darío con un plato de torta en la mano, me dice que es su tercero. Me río, y le digo que no está obligado a darle de comer a la chaqueta que está llena de merengue. Entonces se preocupa y me pide que le sostenga el plato mientras se quita la chaqueta, me dice que le van a pegar. Me impresionó su comentario espontáneo. Yo sé que este chico está seguido por el Sename y que ya lo cambiaron de familia, vive con la abuela o algo así, porque justamente la mamá les pegaba, y fue su hermano menor, el que había contado y mostrado unas marcas en la escuela. Eso me lo contó en detalle la asistente social. Pero se supone que ahora no está en una familia donde le pegan por tener la ropa sucia. Me parece terrible y sobre todo me llama la atención cómo este chico va construyendo una relación conmigo igual y me va contando cosas igual. (Diario de campo, 01 de septiembre de 2017)

Además, este modo de investigación propicia una participación de NNA en la etapa de recolección y/o producción de datos –por ejemplo, participando en entrevistas o entrevistando a sus pares (Ergler, 2017)–, pero no en otras etapas. Al acotar la participación de NNA a una etapa específica, quienes investigan asumen la posibilidad de que NNA puedan estar en desacuerdo con el análisis, las interpretaciones y representaciones que ellos realizan. En cualquiera de los casos, NNA podrían desempeñar un rol más activo en decidir cómo se deberían recolectar, producir y

presentar los datos, sin que esto signifique necesariamente mayor riesgo. Por ejemplo, NNA podrían elegir el seudónimo de su preferencia a la hora de anonimizar los datos en una entrevista, o bien proponer una manera creativa y novedosa de presentar su rostro en imágenes, evitando así que sea un adulto quien de manera unilateral pixela o difumina la imagen de los participantes para cumplir alguna normativa de protección.

Otro desafío ético importante al investigar con NNA puede surgir en la situación, no inusual, en la que los participantes comparten más información o información no relacionada necesariamente con la investigación, por ejemplo, durante una entrevista o una conversación informal con las y los investigadores, tal como aparece en el ejemplo anterior. NNA podrían sentir confianza para expresar sus pensamientos y emociones sin tomar en cuenta en absoluto los límites de la investigación. En este caso, las y los investigadoras deberían poder acordar con NNA qué informaciones podrían utilizarse en la investigación y qué informaciones no.

Investigación por NNA

Este modo les permite a NNA participar activamente como coinvestigadores en diversas etapas de la investigación. Esto significa que NNA podrían participar desde el comienzo en la concepción y el diseño de la investigación, en la recolección y producción de datos, en el análisis o incluso en las etapas de escritura y divulgación de resultados (Canosa *et al.*, 2018; Ergler, 2017). Este es quizá el modo más complejo de implementar y plantea desafíos en distintos niveles. Por esta razón, antes de elegir este modo de investigación sería muy importante tomar en consideración los siguientes aspectos.

En primer lugar, si se desea incluir a NNA como coinvestigadores activos se requiere preguntarse sobre el grado de preparación de los participantes en la investigación, y, en caso dado, dedicar tiempo y recursos para su formación y preparación (Bradbury-Jones y Taylor, 2015). Se considera que la preparación sería una labor educativa destinada a explicar el marco de trabajo y a entregar “herramientas” (conocimientos, habilidades) para que ellos sean autónomos y puedan enseñarse entre pares.

Además, hay que pensar si corresponde, y de qué manera, recompensar a NNA por su trabajo como coinvestigadores. En algunos casos, puede optarse por entregar algún regalo, *voucher* o *gift card*, aunque también podrían sugerirse pagos con dinero si la situación lo merece. Estas prácticas, si bien son habituales en el ámbito de estudios biomédicos o psicológicos, parece que son, también, cuestionables porque de algún modo “mercantilizan” la relación entre investigadores y participantes. En cualquier caso, resulta clave que investigadores e investigadoras conversen con los comités de ética para definir la mejor alternativa (Bradbury-Jones y Taylor, 2015).

Por último, todo este proceso de participación podría afectar de manera significativa la planificación y el cronograma de actividades de la investigación. Este aspecto es de suma importancia sobre todo cuando se trabaja en investigación con un financiamiento por tiempo limitado. En este sentido, es preciso tener en cuenta que “conceder” más poder de decisión, atribuciones y tareas a NNA, no puede significar que la investigación pierda su rumbo. Para evitar esta situación, quienes investigan no deberían olvidar su responsabilidad como adultos frente a NNA (Arendt, 1996), ni tampoco dudar en ejercer el poder de su autoridad para guiar y mantener el control sobre el curso de la investigación. Al mismo tiempo, si se quiere permitir la participación de NNA en tareas más complejas, se debe cuestionar los tiempos de la investigación por proyectos cortos, tal como se financia en Chile. Es decir, para generar espacios de confianza que permitan la participación efectiva de NNA, es imprescindible considerar proyectos de más largo aliento y cuestionar la normalización de la investigación relámpago por sus inconvenientes.

Por estas razones, este modo de investigación parece difícil de llevar a cabo en el contexto chileno actual. En efecto, las dificultades ya surgen en situaciones menos ambiciosas de participación, como muestran algunos comentarios realizados por un comité de ética universitario –no necesariamente representativo de todos los comités– al momento de plantear un proyecto de investigación que involucra a NNA. A propósito de la realización de entrevistas virtuales con NNA a través de grupos de WhatsApp, el Comité de Ética sugiere invitar a los apoderados a observar las interacciones entre NNA e investigadoras. Con esto, el comité parece adoptar una postura más bien “proteccionista”, que de alguna manera restringe la libertad de expresión de los sujetos participantes.

De la misma manera, se evidencia una falta de reflexión en torno a la autoría de NNA, al momento de considerar la conservación de los datos visuales producidos durante la investigación. Si bien no existe consenso respecto al tratamiento de datos visuales⁶, el comité de ética plantea un límite arbitrario para la conservación de estos:

El almacenamiento de datos no se puede extender más allá de 5 años una vez terminada la investigación, aunque señalen los consentimientos el uso en futuras investigaciones que sigan la misma línea investigativa” (Comité de Ética, 24 de julio de 2020).

6 A nivel internacional, existen algunos lineamientos estrictos como en la Unión Europea (2016). A nivel nacional, en cambio, la tendencia es a subsumir el derecho a la imagen dentro de otros derechos, como por ejemplo a la vida privada (Lathrop Gómez, 2013).

A diferencia de materiales cuantitativos estadísticos o materiales cualitativos formalizados, codificados y reproducibles, los materiales visuales producidos por NNA son únicos e irrepetibles. El material visual producido en esa investigación se asemeja más a un archivo histórico que a los datos biomédicos que dicho comité parece tomar como modelo. Por tanto, no deja de preocupar una postura ética tan tajante cuando no existe total claridad ni consenso legal respecto al tratamiento de datos visuales.

En resumen, la investigación *por* NNA implica, entonces, ejercitar una mirada distinta y desafiante sobre NNA, así como una concepción más flexible de los procesos investigativos. Para esto, sin embargo, no es suficiente la buena voluntad y la disposición de quienes investigan o de los miembros de un comité de ética, sino un cambio más profundo en los modos en que se realiza y se valora la investigación en la sociedad.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo, se ha intentado mostrar que la participación de NNA en investigación, lejos de ser un fenómeno monolítico, admite muchas variantes y matices que desafían posiciones dogmáticas adultocéntricas y puerocéntricas tradicionales. La investigación que involucra NNA no es ni “naturalmente” más arriesgada como para prohibir la participación de antemano, dado que NNA constituyen un grupo heterogéneo; ni tampoco es una *mayor* participación sinónimo de *mejor* participación, toda vez que la *decisión* más radical de no participar es legítima desde una perspectiva ética y pedagógica.

Se cree que investigadores en educación y miembros de los comités de ética deberían pensar la participación de NNA en investigación como una oportunidad para explorar *colaborativamente* un mundo común, compartido por distintas generaciones. Y esto obliga a mirar la pluralidad de los participantes y de los modos de participación en su especificidad. Para este fin, puede resultar muy fructífero poner en relación el orden de la ética procedimental, basada en procedimientos estandarizados, formales y generales de aprobación, administración y regulación de la investigación, con una *ética en la práctica* (Guillemin y Gillam, 2004) que emerge de los procesos y situaciones de participación en la investigación, los cuales, por momentos, asombran, desconciertan o inquietan. Así, podrían cobrar mayor relevancia aproximaciones éticas no estandarizadas al cuidado y a la protección de NNA en la investigación (Noddings, 1986); estas, precisamente, recuerdan que no hay una manera única de enfrentar la paradoja fundamental de la participación: participar siendo parte de este mundo común como seres vulnerables, dependientes, y, en cierta medida, también, autónomos y libres.

Referencias

- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346-1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Ediciones Península.
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnott, L., Martínez-Lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C. y Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal*, 46, 786-810. <https://doi.org/10.1002/berj.3619>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Baader, M. S. (2018). Longing for innocence and purity: Nature and child-centred education. En M. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1304-1310). Springer.
- Bherer, L., Dufour, P. y Montambeault, F. (2016). The participatory democracy turn: An introduction. *Journal of Civil Society*, 12(3), 225-230. <https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1216383>
- Biskupovic, C. y Stamm, C. (2021). *Experiencias participativas en el Chile actual*. RIL Editores.
- Bradbury-Jones C. y Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Cahill, H. y Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>
- Canosa, A., Graham, A. y Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25(3), 400-415. <https://doi.org/10.1177/0907568218769342>
- Carter, B. (2009). Tick box for child? The ethical positioning of children as vulnerable, researchers as barbarians and reviewers as overly cautious. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 858-864. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.003>

- Ceballos, N. y Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: Dilemmas for 'authentic listening'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026435>
- Christensen, P. y James, A. (2017). *Research with children. Perspectives and practices*. Routledge.
- Collins, T. M. (2017). A child's right to participate: Implications for international child protection. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 14-46. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248122>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Congreso Nacional de Chile. (2018). *Ley 21.067 de 2018. Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114173>
- Coyne, I. y Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people. Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer International Publishing.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Ergler, C. (2017). Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers. *Social Inclusion*, 5(3), 240-250. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.96>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Foucault, M. (1983). The subject and power. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. University of Chicago Press.
- Guillemin, M. y Gilliam L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef International Child Development Centre.

- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. En A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, y V. Simovska (eds.), *Participation and Learning* (pp. 19-31). Springer.
- Head, G. (2018). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Lathrop Gómez, F. (2013). El derecho a la imagen de niños, niñas y adolescentes en Chile. Una mirada crítica a la luz del derecho internacional, de los derechos humanos y de los estatutos normativos iberoamericanos de protección integral de la infancia y de la adolescencia. *Revista Chilena de Derecho*, 40(3), 929-952. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-3437201300030000>
- Mackenzie, C., Rogers, W., y Dodds, S. (2014). *Vulnerability. New essays in ethics and feminist philosophy*. Oxford University Press.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie, le devoir de résister*. ESF.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.34738r7783h58050>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/evidence-in-education_9789264033672-en#page1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf
- Oswell, D. (2013). *The agency of children. From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Phelan, S. y Kinsella, E. (2012). Picture this... safety, dignity, and voice – Ethical research with Children: Practical considerations for the reflexive researcher. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 81-90. <https://doi.org/10.1177/1077800412462987>
- Powell, M. A., Graham, A. y Truscott, J. (2016). Ethical research involving children: Facilitating reflexive engagement. *Qualitative Research Journal*, 16(2), 197-208. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2015-0056>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rousseau, J. J. (2011 [1762]). *Emilio, o De la educación*. Alianza.

- Sepúlveda, N. y Guzmán, J. A. (2 de julio de 2019). El brutal informe de la PDI sobre abusos en el Sename que permaneció oculto desde diciembre. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sikes, P. y Piper, H. (2010). Ethical research, academic freedom and the role of ethics committees and review procedures in educational research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 33(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2010.511838>
- Spyrou, S. (2016). Troubling children's voices in research. En F. Esser, M. Baader y T. Betz (eds.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (pp. 105-118). Routledge.
- Stark, L. (2012). *Behind closed doors. IRBS and the making of ethical research*. The University of Chicago Press.
- Turner, B. (2006). *Vulnerability and human rights*. The Pennsylvania State University Press.
- Unión Europea. (2016). *General Data Protection Regulation 2016/679*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. y Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274. <https://doi.org/10.1086/293065>