



III Congreso
Internacional
de Psicología

Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Salud Mental:

Perspectivas y desafíos para
la construcción de otros mundos posibles

27, 28 y 29 de noviembre de 2025

Rol adulto en la participación adolescente en un centro juvenil

Miguel Ernesto Trabol Duarte

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay.



Resumen

Este artículo analiza las características del rol adulto en los procesos de participación adolescente en centros juveniles de tiempo parcial dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Desde un enfoque de derechos fundamentado en la Convención sobre los Derechos del Niño y el paradigma de protección integral, la investigación busca comprender cómo el rol adulto se configura como facilitador u obstaculizador de la participación protagónica de los adolescentes. A partir de un estudio de caso en un centro juvenil de Montevideo, se empleó una metodología cualitativa innovadora que trianguló tres fuentes de datos: el análisis del discurso grupal, entrevistas en profundidad y el Dispositivo de Teatro Espontáneo, conocido como Teatro Debate, esta última analizada desde una perspectiva semiótico-dramatúrgica. Los resultados evidencian una tensión persistente entre el reconocimiento normativo del derecho a la participación y su implementación efectiva en la vida cotidiana institucional. Se identifican dinámicas adultocéntricas naturalizadas —como la autoridad normativa coercitiva y la autoridad en declive— que coexisten con intentos de acompañamiento habilitante. La investigación propone los conceptos de "agencia facilitada" y "contrato pedagógico dialéctico" como modelos teóricos sustantivos para comprender y transformar estas dinámicas. Se concluye que el rol adulto es nodal en la producción de climas participativos y la construcción de subjetividad política adolescente, destacándose la necesidad de fortalecer la formación crítica, la reflexión sobre las propias prácticas y el diseño de dispositivos institucionales que promuevan una participación auténtica y decisoria, superando la lógica del control.

Palabras clave: Participación adolescente, rol adulto, adultocentrismo, centros juveniles, teatro debate, Uruguay.

Abstract

This article analyzes the characteristics of the adult role in adolescent participation processes within part-time youth centers dependent on the Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Grounded in a rights-based approach based on the Convention on the Rights of the Child and the paradigm of comprehensive protection, the research seeks to understand how the adult role configures itself as a facilitator or obstacle to meaningful adolescent participation. Based on a case study in a Montevideo youth

center, an innovative qualitative methodology was employed, triangulating three data sources: group discourse analysis, in-depth interviews, and the forum theatre technique, the latter analyzed from a semiotic-dramaturgical perspective. The findings reveal a persistent tension between the normative recognition of the right to participate and its effective implementation in everyday institutional life. Naturalized adult-centric dynamics—such as coercive normative authority and declining authority—are identified, coexisting with attempts at enabling accompaniment. The research proposes the concepts of "facilitated agency" and "dialectical pedagogical contract" as substantive theoretical models to understand and transform these dynamics. The study concludes that the adult role is pivotal in creating participatory climates and developing adolescent political subjectivity, highlighting the need to strengthen critical training, reflection on one's own practices, and the design of institutional arrangements that promote authentic and decision-making participation, overcoming the logic of control.

Keywords: Adolescent participation, adult role, adultcentrism, youth centers, forum theatre, Uruguay.

Resumo

Este artigo analisa as características do papel adulto nos processos de participação adolescente em centros juvenis de tempo parcial dependentes do Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). A partir de uma abordagem baseada em direitos fundamentada na Convenção sobre os Direitos da Criança e no paradigma da proteção integral, a pesquisa busca compreender como o papel adulto se configura como facilitador ou obstaculizador da participação protagonista dos adolescentes. Com base em um estudo de caso realizado em um centro juvenil de Montevideú, empregou-se uma metodologia qualitativa inovadora que triangulou três fontes de dados: a análise do discurso grupal, entrevistas em profundidade e a técnica do teatro debate, esta última analisada sob uma perspectiva semiótico-dramatúrgica. Os resultados evidenciam uma tensão persistente entre o reconhecimento normativo do direito à participação e sua implementação efetiva na vida cotidiana institucional. Identificam-se dinâmicas adultocêntricas naturalizadas—como a autoridade normativa coercitiva e a autoridade em declínio— que coexistem com tentativas de acompanhamento habilitante. A pesquisa propõe os conceitos de "agência facilitada" e "contrato pedagógico dialético" como modelos teóricos substantivos para compreender e transformar essas dinâmicas. Conclui-se que o papel adulto é nodal na produção de climas participativos e na construção da subjetividade política adolescente, destacando-se a necessidade de fortalecer a formação crítica, a reflexão sobre as próprias

práticas e o desenho de dispositivos institucionais que promovam uma participação autêntica e decisória, superando a lógica do controle.

Palavras-chave: Participação adolescente, papel adulto, adultocentrismo, centros juvenis, teatro debate, Uruguai.

1. Introducción

La participación adolescente ha sido reconocida internacionalmente como un derecho fundamental y un componente central en la construcción de ciudadanía democrática e inclusiva (ONU, 1989). En América Latina y, particularmente, en Uruguay, el desarrollo de políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia ha incorporado progresivamente el enfoque de derechos impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Dentro de este marco, los centros juveniles constituyen dispositivos socioeducativos clave para promover la participación, el desarrollo personal y la integración social de adolescentes, atendiendo anualmente a más de 11.000 jóvenes en 135 centros a nivel nacional (INAU, 2024).

Sin embargo, la existencia de marcos normativos favorables —que incluyen el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823) y la Ley General de Educación (N° 18.437)— no garantiza por sí misma el ejercicio efectivo del derecho a la participación. Numerosos estudios nacionales e internacionales señalan una brecha crítica y persistente entre el reconocimiento formal de este derecho y su implementación en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas y socioeducativas (Conteri & Rodríguez, 2012; Ochoa, 2019; Pérez Expósito, 2014; Raggio et al., 2024). En este contexto, el rol de los adultos —educadores, coordinadores, talleristas, equipos técnicos— emerge como una variable fundamental, actuando como mediadores entre las políticas públicas, la cultura institucional y las dinámicas juveniles.

La literatura especializada de las últimas dos décadas ha tendido a centrarse predominantemente en las percepciones, prácticas y trayectorias de los propios adolescentes, dejando un vacío analítico significativo en torno a las características, tensiones e impactos del rol adulto (Raggio et al., 2024). Este artículo busca contribuir a llenar ese vacío, abordando una cuestión crítica: ¿cómo se configura y ejerce el rol adulto en los centros juveniles, y cuáles son sus implicancias para la participación

adolescente? Para responder a esta pregunta, el estudio se propone: 1) comprender la dinámica de configuración del rol adulto considerando la cultura institucional y las prácticas cotidianas de coordinación; 2) explorar el conocimiento e interpretación que los actores (adolescentes y adultos) tienen de los marcos normativos que sustentan el derecho a la participación; y 3) señalar las características del rol adulto que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de su subjetividad política.

2. Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se construye a partir de un diálogo interdisciplinario entre la sociología de la juventud, la psicología social, el enfoque de derechos y la teoría psicodramática.

2.1. Paradigmas de la Adolescencia y Adultocentrismo

La comprensión de la participación adolescente está atravesada por los paradigmas desde los cuales se concibe a los propios adolescentes. Krauskopf (1998) identifica cuatro paradigmas que operan simultáneamente en las prácticas institucionales: a) la adolescencia como **período preparatorio**, que limita la participación a un ensayo para la adultez; b) la adolescencia como **etapa problema**, que la asocia al riesgo, el conflicto y la necesidad de control; c) la adolescencia como **actor estratégico del desarrollo**, que valora su potencial y capacidad de contribución; y d) la adolescencia como **ciudadana**, que la reconoce como sujeto de derechos en el presente. Esta investigación se adscribe a este último paradigma, superando las visiones tutelares y adultocéntricas.

Complementariamente, el concepto de **adultocentrismo** (Duarte Quapper, 2012) permite develar un sistema de dominación estructural que organiza asimétricamente las relaciones intergeneracionales, naturalizando la supremacía adulta en el acceso a recursos, decisiones y capacidad de agencia. Este sistema se manifiesta en la delimitación diferencial de lo que es "apropiado" para cada grupo etario, legitimado por discursos biologicistas y psicológicos que invisibilizan su dimensión política. El **adultismo**, por su parte, refiere a la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de sus herramientas psicosociales para relacionarse con niños, niñas y adolescentes (NNA). Frente al fracaso en la gestión de la dinámica grupal, el adulto tiende a cerrarse a la escucha y el diálogo, reforzando sus propias certezas y la desconfianza hacia las capacidades juveniles (Giorgi, 2010).

2.2. Modelos de Participación: Escalera y Triángulo

La clásica **Escalera de la Participación de Hart (1992)** es un punto de partida ineludible para diferenciar entre formas simbólicas, decorativas o manipuladas (escalones 1 a 3) y la participación auténtica, protagónica y decisoria (escalones 6 a 8). Sin embargo, la investigación adopta una mirada crítica sobre este modelo, advirtiendo —siguiendo a Giorgi (2010)— que la aceptación de "múltiples participaciones" (incipiente, utilitaria, decorativa) puede representar una regresión en los derechos conquistados por la CDN, ya que permite que prácticas que no cumplen las condiciones para ser consideradas participación sean presentadas como tales.

El **Triángulo de la Participación Juvenil de Jans y De Backer (2002)** complementa este enfoque al postular que la participación efectiva y sostenida surge del equilibrio dinámico entre tres dimensiones interdependientes: a) **Desafío**, entendido como un reto lo suficientemente significativo como para movilizar la energía y creatividad juvenil; b) **Capacidad de Influir**, que implica que los jóvenes perciban que sus acciones y decisiones tienen un impacto real en el proceso o los resultados; y c) **Conexión**, referida a los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia a un colectivo con objetivos comunes. El rol adulto, desde esta perspectiva, se convierte en un dinamizador activo de este triángulo, ajustando sus intervenciones para mantener el equilibrio entre estos vértices.

2.3. Teoría Ecológica y Procesos Proximales

La **Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006)** permite situar la participación adolescente en el centro juvenil (microsistema) en relación con otros niveles contextuales: el mesosistema (articulación con la familia, la escuela y la comunidad), el exosistema (políticas institucionales del INAU, condiciones laborales de los educadores) y el macrosistema (representaciones sociales dominantes sobre la adolescencia, la ciudadanía y la autoridad). El adulto, en este entramado, actúa como un agente que mediatiza las influencias de estos sistemas, traduciendo las normas institucionales en un encuadre negociado y gestionando las expectativas comunitarias. La noción de **procesos proximales** —interacciones recíprocas y progresivamente complejas entre la persona y su entorno— es central para comprender cómo la mediación adulta puede potenciar el desarrollo de la agencia adolescente.

2.4. El Rol desde el Psicodrama y la Teoría de Roles

Finalmente, desde el **psicodrama y la teoría de roles de Moreno (1946)** y sus desarrollos latinoamericanos (Pavlovsky, 1971; Bustos, 1975; Kesselman, 1999), se concibe el rol no como una función fija o un conjunto de expectativas normativas, sino como una **unidad sintética de experiencia** que integra dimensiones psicosomáticas, sociales y culturales. El principio moreniano fundamental de que "toda acción es co-acción" implica que el rol adulto solo existe en relación con el contra-rol adolescente, configurando una escena dramatizada donde se negocian poderes, afectos, identificaciones y resistencias. El adulto, desde esta perspectiva, opera como un **ego-auxiliar** y un **director de escena**: crea y sostiene el encuadre que hace posible la dramatización, facilita la exploración de nuevas posiciones subjetivas y media los vínculos dramáticos que se tejen en la trama institucional. Esta concepción permite trascender las visiones instrumentales del rol adulto para pensarlo como un operador de subjetivación.

3. Metodología

La investigación se inscribe en un **paradigma cualitativo** y adopta la estrategia de **estudio de caso único** de carácter intrínseco (Stake, 1999), centrado en el Centro Juvenil "Lamistá" de Montevideo. Esta elección se justifica por el interés en comprender en profundidad las dinámicas específicas de un centro particular, priorizando la densidad analítica sobre la generalización estadística.

3.1. Técnicas de Recolección y Fuentes de Datos

Para asegurar la robustez y validez de los hallazgos, se trianguló la información proveniente de tres fuentes de datos heterogéneas, generadas a partir de un diseño metodológico innovador:

Discurso y dinámica grupal: Se realizó una función de **Teatro Debate** (Aguiar, 1998; Freitas et al., 2017) con adolescentes y educadores del centro. El debate generado tras la obra fue grabado audiovisualmente y transcrito en su totalidad para su análisis. Esta fuente permitió captar la producción situada de sentidos en la interacción grupal.

Contenido escénico improvisado: Las escenas improvisadas durante la función de **Teatro Debate** —tanto las denominadas "escenas espejo" como las "escenas mixtas"

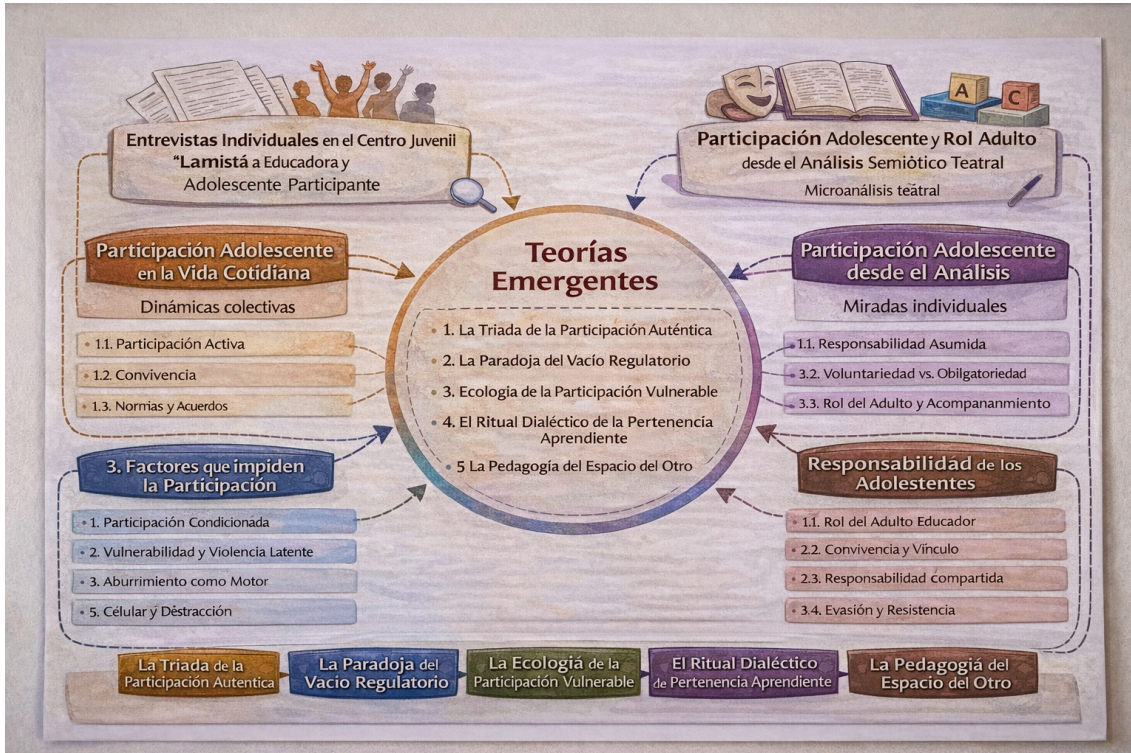
así como la “escena final”— fueron registradas audiovisualmente y analizadas mediante **análisis semiótico-dramatúrgico** (Kowzan, 1968; Roswan, 1998). Este análisis examinó los signos verbales, proxémicos (uso y ocupación del espacio), kinésicos (movimiento corporal) y gestuales para develar estructuras simbólicas, relaciones de poder y emociones no explícitas en el discurso verbal.

Experiencias y percepciones individuales: Se realizaron **entrevistas en profundidad** a una adolescente participante y a una educadora referente del centro. Estas entrevistas, aplicadas después de la sesión de *Teatro Debate*, permitieron explorar las experiencias subjetivas, interpretaciones e impactos a nivel individual, complementando la dimensión grupal y escénica.

3.2. Procedimiento de Análisis

El análisis de las transcripciones del debate grupal y de las entrevistas se guió por los lineamientos de la **Teoría Fundamentada (Grounded Theory)** de Strauss y Corbin (2002), mediante un proceso sistemático de codificación abierta (fragmentación y categorización inicial de los datos), codificación axial (reorganización de las categorías en torno a ejes que explicaban condiciones, interacciones y consecuencias) y codificación selectiva (integración de las categorías en un modelo teórico sustantivo central). El análisis de las escenas, por su parte, se realizó desde una perspectiva semiótica, identificando las geometrías del conflicto (triángulos de tensión, círculos de agotamiento, líneas de irrupción) y las configuraciones de estatus simbólico en la interacción.

4. Resultados y Discusión



El análisis sistemático de los datos permitió la emergencia de un conjunto de categorías teóricas sustantivas que se articularon en un modelo explicativo integrador, el cual hemos denominado "**Agencia Facilitada**". Este modelo se compone de varios ejes analíticos interrelacionados.

4.1. La Paradoja del Rol Adulto: Entre el Control, la Facilitación y el Desgaste

Los resultados evidencian que el rol adulto no es homogéneo, sino que oscila entre tres modalidades de ejercicio del poder, identificadas tanto en el discurso grupal como en las escenas de *Teatro Debate*:

Autoridad normativa coercitiva: Basada en el imperativo, la sanción y la apelación a instancias externas de control ("voy a llamar a la casa", "meteles una suspensión", "echalos de una"). Esta modalidad, visible predominantemente en las *escenas espejo*, exhibe poder formal, pero genera resistencia activa (negativa persistente), resistencia

pasiva (fuga) o simulación de adhesión. Kinésicamente, se traduce en desplazamientos lineales que buscan imponer orden y posiciones frontales de confrontación.

Autoridad dialogada o pedagógica: Busca el consenso mediante fórmulas inclusivas ("¿qué les parece?", "¿cómo nos organizamos?") y una proxemia de apertura gestual. Sin embargo, esta modalidad suele evidenciar un límite performativo: la palabra se reitera sin lograr convocar el deseo adolescente, especialmente cuando entra en conflicto con la inmediatez de la cultura digital (el celular como "tercer agente de poder") o con resistencias afectivas (la vergüenza). La autoridad se desgasta en la repetición.

Autoridad en declive: Se manifiesta a través de la queja, el desborde emocional y la descalificación ("estos pendejos de mierda no se deciden más", "me tienen las bolas llenas"). Kinésicamente, se expresa en desplazamientos circulares que giran sobre sí mismos sin avanzar, simbolizando el agotamiento, la pérdida de dirección y el desfundamiento de un poder que se sostiene solo en la frustración.

Esta tensión constituye lo que denominamos la **paradoja de la autoridad facilitadora**: el adulto debe ejercer una autoridad legítima para garantizar un marco seguro y contener la experiencia grupal, pero esta autoridad solo es efectiva si es reconocida por los adolescentes y si se ejerce, paradójicamente, para ceder poder genuinamente (Shier, 2019). El adulto que solo controla genera vacío regulatorio por coerción; el que solo media sin un marco claro puede caer en la ineficacia y el desgaste.

4.2. El Contrato Pedagógico Dialéctico y la Autonomía Negociada

Frente a las modalidades anteriores, emerge de los datos un modelo de vínculo más efectivo y sostenible: el **contrato pedagógico dialéctico**. Este es un acuerdo vivo, situado y en permanente renegociación que emerge de la tensión creativa entre tres fuerzas constitutivas: a) la agencia horizontal del grupo de pares, b) la autoridad referencial del adulto como garante, y c) el marco institucional que delimita el campo de lo posible.

Las categorías de **autonomía negociada** y **negociación cíclica del compromiso** describen el proceso mediante el cual los adolescentes ganan capacidad de decisión dentro de límites co-construidos. En este modelo, el conflicto y el error son redefinidos no como fracasos o disfunciones, sino como motores del aprendizaje dialéctico y como insumos para la revisión de los acuerdos. La regla no emana de un orden rígido e

impuesto, sino que emerge de la situación concreta, manifestándose en prácticas como el voto (aprendizaje democrático en micro-escala) o la flexibilidad organizativa. La sostenibilidad de este contrato depende de la institucionalización de la reflexión (rondas, asambleas, dispositivos como la "cajita de propuestas") que permite revisar, ajustar y renovar los acuerdos.

4.3. El Filtro Emocional de la Pertenencia y la Ecología de la Participación Vulnerable

Un hallazgo central de la investigación, particularmente visible en el análisis semiótico de las *escenas mixtas*, es la identificación de la **vergüenza** como un poderoso regulador social interno que inhibe la participación, especialmente en contextos de alta exposición grupal o mediación tecnológica (grabar un video, hablar en público, actuar). La "participación tutelada" (Escena Mixta 2) revela una contradicción estructural: los adolescentes desean participar y pertenecer al grupo, pero la presencia evaluadora de los otros —pares y adultos— bloquea la acción. El poder simbólico reside entonces en quien nombra la emoción ajena, no en quien la experimenta.

El concepto de **ecología de la participación vulnerable** postula que la participación no es un simple acto de voluntad o un déficit de habilidades, sino el resultado emergente de la interacción dinámica entre tres fuerzas constitutivas: a) la **estructura institucional** (normas, oferta programática, dispositivos participativos), b) la **dinámica grupal interna** (la "mirada del otro", las jerarquías informales, las alianzas y rivalidades), y c) el **trasfondo de vulnerabilidad material y emocional** de los adolescentes (condiciones de vida, malestar físico, trayectorias de exclusión). El adulto, como **gestor del filtro afectivo** y **coproductor del "Espacio del Otro"**, debe crear un clima de seguridad relacional donde la exposición sea posible sin riesgo simbólico, legitimando la no-participación como una forma legítima de relación (observación silenciosa, retraimiento temporal) y no como un déficit a corregir.

4.4. La Agencia Facilitada como Síntesis Teórica

La **Agencia Facilitada** es el modelo teórico sustantivo que integra estos hallazgos y que, además, dialoga críticamente con los marcos de Hart, Jans & De Backer y Bronfenbrenner. Propone que el rol adulto efectivo para la promoción de la

participación auténtica se materializa en una tríada de funciones interdependientes y paradójicas:

Garantizar un marco legítimo y negociado (el adulto como GARANTE): Traduce las normas institucionales (exosistema) y las expectativas comunitarias (mesosistema) en un encuadre flexible, equitativo y explícito, definiendo el "campo de lo posible" de forma co-construida con los adolescentes. Sin este garante, sobreviene el "vacío regulatorio" que no libera, sino que sobrecarga al grupo con tareas de gobierno para las que no está preparado.

Facilitar la autorregulación dialógica del grupo (el adulto como FACILITADOR): Desarrolla competencias participativas críticas (reflexión ética, evaluación de consecuencias, cuidado mutuo, resolución de conflictos) mediante el diálogo reflexivo, la devolución y la autoevaluación. Su objetivo es transferir gradualmente la responsabilidad, transformando la obediencia externa en un contrato moral interno (autorregulación dialógica).

Coproducir un "Espacio del Otro" seguro (el adulto como COPRODUCTOR): Configura intencionalmente un clima emocional que gestiona la vergüenza, el miedo al juicio y la ansiedad social. Esto implica mostrar vulnerabilidad estratégica (reconocer errores, emociones) como un gesto que horizontaliza el vínculo, desmitifica la autoridad absoluta y legitima la experimentación sin miedo a la sanción.

Este modelo supera la falsa dicotomía entre "dejar hacer" (permisividad que genera caos) y "controlar" (autoritarismo que genera resistencia), posicionando al adulto como un **arquitecto de procesos** cuya eficacia se mide, paradójicamente, por su capacidad para volverse progresivamente menos necesario a medida que el grupo internaliza las herramientas de autogestión.

5. Conclusiones

La investigación permite concluir que el rol adulto es nodal en la configuración de los procesos de participación adolescente en los centros juveniles de Uruguay. Más allá de los marcos normativos y las declaraciones programáticas, la calidad de la participación —su autenticidad, su incidencia real, su sostenibilidad— depende críticamente de la capacidad de los adultos para navegar la paradoja de ejercer una autoridad que habilita la autonomía.

Se concluye que el principal obstáculo para la participación auténtica no es la falta de técnicas o dispositivos participativos, sino la persistencia de una matriz **adultocéntrica** naturalizada que organiza asimétricamente las relaciones intergeneracionales. Esta matriz se manifiesta incluso en prácticas que se autodenominan participativas, cuando la libertad de elección de los adolescentes se ejerce dentro de una oferta programática predefinida por los adultos, o cuando los espacios de opinión no se traducen en capacidad de incidencia real sobre las decisiones sustantivas (como la planificación anual del centro).

Superar esta matriz exige un cambio cultural profundo que se traduzca en al menos cuatro líneas de acción:

Deconstrucción del rol adulto: Promover espacios de reflexión crítica entre los equipos de educadores para reconocer explícitamente las asimetrías de poder y las propias "certezas" adultocéntricas, disponiéndose al aprendizaje intergeneracional.

Rediseño institucional participativo: Transitar de la lógica de planificación adulta con consulta adolescente *ex post* a una lógica de cogestión real que incluya a los jóvenes en las instancias decisorias fundamentales: la planificación anual (marzo), la revisión de mitad de año (julio) y la evaluación de cierre.

Formación específica en facilitación: Desarrollar programas de formación continua para educadores y coordinadores centrados en herramientas de gestión emocional (especialmente de la vergüenza y el conflicto), comunicación dialógica (escucha activa, devolución no violenta) y facilitación de grupos, más que en técnicas de control o animación.

Legitimación de múltiples lenguajes participativos: Valorar el juego, el deporte, la estética, la producción audiovisual, el cuidado mutuo y el silencio como formas legítimas y potentes de participación, superando la sobrevaloración de lo discursivo-verbal como única expresión válida de la voz adolescente.

Finalmente, esta investigación valida el potencial del dispositivo de **Teatro Debate** no solo como una técnica innovadora de recolección de datos, sino como una poderosa herramienta pedagógica y de intervención institucional. Al dramatizar sus conflictos cotidianos, adolescentes y adultos pueden interrogar, desplazar y ensayar nuevas posiciones subjetivas y nuevos roles. El teatro debate se erige así como un **dispositivo de reflexión en acción** donde el cuerpo, la palabra y el espacio se conjugan para hacer visible lo invisible: las emociones, los conflictos de poder y los deseos no dichos que atraviesan la vida institucional. En este sentido, constituye un laboratorio vivo para la

praxis de la agencia facilitada y un espacio privilegiado para la construcción de una convivencia intergeneracional más democrática, reflexiva y transformadora.

6. Referencias

- Aguiar, M. (1998). *Teatro Espontâneo e Psicodrama*. Ágora Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6.ª ed., pp. 793-828). Wiley.
- Bustos, D. (1975). *La psicoterapia de Moreno*. Paidós.
- Conteri, C., & Rodriguez, C. (2012). *En palabras de estudiantes: Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria*. UNICEF.
https://bibliotecaucnief.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=72
- Duarte Quapper, C. (2012). Juventudes, políticas públicas y participación social en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 899-913.
- Freitas, A. da S., Medeiros, M. L. de, & Barreto, V. N. (2017). Teatro-debate: uma modalidade de teatro espontâneo. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(2), 86-92. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20170025>
- Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.
- Hart, R. A. (1992). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- INAU. (2024a). *INAU en cifras 2024*. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
https://www.inau.gub.uy/media/cifras/inau-en-cifras-documento_2024.html

INAU. (2024b). *Perfil Centro Juvenil 2024*. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
<https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>

Jans, M., & De Backer, K. (2002). Youth participation and responsibility: Taking young people seriously. *Social Work & Society*, 1(1), 1-15.

Kesselman, R. (1999). *Psicodrama grupal y subjetividad*. Lumen.

Kowzan, T. (1968). El signo en el teatro: Introducción a la semiología del arte del espectáculo. En *El teatro y su crisis actual* (pp. 25-60). Monte Ávila Editores.

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y desarrollo social en la adolescencia* (pp. 45-68). Fondo de Población de Naciones Unidas.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama: Vol. 1*. Beacon House.

Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17107>

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Pavlovsky, E. (1971). *Psicodrama y conflicto social*. Galerna.

Pérez Expósito, L. (2014). ¿Participación estudiantil o «participación» estudiantil? Un estudio exploratorio en escuelas secundarias de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1025-1051.

Raggio, A., Bonaudi, N., & Echeverría, J. (2024). *El lugar del adulto en los procesos de participación política adolescente en las instituciones educativas* (Proyecto CSIC). Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Roswan, S. R. (1998). *El cuerpo en escena: Estudio semiótico de los lenguajes no verbales en el teatro*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Shier, H. (2019). La paradoja de la participación: ¿por qué los niños y niñas necesitan que los adultos tengan poder para que ellos puedan participar? *Sociedad e Infancias*, 3, 17-29. <https://doi.org/10.5209/soci.64638>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995)

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.