

ENFOQUES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE

APPROACHES ON PROMOTING CHILD AND ADOLESCENT PARTICIPATION

ABORDAGENS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Clara ROMERO PÉREZ*, Alba QUIRÓS GUINDAL**
& María Rosa BUXARRAIS ESTRADA***

*Universidad de Sevilla, ** Universidad Nacional de Educación a Distancia,

***Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 26.III.2021

Fecha de revisión: 14.IV.2021

Fecha de aceptación date: 28.VI.2021

PALABRAS CLAVE:

participación infantil;
derechos del niño;
agencia;
educación
intercultural;
feminismo

RESUMEN: La participación constituye un fin en sí mismo que redundaría en la autonomía individual y empoderamiento colectivo, a la vez que es también un medio que fortalece la calidad democrática de nuestras sociedades. Reconocida como derecho universal humano (1948), el derecho a participar queda protegido para la ciudadanía infantil en la legislación internacional de mediados y último tercio del siglo XX que asume la infancia como sujeto de derechos. Los estudios acerca de la participación de este colectivo se apoyan en dicho reconocimiento jurídico para aproximarse a la realidad desde un enfoque de derechos donde niños, niñas y adolescentes constituyen actores sociales. Este artículo se propuso realizar un ejercicio de análisis teórico acerca de la participación en general y de la participación infantil y adolescente en particular, a la luz de otros enfoques que consideramos complementarios al enfoque de derechos, pero escasamente explotados: el enfoque de capacidades, el enfoque feminista y el enfoque intercultural desde una lectura socio-crítica. Los resultados del análisis teórico-conceptual permitieron vincular el concepto de participación con los de agencia y autonomía, así como evidenciar las inercias y barreras sociales, culturales e institucionales que limitan los procesos participativos en la ciudadanía, con especial incidencia en las experiencias y vivencias de la infancia y la adolescencia. Se concluye que la participación de niños, niñas y adolescentes hace referencia a una capacidad individual, colectiva y territorial,

CONTACTO CON LOS AUTORES

CLARA ROMERO PÉREZ. E-mail: clararomero@us.es

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación (España). Proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva" (RTI2018-098821-B-I00). <https://bit.ly/3hh9wOL>

	<p>expuesta y limitada por estereotipos binarios o patriarcales y adultocéntricos. Los tres enfoques planteados nos invitan, en definitiva, a repensar la participación infantil y adolescente desde los valores de autonomía, responsabilidad, igualdad y diversidad.</p>
<p>KEY WORDS: child advocacy; childrens rights; agency; intercultural education; feminism</p>	<p>ABSTRACT: Participation in itself promotes individual autonomy and collective empowerment, and strengthens democracy in our societies. Recognised as a universal human right (1948), the right to participate is protected for child citizenship by international legislation introduced in the middle and last third of the twentieth century, which identifies children as subjects of rights. Studies on child and adolescent participation are based on the child rights-based approach, which recognises that children and adolescents are subjects of rights and social actors. This article set out to carry out a theoretical systematisation exercise on participation in general, focusing on child participation in particular, in light of other approaches considered complementary to the rights-based approach, but which have scarcely been used: the capabilities approach, the feminist approach and the intercultural approach based on a socio-critical reading. The results of the theoretical-conceptual analysis made it possible to link the concept of participation to those of agency and autonomy, as well as to highlight the inertia and cultural and institutional barriers that limit citizen participation processes, with special emphasis on the citizenship of women, children and adolescents. It is concluded that the participation of children refers to participation in an individual, collective and national capacity, presented and limited by binary or patriarchal and adult-centric stereotypes. These three approaches invite us, in short, to rethink child and adolescent participation and participatory practices in childhood based on the values of autonomy, responsibility, equality and diversity.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: participação de crianças; direitos da criança; agencia; educação intercultural; feminismo</p>	<p>RESUMO: A participação constitui um fim em si mesmo que resulta na autonomia individual e no empoderamento coletivo, ao mesmo tempo que é também um meio que fortalece a qualidade democrática das nossas sociedades. Reconhecida como direito universal humano (1948), o direito de participar é protegido para a cidadania infantil na legislação internacional de meados e último terço do século XX que assume a infância como sujeito de direitos. Os estudos sobre a participação da criança e do adolescente são apoiados na abordagem dos direitos da criança que assume que meninos, meninas e adolescentes são sujeito de direitos e atores sociais. Este artigo propôs-se realizar um exercício de sistematização teórica sobre a participação em geral e a participação infantil em particular, à luz de outras abordagens que consideramos complementares à abordagem de direitos, mas pouco exploradas: a abordagem de capacidades, a abordagem feminista e a abordagem intercultural desde uma leitura sócio-crítica. Os resultados da análise teórico-conceitual permitiram associar o conceito de participação aos de agência e da autonomia, bem como evidenciar as inércias e barreiras culturais e institucionais que limitam os processos participativos na cidadania, com especial incidência na cidadania da mulher e da infância e adolescência. Conclui-se que a participação de meninos, meninas e adolescentes refere-se a uma capacidade individual, coletiva e territorial, exposta e limitada por estereótipos binários ou patriarcales e adultocêntricos. Estas três abordagens convidam-nos, em última análise, a repensar a participação das crianças e dos adolescentes e as práticas participativas na infância, desde os valores da autonomia, responsabilidade, igualdade e diversidade.</p>

1. Introducción

Los derechos de la infancia se recogen en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. Este reconocimiento ético y normativo a la infancia ha permitido dotar de un marco jurídico de carácter vinculante a las políticas públicas, educativas y sociales dirigidas a la infancia. El enfoque de derechos humanos puede ser interpretado como una perspectiva para orientar y diseñar políticas públicas tendentes a la protección y promoción del desarrollo humano. Aplicado a los derechos de la infancia, este enfoque ha hecho posible que tanto el Estado como la Sociedad Civil centren el diseño y puesta en práctica de iniciativas políticas y civiles a favor del protagonismo e interés

superior de los menores de dieciocho años. De los cincuenta y cuatro artículos de la Convención, en el contexto de este artículo nos interesa el derecho a la participación, necesario para que niños, niñas y adolescentes (NNA), puedan desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad democrática.

El enfoque de derechos humanos precisa de un sujeto activo y de una nueva ciudadanía con implicación en la vida pública, social y cultural, por lo que la participación no solo es un fin en sí mismo sino también un medio conducente al desarrollo de un nuevo modelo político y social. Habida cuenta de las transformaciones sociales (globalización, cambio climático, flujos migratorios, desigualdad, aceleración tecnológica, entre otras) y las nuevas necesidades sociales derivadas de ellas, consideramos oportuno abordar el

análisis de la participación a la luz de otros enfoques que, de forma complementaria al enfoque de derechos de la infancia, amplifiquen la mirada en torno a ellos. Puesto que “no hay visión desde ninguna parte” (Bunge, p. 29), nuestra mirada va a centrarse en tres perspectivas concretas: el enfoque de las capacidades, el enfoque de género y el enfoque intercultural. Esta perspectiva tridimensional nos permite valorar y considerar aspectos, si no novedosos, sí al menos, relevantes de cara al papel protagonista de los menores de dieciocho años en la contribución de una sociedad democrática más igualitaria, deliberativa, participativa y plural.

Deliberadamente, se ha optado en este artículo por incorporar estos tres enfoques al ser los menos frecuentes en los estudios sobre participación infantil. En ellos abundan como marco teórico dominante el enfoque de derechos. Entendemos que la articulación de estos tres enfoques, más allá de las diferencias discursivas y ramificaciones que los caracterizan, nos ayudará a aproximarnos a la participación infantil y adolescente desde un hilo conductor común enhebrado por una idea de participación entendida como un nuevo modo de pensar la democracia y de accionar en el mundo social (Cussiánovich, 2017) desde los valores de autonomía, responsabilidad, igualdad y diversidad.

El análisis teórico-conceptual se ha apoyado en un estudio documental de los referentes teóricos, conceptos y algunas claves heurísticas representativas en cada uno de los enfoques. Desde el punto de vista discursivo, se ha optado por el género de ensayo, entendido éste como un discurso abierto e interactivo, en lugar de concebirlo como un discurso canónico. Es por ello, que la elaboración de este artículo se ha construido desde la premisa de aportar nuevas lecturas para el análisis de la participación infantil y adolescente que permita seguir avanzando en su estudio.

2. La participación desde el enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades es una perspectiva de análisis ética y sistémica sobre el desarrollo humano. Teorizado por Amartya Sen (1995) y Martha Nussbaum (2012), organiza la estructura conceptual del desarrollo humano sobre los términos de capacidades, funcionamientos y agencia, y con la libertad, la dignidad humana y la justicia como valores centrales. Lejos de una lectura utilitarista o tecnocrática, por capacidades se entienden las posibilidades de las que disponemos para elegir el modelo de vida al que aspiramos, mientras que los funcionamientos constituyen los estados

vitales y/o acciones que efectivamente logramos realizar a lo largo de nuestra trayectoria vital. El tránsito de una capacidad a funcionamiento no se explica únicamente por la acción individual, sino que se requieren de ciertas condiciones personales, sociales y ambientales (factores de conversión) que permitan a las personas hacer uso de los recursos para transformarlos en funcionamientos vinculados a las capacidades que valoran. Las políticas de infancia que protegen y promueven los derechos de la infancia ocupan un lugar destacado como dinamizadoras de los factores de conversión, ya que impulsan la materialización de las capacidades humanas que niños, niñas y adolescentes (NNA) valoran (PNUD & Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

Otro concepto clave en este enfoque es el de agencia, que Sen formula como la capacidad de acción, para lograr aquello que se juzga como valioso para sí misma/o o para los demás. Como señala Vethencourt (2018), la agencia nos remite a un sujeto con iniciativa individual, capaz de emprender acciones individuales que revierten en el bienestar individual y/o colectivo.

Nussbaum (2012) ubica la participación dentro de la capacidad funcional humana “control sobre el propio entorno”. Este control puede ejercerse en dos niveles: político y material. El primero se realiza a través de la participación de forma efectiva en las decisiones políticas que afectan a la vida de las personas –capacidad reconocida por la CDN (art. 12)–, mientras que el segundo se ejerce ostentando derechos de propiedad y derecho a la búsqueda de empleo en igualdad de condiciones con el resto de las personas. Participación, agencia (entendida como el ejercicio de la libertad impulsado y/o ampliado por las posibilidades del entorno) y empoderamiento son, para el enfoque de capacidades, procesos necesarios para el logro de cambios significativos individuales y/o sociales.

El potencial del enfoque de capacidades para el abordaje conceptual y metodológico de la participación infantil y adolescente es manifiesto. Desde el punto de vista conceptual, tiene implicaciones a la hora de representar discursivamente al niño, niña y/o adolescente como actor social con capacidad para liderar sus propias metas vitales y/o sociales y para tomar decisiones, individuales y comunitarias, sobre asuntos que les conciernen (Pávez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019). También ofrece una vía de análisis para evaluar en qué medida las políticas educativas y de infancia brindan a NNA oportunidades sustantivas para el ejercicio de su autonomía y capacidad de agencia. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, la participación infantil es una estrategia ineludible para desarrollar la capacidad política en la

infancia y adolescencia. Asumiendo que esta capacidad, en la línea desarrollada por Nussbaum (2012), implica involucrarse activamente en las decisiones de la esfera social y política, en la práctica consiste en una apuesta decidida por afianzar la función educativa y dinamizadora de las instituciones escolares, cívicas y políticas a favor de la agencia política de NNA. Todo ello, como apunta Szulc (2019) sin caer en la visión romántica de sobreestimar el poder social de los NNA, subordinados con frecuencia a la hegemonía de los adultos, y sin pasar por alto las condiciones estructurales – sociales, culturales, económicas, políticas y de género – que pueden llegar a limitar dicha capacidad política (agencia) infantil y adolescente. No obstante, la capacidad de agencia infantil no es una quimera, como así lo evidencian las iniciativas que han sido autogestionadas por NNA en diferentes continentes (Tanner, 2010; Cocco-Klein & Mauger, 2018; Kinnula *et al.*, 2020).

Desde la promulgación de los Derechos de la Infancia (CDN, 1989) hasta hoy, los logros alcanzados a favor de los NNA como actores sociales y políticos son dispares debido, fundamentalmente, a los marcos culturales que actúan como barreras. Es abundante la literatura académica que critica la visión adulto-céntrica que aún prevalece en las principales instituciones sociales que asumen responsabilidades (educativas, jurídicas, políticas, sociales) a favor de la infancia. Como señala Nishiyama (2017) el problema más acuciante en nuestros días es que NNA son vistos, pero no escuchados. Escuchar a la infancia implica la materialización de los artículos 12-17 de la CDN. Participar, de acuerdo con las principales organizaciones y entidades internacionales que trabajan a favor de la infancia (p.e., UNICEF, Save the Children), significa que NNA estén informadas/os, intervengan y sean escuchadas/os en todas aquellas cuestiones y decisiones que le conciernen, tanto en la esfera privada como en la pública. Las instituciones escolares y políticas, en especial, las locales, juegan un papel fundamental en la dinamización de la participación infantil y adolescente, al actuar como agentes (factores de conversión) de desarrollo humano.

3. La participación desde el enfoque feminista

Abordar la relación entre participación y feminismo tiende a evocar asociaciones relativamente simples y más bien fáciles de precisar como, por ejemplo, los porcentajes de mujeres que resultan elegidas en los comicios de una determinada circunscripción, comparados con los de los hombres; números que en la medida en que se

aparten de la paridad tienden a sugerir soluciones correspondientemente simples y cuantificables, como leyes o cuotas prefijadas que los partidos políticos deban respetar. Pero una y otra vez, las realidades sociales demuestran que para lograr cambios efectivos no basta con impulsar cambios puntuales o puramente formales.

Continuando con nuestro ejemplo, un estudio realizado en Cataluña sugiere que, a pesar de la adopción de cuotas de género, los partidos políticos de esta comunidad autónoma siguen siendo, básicamente, espacios inhóspitos para las mujeres; y que, si bien las cuotas adoptadas evidencian algunos beneficios, las mismas no son capaces de lidiar con el problema en toda su complejidad y persisten barreras culturalmente institucionalizadas. En palabras de una de las participantes consultadas: “hemos dado y ganado la batalla formal, pero no la informal” (Verge & De la Fuente, 2014, p. 76). Pero sin duda, no se trata de un problema exclusivamente regional o nacional, sino de uno que ha sido observado en partidos políticos de los distintos continentes, caracterizados por una “cultura hipermasculina” que, a través de barreras formales e informales, incluyendo la violencia, obstaculizan la participación de las mujeres y de otros grupos excluidos (Brechenmacher & Hubbard, 2020). Según una portavoz del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, si bien los progresos son claros, también son lentos y dispares: “las mujeres todavía están sub-representadas en la política, en los parlamentos y en la vida pública” (Masad, 2020).

De allí la vigencia y necesidad de contribuciones feministas que, al abordar la realidad social en toda su complejidad, política y personal, así como ética y filosófica, logren vencer tanto las inercias institucionales como las nuevas prácticas que, de la mano de los acelerados cambios tecnológicos, a menudo no hacen sino reeditar o profundizar antiguas injusticias (Portwood-Stacer, 2014). El feminismo, concebido en este artículo como un modelo filosófico y ético humanista reivindica el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos y la igualdad entre los dos sexos. Las aportaciones del enfoque feminista al estudio de los procesos y prácticas de participación infantil y adolescente son importantes ya que ofrecen vías analíticas para identificar qué “tipo de relaciones y bajo qué condiciones implican una ausencia de reconocimiento” (UNFPA-PNUD-UNICEF-ONU Mujeres, 2012, p. 33) de la ciudadanía infantil y adolescente, de la identidad infantil y de la adolescencia, así como de las posibilidades de ejercitación de sus capacidades.

Especialmente necesario y difícil resulta cuestionar y desafiar los términos bajo los cuales se

desarrolla la participación en las tecnologías de la información, sin caer en un optimismo o pesimismo extremos. La época del “ciberfeminismo” utopista parece ya superada (Paasonen, 2011). Pero, aunque no hay mucho acuerdo en cuanto a su definición, y quizás sea más apropiado hablar de múltiples ciberfeminismos, en su conjunto estos reflejan la creación de espacios de esperanza, refugio y empoderamiento, a escala “glocal”, o global y local al mismo tiempo (Matos, 2017). La evidencia al respecto es abundante e incluye, entre otros asuntos, el logro de apoyos internacionales en contra de la mutilación genital femenina, en contra del régimen Talibán, y el protagonismo de las mujeres en la Primavera Árabe (Matos, 2017, pp. 6-8). También son muy numerosas las iniciativas o campañas en contra de la violencia de género, el acoso sexual y las culturas de violación. Como ejemplo, la campaña de Twitter liderada por una niña de 12 años en Brasil, tras recibir comentarios de acoso sexual en las redes sociales a raíz de su participación en la versión brasileña del programa Master Chef Junior (Matos, 2017, p.12). Por ejemplo, las repercusiones de campañas parecidas, llevadas a cabo en Australia, han llevado a McLean y sus colaboradoras (2016) a cuestionar la tradicional oposición entre lo “virtual” y lo “material”, que tiende a subestimar o despreciar lo que ocurra en línea, como si solo las interacciones cara a cara fuesen “reales”. Para esas autoras más bien cabría hablar de lo “más-que-real”, pues ciertamente el efecto acumulativo de esas iniciativas puede tener consecuencias substantivas, lo cual ilustran con diversos ejemplos en que productos o espectáculos sexistas fueron retirados, o los autores de comentarios que denigraban de la mujer pidieron disculpas (McLean et al., 2016, p. 6).

Ahora bien, el hecho de que algunas de esas iniciativas se conceptualicen como campañas de “avergonzamiento público” (McLean et al., 2016; Jane, 2017) plantea diversas interrogantes legales, éticas y políticas. Jane (2017), en particular, habla de un “digilantismo feminista”, combinando referencias a lo digital y al “vigilantismo” para describir situaciones de ciberacoso contra mujeres y niñas, que al no recibir adecuada respuesta de parte de las autoridades o de las plataformas tecnológicas, han llevado a las víctimas y/o activistas a buscar justicia por sus propias manos. A medida que las expresiones de odio y violencia de género en las redes se han hecho más comunes y nocivas, el digilantismo femenino se ha tornado también más visible y contundente y, en algunos casos, eficaz, aunque ciertamente presenta diversos riesgos o desventajas, sobre todo en sus expresiones más fuertes.

Entre otras cosas, señala la mencionada autora, el digilantismo les niega a sus blancos la

oportunidad de plantear su versión de los hechos o a defenderse; puede desembocar en el castigo de personas inocentes a causa de imprecisiones o confusiones de identidad; y tiende a generar castigos desproporcionados, muy rápidos y de consecuencias impredecibles, así como provocar reacciones hostiles. También puede infringir las normas referidas a la privacidad y protección de datos; servir de pretexto para personas que no están realmente preocupadas por los problemas sociales de fondo, sino que solo desean hacer daño, llegando a rozar la crueldad o el sadismo; e implicar diversas formas de discriminación, cuando los blancos del castigo son elegidos mediante características visibles, como la etnicidad o la afiliación religiosa. Por todo ello, aunque dependiendo del contexto, el digilantismo feminista puede estar moralmente justificado, parece claro que al igual que sucede en general con la justicia callejera o los linchamientos es una opción problemática y que tiende a promover los extremismos (Jane, 2017, pp. 3-4).

Por otra parte, en un sentido más amplio, la vergüenza es una emoción fundamental, y como tal ha sido abordada por diversas pensadoras feministas (Probyn, 2005; Locke, 2007, 2016; Probyn et al., 2018; Fischer, 2018; Shefer & Munt, 2019; Zembylas, 2019), quienes a pesar de estar muy conscientes del papel clave que la vergüenza ha jugado en los sistemas patriarcales, colonialistas y racistas, insisten en explorar también su lado positivo o su potencial pedagógico y político para los proyectos feministas de justicia social. Sobre todo, el “giro afectivo” de algunos enfoques feministas (Shefer & Munt, 2019) ha impulsado un renovado interés en la dimensión política de la vergüenza, y en cómo a través de ella se pueden subvertir arraigados patrones de abuso y discriminación, de lo cual el movimiento “MeToo” es un ejemplo claro (p. 146). En líneas generales, el balance planteado por Jill Locke parece muy acertado, al argumentar que:

Si bien el avergonzamiento siempre será parte de la política y las representaciones públicas de avergonzamiento pueden ser un mecanismo a través del cual generar solidaridad, sostengo que la vergüenza y el avergonzamiento *per se* no deben ocupar un lugar central en las políticas feministas democráticas (2007, p. 148).

Para Locke, el eje central de las políticas feministas no debe ser avergonzar a los que intentan avergonzarnos, ni rescatar el sentido genuino de la vergüenza, ni pretender erradicar la vergüenza –que por lo demás sería imposible–, sino crear espacios de libertad. Impulsar películas, relatos, parques, clínicas, mercados, escuelas y universidades

alternativas e inclusivas, o “moradas donde pueda habitar la libertad” (Locke, 2007, p. 159). En ese sentido, Locke retoma palabras de Hannah Arendt, y la perspectiva de Linda Zerilli (2005), para quien el feminismo debe ir más allá de la mujer, hacia la libertad.

Una perspectiva parecida plantea D'Ignazio & Klein (2020) al esbozar el “data-feminismo”; un enfoque que no tiene que ver ante todo con la mujer o con el género, sino que se define por tomar como punto de partida las desigualdades del presente, para entonces preguntarse cómo se puede, a través de los datos, cambiar ese estado de cosas hacia uno más equitativo o justo.

En este orden de ideas, además de la atención que sin duda merecen determinadas iniciativas o campañas de feminismo digital, parece importante prestar tanta o más atención al contexto general, o a los impactos que las nuevas tecnologías, convergentes, ubicuas e invasivas, están teniendo sobre el discurso público y la democracia a nivel global. Por ejemplo, aunque el uso creativo de algunos “hashtags” ha logrado instruir y sensibilizar sobre múltiples formas de violencia género, también hay que mantener presente que, en su conjunto, Twitter es una esfera marcadamente negativa o tóxica para la mujer (Mendes *et al.*, 2018, p. 244); mientras que en la red, en general, abundan troleos y ataques virulentos que incluyen amenazas de violación y de muerte (Jane, 2014).

Aún más preocupante es la exacerbación de los prejuicios y estereotipos que, entre otras cosas, han traído consigo los algoritmos para la distribución automatizada de información y publicidad (Shaffer, 2019). Además de la manipulación maliciosa de los mismos, que en parte explica la derrota electoral de Hillary Clinton en 2016, es claro que, en lugar de facilitar debates sanos o racionales entre los distintos actores sociales, los algoritmos están promoviendo poderosamente el sectarismo, o “filtros de burbuja” y “cámaras de eco” mediante los cuales los individuos solo interactúan en línea con quienes tienen una ideología o preferencias similares. Como además se sabe que los contenidos emocionales, y en especial la ira, despiertan mayor interés, el efecto neto que estos algoritmos están teniendo es sin duda el de echarle gasolina al fuego de los conflictos sociales (Shaffer, 2019, p. 41).

De ahí la importancia, no solo para la mujer o para una perspectiva de género, de continuar acortando las distintas brechas digitales que existen, en relación con el acceso a la red, la participación en línea, el logro de competencias digitales básicas, y el logro de competencias digitales avanzadas o profesionales (Martínez-Cantos, 2017; Heger & Hoffman, 2019). A pesar de algunos

avances, el mundo de la informática, junto al de las matemáticas y tecnologías, en sus niveles más avanzados, siguen siendo terrenos estereótipicamente considerados como masculinos (Casad *et al.*, 2021; Bloodhart *et al.*, 2020), y por el bien de todas y todos sería mejor que dejara de ser así.

4. La participación desde el enfoque intercultural

El enfoque intercultural crítico (Walsh, 2010) nos invita a repensar la participación infantil y adolescente desde una mirada crítica, concebida como proyecto político, social, ético y epistémico de descolonización, transformación y creación) que reconoce y comprende la diversidad como normalidad, como característica inherente a la vida humana (Aguado & Mata, 2017). Desde este enfoque nos situamos, en contraposición a aquellos discursos neoliberales donde el término “diversidad” aparece asociado a deficiencias, carencias y/o problemáticas que requieren una asistencia diferenciada y excluyente o que niegan su existencia. Tanto la acentuación de las diferencias como su homogeneización responden a intenciones e intereses de orden y control social que desembocan en la legitimación de desigualdades.

Pensar la diversidad cultural como culturas diferentes, desde categorías que funcionan como etiquetas, justifica las clasificaciones de personas en base a ciertas características (etarias, étnicas, religiosas, lingüísticas, nacionales...) radicalizando las diferencias sobre una lógica de pertenencias a “culturas” como estructuras separadas, cerradas y estáticas. Lejos de facilitar el acercamiento y conocimiento mutuo, las etiquetas y categorías tienden a facilitar estereotipos y prejuicios (Aguado *et al.*, 2010). La categorización se revela así como un acto de poder puesto que, basándose en la diferencia (o en la reificación de las mismas), naturaliza la desigualdad (Grupo Inter, 2007).

El enfoque intercultural nos recuerda que la convivencia se da entre personas, no entre culturas, y sostiene que lo importante no son las características definitorias de cada persona o grupo sino cómo se expresan en la relación y comunicación entre ellas en un contexto social y en un momento histórico concreto. Es en esa relación donde se manifiesta la diversidad y donde se construyen significados compartidos, eso que habitualmente llamamos “lo cultural”. Por ello hablamos más de “diversidad cultural” que de “cultura” (Aguado *et al.*, 2010).

El reconocimiento de la diversidad es fundamental y, a su vez, problemático porque desde muchos ámbitos sigue apoyándose en el discurso de la diferencia, de una atención diferenciada “al

otro” con la carga que implica la construcción de la otredad. Asimismo, pensar que todas las personas somos iguales y actuar como si lo fuéramos no nos hace iguales, ya que las opresiones y los privilegios siguen estando presentes. Como nos recuerda Creenshaw (1991, 2017) con el concepto de interseccionalidad, nuestra cotidianeidad se ve influida y/o condicionada por el desigual acceso a las oportunidades. Resulta imprescindible tener en cuenta las categorías sociales de las que dependen estas oportunidades (edad, etnia, clase, género, edad...) y que constituyen los ejes de privilegios y opresión que atraviesan nuestras vidas.

Nos guste o no, los procesos de categorización existen y tienen consecuencias en todos los niveles (social, educativo, económico, político...). De ahí la importancia de prestarles atención, a fin de no invisibilizarlos. El primer paso para ésta es hacernos conscientes de cómo tendemos a categorizar y jerarquizar las diferencias, “valorando las cosas como somos, no como son” (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2018, p.147). Complementar el enfoque intercultural crítico con el análisis interseccional abre paso a una mayor profundidad tanto en el entendimiento de la diversidad y los mecanismos de diferencia y desigualdad presentes en la realidad social, como en el análisis y comprensión de su relación con la participación como práctica ciudadana y, más concretamente con la práctica ciudadana de NNA (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2018).

El enfoque intercultural crítico reconoce la diversidad como normalidad como parte de su compromiso con la equidad y la justicia social. Partiendo de su posicionamiento crítico, la participación se constituye como la expresión más simple de radicalidad democrática, como punto de partida de una sociedad democrática o que aspira a serlo (Aguado *et al.*, 2010). No debe entenderse como complemento de la democracia, sino como espacio de innovación política y producción democrática, dado que extiende el locus de acción política más allá del ámbito institucional. Además, incorporar el enfoque crítico de para qué el participar, permite relacionar estudios sobre participación ciudadana con debates sobre derecho a la ciudad, producción del espacio y empoderamiento colectivo (Bonet, 2012, Melero, 2018).

Como práctica, la participación debe tener siempre un propósito, un objetivo claramente definido: no se participa en sí, de forma abstracta, sino que se participa para algo. La participación es tanto medio como fin de un proceso de transformación social (Aguado & Mata, 2017). Es en sí misma un proceso largo y complejo de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades que, además, implica desafiar estructuras jerárquicas

y excluyentes internalizadas como “naturales” y desaprender formas de relacionarse basadas en el autoritarismo y la verticalidad.

Todas las sociedades se soportan en mayor o menor medida en estructuras jerárquicas, donde una minoría privilegiada acapara y retiene el poder, mientras que el resto se sitúa en un continuo donde su posición y condiciones de vida dependen, en gran medida, de los ejes de privilegio y opresión que interseccionen en ellas. Las dinámicas de exclusión forman parte de estas estructuras y abordarlas radicalmente, en el sentido de ir a sus raíces, no pasa por proporcionar asistencia a las personas afectadas sino por transformar las estructuras y principios de organización social. Esta transformación exige un proyecto educativo centrado en la participación como eje para la construcción de una ciudadanía emancipadora, autónoma, activa y democrática (Aguado *et al.*, 2010; De la Riva, 2018). La educación no puede contribuir a legitimar las desigualdades sociales. Ha de contribuir a visibilizar y desenmascarar los mecanismos que las perpetúan (racismo, sexismo, clasismo...). Además, conviene explicitar cómo tales mecanismos constituyen ejes estructurales que interseccionan de manera permanente creando situaciones en las que una misma persona se ve atravesada y vulnerabilizada por distintos ejes de opresión (Creenshaw, 1991, 2017). Unido a ello, se hace fundamental superar la visión de la diferencia y la desigualdad como un asunto privado, individual y que culpabiliza a la víctima de las injusticias sociales que padece (Gil-Jaurena, 2008). Tal y como afirma Giroux (2002), no existe una educación ideológicamente neutral, ya que siempre subyace un rol ideológico (producción de formas de conocimiento, de poder, de valores sociales, de agencia y narrativas sobre el mundo).

La ciudadanía participativa, crítica y transformadora (Aguado & Mata, 2017) que se sostiene en estas páginas se vincula estrechamente a la propuesta intercultural crítica de Walsh (2010) y la pedagogía crítica de Freire (1973, 1978), planteando la necesidad de promover dos procesos complementarios: uno, de toma de conciencia crítica individual respecto a las condiciones sociales injustas; otro, de desarrollo de un componente colectivo de lucha y compromiso político para transformar dichas condiciones sociales injustas y crear una sociedad que se oriente hacia la equidad y la justicia social. Se trata de desarrollar la libertad (componente individual) solidaria (componente colectivo) y de hacerlo en nuestro contexto social actual y, más específicamente, en el contexto educativo (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2015).

Si defendemos que a participar se aprende participando situadamente, recuperando la noción

de conocimiento situado de Haraway (1995), conviene prestar atención a cómo los modelos sociopolíticos actuales se posicionan respecto a la participación, facilitándola y valorándola o menospreciándola e impidiéndola directa o indirectamente. En los últimos años, se han creado en las administraciones públicas muchas herramientas de participación, especialmente para la infancia y la adolescencia, pero ¿qué tipo de participación se permite desde ellos? ¿La participación ha de permitirse o ha de garantizarse y facilitarse? Tener voz en las decisiones en nuestros contextos de relación constituye un valor fundamental, poder hablar implica poder ser escuchadas y escuchados. Si la participación es sustrato y resultado de empoderamiento, hablar de ella implica hablar de poder y, por tanto, de privilegios. Preguntémosnos quienes tienen más facilidades para participar y quienes no, preguntémosnos cómo se percibe y qué valor se da a la participación de unas y otras personas, preguntémosnos si quienes están en posiciones privilegiadas de poder creen verdaderamente en la participación y apuestan por ella o si la temen y sortean con mecanismos pseudoparticipativos. En este sentido, proliferan las acciones que generan en las personas, sobre todo en NNA, cierta ilusión de poder, pero mediante las cuales se ejerce mínima o nula influencia real. ¿Invitar a las personas a votar una decisión o proyecto previamente elaborado y/o decidido es fomentar una ciudadanía participativa, crítica, comprometida y transformadora? La participación real, por el contrario, tiene la capacidad y el potencial de afectar en el sentido más amplio del término; es decir, de producir un efecto en el contexto donde se da. Y ese efecto que se busca provocar no es otro que modificaciones profundas en la estructura de poder. Supone identificar y analizar problemas, articular demandas, proponer, planificar, experimentar y valorar soluciones. No ha de ser imposición ni concesión del poder, sino una práctica voluntaria, comprometida y consciente cuyo carácter democrático se relaciona con la capacidad de incidir colectivamente en nuestro entorno, en las decisiones que afectan a nuestra cotidianidad.

Por ello, porque la participación es una cuestión de poder, hablar de participación sin tener en cuenta las condiciones de vida de las personas, supone construir un discurso vacío que puede enmascarar situaciones cada vez más desiguales e injustas, con un alto grado de vulnerabilidad e incertidumbre. Los procesos participativos deben asegurarse de no excluir a nadie de la posibilidad de participar y tener capacidad para ir incorporando a quienes vayan acercándose, deben ser abiertos para incorporar y flexibles para adaptarse a las condiciones reales de las personas y para

que éstas puedan participar desde su diversidad y sus particulares circunstancias (Marchioni, 1999). La participación es una cuestión central para ejercer la ciudadanía a lo largo de todo el ciclo vital, una participación unida a una visión de cambio y a un modo de hacer en común que signifique tener voz, influencia y acción en los espacios que habitamos y en los procesos que vivimos, en los que influimos y de los que somos influidas. Por ello, porque a participar se aprende participando, resulta fundamental poner el foco en la infancia y adolescencia.

Como sucede con muchos términos en ciencias sociales, la participación ha perdido parte de su sentido por un (ab)uso interesado de ella. Es prioritario volver a llenarla de sentido y significado. Participar para afrontar (y transformar) colectivamente lo que ocurre en nuestro contexto cercano, convertirnos en protagonistas comunes de los cambios que percibimos como necesarios en base a las problemáticas que percibimos como injustas. En definitiva, participar en la construcción de lo común y de formas de convivencia basadas en la equidad y la justicia social; es decir, del carácter democrático de la sociedad.

5. Conclusiones

En este artículo se han expuesto las principales teorizaciones acerca del constructo participación de acuerdo con los tres enfoques seleccionados: capacidades, feminista e intercultural. El principal objetivo del estudio ha sido enfatizar aquellas ideas directrices más relevantes, con potencial heurístico, que complementan al enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia.

En primer lugar, se afirma que los tres enfoques abordados en este artículo no persiguen como objetivo reemplazar al enfoque de Derechos de la Infancia como recurso para orientar las políticas en materia de infancia. Muy al contrario, consideramos la complementariedad de todos ellos. En ese sentido, tomando como marco de referencia el enfoque de capacidades, los conceptos de autonomía y agencia representan conceptos claves. Estos conceptos, materializados en forma de principios en la esfera política, presuponen que NNA adopten un rol activo en todos los ciclos de los programas y acciones en los distintos entornos (familiar, escolar, político y social) en los que se desarrollan. La participación adquiere en este enfoque un valor por sí mismo. Una capacidad (individual y colectiva) que precisa de un entorno en el que dicha capacidad se ejercite y maximice. De ahí que se hable también de la participación infantil y adolescente como capacidad territorial y colectiva (PNUD-Consejo Nacional de Infancia,

2017). Adoptar políticas apropiadas a favor de la capacidad de agencia infantil (multisectoriales y sectoriales) exige, no obstante, un cambio cultural sustantivo. De todos los obstáculos que perciben NNA a nivel mundial para expandir sus capacidades cívicas y políticas sigue siendo la brecha cultural (paternalismo-adultocentrismo de los adultos) uno de los factores limitadores (Freedson, 2021).

En segundo lugar, en cuanto a la contribución del enfoque feminista a la participación infantil y adolescente, los estudios invitan a considerar cuál es la forma más adecuada de promover la participación social de NNA a favor de la igualdad y ello implica adentrarnos en los terrenos de la pedagogía. En ese sentido, la noción psicológica de “propósito” (Damon, 2008) y una incipiente “pedagogía del propósito” (Krziesni, 2015) parecen especialmente dignas de atención. Según lo explica William Damon: “un propósito es una intención estable y generalizada de lograr algo que es al mismo tiempo significativo para el sí mismo e importante para el mundo, más allá del sí mismo” (2008, p. 41). El desarrollo de un propósito es, para Damon, un factor clave para el bienestar y resiliencia de NNA.

Tal como se aprecia en su propia definición, el propósito es un constructo muy amplio o general, que puede abarcar metas de tipo artístico, religioso, profesional, etc., pero a diferencia de otros constructos propios de la psicología del desarrollo y la educación moral, como el razonamiento moral o el carácter, la noción de propósito tiene menos afinidades con lo contemplativo e individual, y más con la acción y la participación. Lo cual, además, se puede acentuar prestando atención preferente al “propósito cívico”, que es aquel que se expresa mediante la participación ciudadana o política (Malin, Ballard & Damon, 2015). De esa manera el marco de referencia pedagógico puede ser lo suficientemente general como para no despertar temores o quejas en cuanto a posibles adoctrinamientos, y aún así suficientemente focalizado como para promover eficazmente la participación y los cambios sociales hacia una mayor equidad.

El desarrollo del propósito cívico ciertamente no parece ser un proceso lineal ni sencillo, pero es claro que la adolescencia es una edad propicia para el mismo, y que al menos, en algunos casos, las y los jóvenes son capaces de transformar experiencias de discriminación o injusticia en poderosas motivaciones para participar. Malin y sus colegas citan los casos de una joven

hija de inmigrantes asiáticos, y otra joven hija de inmigrantes centroamericanos que enfrentan un mismo conflicto de identidad: ambas quieren ser “buenas hijas”, pero ambas se dan cuenta de que cumplir con las expectativas de sus familias y tradiciones culturales les requeriría sacrificar su creciente identidad política (Malin, Ballard & Damon, 2015, p. 121).

En fin, sin duda, los estereotipos binarios o patriarcales pueden ser una formidable barrera para el desarrollo de un propósito cívico, pero aún así, la noción de un propósito de vida, junto a otros conceptos del desarrollo moral o del carácter, y de la psicología positiva (Oliva *et al.*, 2017) son elementos a tener muy en cuenta dentro del vocabulario de los enfoques de género y de desarrollo positivo adolescente.

En tercer lugar, la perspectiva intercultural invita a replantear -desde su mirada a la diversidad- la cuestión de la participación infantil y adolescente, como expresión más simple de radicalidad democrática, en tanto que medio y fin de un proceso de transformación hacia la equidad y la justicia social (Aguado & Mata, 2017).

En consonancia con los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia (Pávez Soto, 2012), el reconocimiento de la diversidad permite cuestionar la perspectiva adultocéntrica hegemónica que sitúan a NNA en una posición desigual en comparación con la adultez. Entender a la infancia y a la adolescencia como parte de esa diversidad de la que todas y todos formamos parte implica también desaprender formas de relacionarse verticales, jerárquicas y autoritarias donde las personas adultas se situarían “arriba” y NNA, “abajo”.

Asimismo, cuestionar la concepción de culturas como categorías estancas y determinantes de conductas, permite desmontar aquellos discursos y prácticas que conciben las diferencias culturales de NNA como impedimentos o dificultades para su participación en distintos espacios.

Por último, el enfoque intercultural lleva a preguntarnos qué prácticas participativas llevadas a cabo por la infancia y la adolescencia son reconocidas como tal: como participación. La participación de NNA suele desarrollarse con más fuerza fuera de los espacios oficiales. Iniciativas como FridaysForFuture o Extinction Rebelión, a favor de la sostenibilidad ambiental, son un claro ejemplo de ello, que desmiente, por otra parte, aquellos discursos que sostienen la escasa implicación social de NNA (De Armenteras, 2021).

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., y Mata, P. (Coords.) (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (Coord.) (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Bloodhart, B., Balgopal, M. M., Casper, A. M., Sample, L. B., & Fischer, E. V. (2020). Outperforming yet Undervalued: Undergraduate women in STEM. *Plos One*, 15(6),1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234685>
- Bonet, J. (2012). El territorio como espacio de radicalización democrática. Una aproximación crítica a los procesos de participación ciudadana en las políticas urbanas de Madrid y Barcelona. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(1), 15-28. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n1.914>
- Brechenmacher, S., & Hubbard, C. (2020, March). Breaking the Cycle of Gender Exclusion in Political Party Development [Working Paper]. Carnegie Endowment for International Peace-National Democratic Institute. Retrieved from <https://bit.ly/3aZUJnW>
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Cocco-Klein, S. & Mauger, B. (2018). Children's Leadership on Climate Change: What Can We Learn from Child-Led Initiatives in the U.S. and the Pacific Islands? *Children, Youth and Environments*, 28(1), 90-103. Retrieved from <https://bit.ly/2MZVaFu>
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre Infancia III. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe (IFEJANT). Lima.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose. Helping Our Children Find Their Calling in Life*. New York: Free Press.
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data Feminism*. Cambridge: The MIT Press.
- De Armentereas, M. (2021). La acción global por el clima y la importancia de los jóvenes en el movimiento por la justicia climática. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 18, pp. 153-169. <https://doi.org/10.1344/oxi.2021.i18.32722>
- De la Riva-Rodríguez, F., & Moreno-Mejías, A. (2018). Una experiencia de educación para la participación. *Revista Comunitars*, 7, 43-51. Retrieved from <https://bit.ly/3zne4sA>
- Fischer, C. (2018). Gender and the Politics of Shame: A Twenty-First-Century Feminist Shame Theory. *Hypatia* 33(3), 371-383. <https://doi.org/10.1111/hypa.12431>
- Freedson, J. (2021). *Children's Right to be heard: We're talking: are you listening?*, *Joining Forces*. Retrieved from <https://bit.ly/3bx6G4J>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Tres Cantos: Siglo XXI España.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Tres Cantos: Siglo XXI España.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis Doctoral). Retrieved from <https://bit.ly/2OKCXwB>
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 25-37. Retrieved from <https://bit.ly/3cKVwZA>
- Grupo Inter (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Heger, K., & Hoffmann, C. P. (2019). Feminism! What Is It Good For? The Role of Feminism and Political Self-Efficacy in Women's Online Political Participation. *Social Science Computer Review*, 39(2), 226-244. <https://doi.org/10.1177/0894439319865909>
- Jane, E. A. (2014). Your a Ugly, Whorish, Slut. *Feminist Media Studies*, 14(4), 531-546. <https://doi.org/10.1080/14680777.2012.741073>
- Jane, E. A. (2017). Feminist Digilante Responses to a Slut-Shaming on Facebook. *Social Media + Society*, 3(2) 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305117705996>
- Kinnula, M., Iivari, N., Sharma, S., Okkonen, J. & Kotilainen, S. (Eds.) (2020) Special Issue on Designing the future of technology with and for children. *INTERACT*, 4, December. University of Oulu. Retrieved from <https://bit.ly/3qCAjPK>
- Krzesni, D. (2015). *Pedagogy for Restoration: Addressing Social and Ecological Degradation through Education*. New York: Peter Lang.
- Locke, J. (2007). Shame and the Future of Feminism. *Hypatia*, 22(4), 146-162. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01325.x>

- Locke, J. (2016). *Democracy and the Death of Shame: Political Equality and Social Disturbance*. New York: Cambridge University Press.
- Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic Purpose: An Integrated Construct for Understanding Civic Development in Adolescence. *Human Development*, 58, 103-130. <https://doi.org/10.1159/000381655>
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez-Cantos, J. L. (2017). Digital skills gaps: A pending subject for gender digital inclusion in the European Union. *European Journal of Communication*, 32(5), 419-438. <https://doi.org/10.1177/0267323117718464>
- Masad, R. (2020, March 13). *The struggle for women in politics continues*. *United Nations Development Programme*. Retrieved from <https://bit.ly/3bP48xl>
- Matos, C. (2017). New Brazilian feminisms and online networks: Cyberfeminism, protest and the female 'Arab Spring.' *International Sociology*, 32(3), 417-434. <https://doi.org/10.1177/0268580917694971>
- Mendes, K., Ringrose, J., & Keller, J. (2018). #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. *European Journal of Women's Studies*, 25(2), 236-246. <https://doi.org/10.1177/1350506818765318>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nishiyama, K. (2017). Deliberators, not future citizens: children in democracy, *Journal of Public Deliberation*, 13(1), article 1, <https://doi.org/10.16997/jdd.267>
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Povedano, A., Suárez, C., Del Moral, G., Rodríguez-Meirinhos, A., Capecci, V., & Musitu, G. *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. Retrieved from <https://bit.ly/39mGWGX>
- Paasonen, S. (2011). Revisiting cyberfeminism. *Communications* 36(3), 335-352. <https://doi.org/10.1515/comm.2011.017>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, pp. 81-102. <https://doi.org/10.5354/0716-632x.2012.27479>
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- PNUD y Consejo Nacional de la Infancia (2017). *50 preguntas sobre el Enfoque de Capacidades y Derechos de la Niñez*. Santiago: PNUD y CNI. Retrieved from <https://bit.ly/3bXHJhT>
- Portwood-Stacer, L. (2014). Feminism and Participation: A Complicated Relationship. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 11(3), 298-300. <http://dx.doi.org/10.1080/14791420.2014.926246>
- Probyn, E. (2005). *Blush: faces of shame*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Probyn, E., Bozalek, V., Shefer, T., & Carolissen, R. (2019). Productive faces of shame: An interview with Elspeth Probyn. *Feminism & Psychology*, 29(2), 322-334. <https://doi.org/10.1177/0959353518811366>
- Sánchez-Melero, H. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural* (Tesis doctoral). Retrieved from <https://bit.ly/30SrvS6>
- Sánchez-Melero, H., & Gil-Jaurena, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, 47, 143-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Sen, A.K. (1995). *Nueva economía del bienestar*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Shaffer, K. (2019). *Data versus Democracy: How Big Data Algorithms Shape Opinions and Alter the Course of History*. New York: Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-4540-8>
- Shefer, T., & Munt, S. R. (2019). A feminist politics of shame: Shame and its contested possibilities. *Feminism & Psychology*, 29(2), 145-156. <https://doi.org/10.1177/0959353519839755>
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Tanner, T. (2010). Shifting the narrative: child-led responses to climate change and disasters in El Salvador and the Philippines. *Children & Society*, 24(4), 339-351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00316.x>
- UNFPA, PNUD, UNICEF, ONU Mujeres (2012). *Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile. Retrieved from <https://bit.ly/3Ar1Pfo>
- Verge, T., & de la Fuente, M. (2014). Playing with different cards: Party politics, gender quotas and women's empowerment. *International Political Science Review*, 35(1), 67-79. <https://doi.org/10.1177/0192512113508295>
- Vethencourt, F. (2018). Capacidades, funcionamientos y agencia como eslabones de un círculo virtuoso en la concepción del desarrollo de Sen. En M. Phelan (Comp.). *El círculo virtuoso de las capacidades en el desarrollo humano* (pp. 11-35). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico-Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV). Retrieved from <https://bit.ly/3rf5mZK>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Zembylas, M. (2019). "Shame at being human" as a transformative political concept and praxis: Pedagogical possibilities. *Feminism & Psychology*, 29(2), 303-321. <https://doi.org/10.1177/0959353518754592>
Zerilli, L. (2005). *Feminism and the abyss of freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Romero-Pérez, C., Quirós-Guindal, A. & Buxarrais-Estrada, M^aR. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32. DOI:10.7179/PSRI_2021.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

CLARA ROMERO PÉREZ. E-mail: clararomero@us.es

ALBA QUIRÓS GUINDAL. E-mail: aquiros@edu.uned.es

MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. E-mail: mrbuxarrais@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

CLARA ROMERO PÉREZ. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Máster en Pedagogía Universitaria y Enseñanza Universitaria por la Universidad de Lieja (Bélgica). Catedrática de Escuela Universitaria en la Universidad de Sevilla. Investigadora principal del Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización (GRieeD). Líneas de investigación: Educación socio-afectiva y ambiente educacional, Teoría de la educación, Filosofía de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

ALBA QUIRÓS GUINDAL. Estudiante de Postgrado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Autónoma de Madrid. Grado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Ayudante de investigación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I) de la Facultad de Educación de la UNED. Integrante del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. Líneas de investigación: Participación y Ciudadanía, Educación Intercultural, Circo Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1439-1068>

MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. Catedrática de Universidad de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología por la UB. Investigadora principal del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la UB. Directora del Instituto de Desarrollo Profesional IDP/ICE. Directora del Observatorio de civismo y valores de la Generalitat de Catalunya. Autora de artículos y libros en el ámbito nacional e internacional. Líneas de investigación: Educación Moral, Formación del Profesorado, Participación y Ciudadanía, Educación familiar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7511-3814a>