

Adultocentrismo e identidad infantil: percepciones de niñas y niños de educación primaria sobre sí mismos, sus derechos y su agencia

Beatriz Adriana Rodríguez-Varela

Isabel Guzmán-Ibarra

Rigoberto Marín-Uribe

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Approved: 08 May 2026

Posted: 10 May 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Rodríguez-Varela, B.A., Guzmán-Ibarra, I., & Marín-Uribe, R. (2026). *Adultocentrismo e identidad infantil: percepciones de niñas y niños de educación primaria sobre sí mismos, sus derechos y su agencia*. ESI Preprints. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.5.2026.p1>

Resumen

¿Qué pasa cuando niñas y niños de primaria se piensan a sí mismos como incompletos, como futuros adultos que todavía no valen del todo? Esa pregunta guía este artículo. Trabajamos con 23 estudiantes de 4.º a 6.º grado de una escuela pública en Degollado, Jalisco, México —una localidad marcada por la migración y la inseguridad— para examinar cómo las estructuras adultocéntricas no solo se imponen desde afuera, sino que son interiorizadas como formas de verse a sí mismos. El estudio es de caso interpretativo. Los datos provienen de cuatro sesiones de trabajo de 90 minutos, con respuestas escritas, notas de campo y un diario rotativo; el análisis siguió codificación temática (Braun y Clarke, 2006) con triangulación de investigadores e instrumentos. Además, analizamos el libro de texto oficial de cuarto grado (SEP, 2024) para contrastar el discurso curricular con las expresiones de los propios niños y niñas. Los hallazgos muestran tres cosas que se articulan: la identidad infantil se construye en el vínculo con otros, pero sin anclaje en el territorio ni en la cultura propia; el adultocentrismo ha sido apropiado como criterio de autovaloración, visible de manera paradigmática en la frase "somos el futuro de México"; y la agencia existe, pero está inhibida —emerge cuando se crean las condiciones para ejercerla. El currículo oficial, según el análisis documental, refuerza institucionalmente esa postergación simbólica. Lo que este estudio aporta es

evidencia empírica directa de esa apropiación subjetiva: documenta el adultocentrismo no como estructura externa, sino como algo que ya vive dentro de cómo los niños y las niñas se entienden a sí mismos.

Palabras clave: Adultocentrismo, infancias, agencia infantil, pedagogía crítica decolonial, derechos de la infancia

Adult-Centrism and Childhood Identity: Perceptions of Primary School Children About Themselves, Their Rights, and Their Agency

Beatriz Adriana Rodríguez-Varela

Isabel Guzmán-Ibarra

Rigoberto Marín-Uribe

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Abstract

What happens when primary school children think of themselves as incomplete, as future adults who do not yet fully count? That question drives this article. We worked with 23 students in grades 4 to 6 at a public school in Degollado, Jalisco, Mexico — a community shaped by migration and insecurity — to examine how adult-centric structures are not only imposed from outside but internalized as ways children see themselves. The study follows an interpretive case design. Data were produced across four 90-minute sessions, through written responses, field notes, and a rotating diary; analysis followed thematic coding (Braun & Clarke, 2006) with investigator and instrument triangulation. We also analyzed the official fourth-grade textbook (SEP, 2024) to contrast curricular discourse with children's own expressions. Findings reveal three articulated processes: children construct their identity relationally, but without territorial or cultural anchoring; adult-centrism has been appropriated as a self-evaluation framework, most clearly expressed as "we are the future of Mexico"; and agency exists but is inhibited — it emerges when conditions are created for it to be exercised. Documentary analysis shows that the official curriculum institutionally reinforces this symbolic deferral. The study's contribution is direct empirical evidence of that subjective appropriation: it documents adult-centrism not as an external structure, but as something that already lives inside how children understand themselves.

Keywords: Adult-centrism, childhoods, child agency, decolonial critical pedagogy, children's rights

Introduction

Niñas y niños llevan siglos siendo pensados como bocetos de persona. No como lo que ya son, sino como lo que podrían llegar a ser. Esa lógica tiene un nombre: adultocentrismo. Duarte Quapper (2012) lo definió con precisión para el campo latinoamericano: no se trata de que los adultos sean malvados con los niños, sino de un sistema de dominación históricamente producido que organiza las relaciones entre generaciones de manera jerárquica, naturalizando esa jerarquía como si fuera algo obvio, como si la adultez fuera simplemente mejor. Funciona de manera parecida al sexismo o al racismo: convierte en natural algo que es construcción social.

Lo que nos preocupa en este artículo no es el adultocentrismo como estructura que está allá afuera, en las instituciones o en los discursos de los adultos. Nos preocupa lo que pasa cuando ese sistema se instala adentro, en la forma en que los propios niños y niñas se miran a sí mismos. Si una niña de diez años cree que todavía no es una persona completa porque "le falta crecer", no está solo reproduciendo algo que le enseñaron; lo ha hecho suyo, integrándolo en su propia arquitectura subjetiva. Ese desplazamiento del discurso aprendido a la convicción propia es, exactamente, el problema de investigación que este artículo busca documentar.

La pregunta que nos orienta es esta: ¿qué percepciones construyen niñas y niños de educación primaria sobre su identidad, sus derechos y su agencia en el presente? Y, sobre todo: ¿qué tensiones revelan esas percepciones respecto a las estructuras adultocéntricas que los constituyen? Para responderla, nos situamos en la tradición de la sociología de la infancia (Corsaro, 2005; Qvortrup, 2009; James y Prout, 1997), que no trata a los niños y niñas como objetos de protección o destinatarios de formación, sino como sujetos sociales activos, con experiencias y perspectivas propias que merecen ser tomadas en serio. Esa tradición ha crecido en América Latina durante la última década (Frasco Zuker et al., 2021; Lay-Lisboa et al., 2022; Serrano-Arenas et al., 2019) y converge con la pedagogía crítica decolonial (Freire, 2005; Walsh, 2006) en una misma apuesta: las voces infantiles no son datos secundarios.

El estudio se realizó con 23 niñas y niños de una escuela pública en Degollado, Jalisco, México. Degollado no es un contexto cualquiera: es una localidad cuya vida económica está sostenida en gran parte por las remesas de quienes emigraron, y donde la inseguridad comunitaria tiene un peso cotidiano que los propios niños nombran. Esas condiciones no son telón de fondo; son parte de lo que configura cómo estas infancias se piensan a sí mismas. De manera complementaria, analizamos el libro de texto oficial de cuarto grado (SEP, 2024) como dispositivo curricular: nos interesaba contrastar lo que los niños y niñas dicen de sí mismos con lo que el currículo dice de ellos.

La contribución de este estudio se sostiene sobre tres elementos que la literatura no ha articulado de manera conjunta: documenta empíricamente la apropiación subjetiva del adultocentrismo desde las propias voces de los participantes; integra en un mismo diseño el análisis de las percepciones infantiles con el análisis de los discursos curriculares que las representan; y lo hace desde un contexto latinoamericano específico, una localidad semiurbana con alta migración e inseguridad, que prácticamente no aparece en la literatura sobre infancias críticas.

Marco teórico

Adultocentrismo: la infancia como déficit y la matriz de su reproducción

El adultocentrismo no es simplemente que los adultos manden y los niños obedezcan. Es algo más profundo: un sistema de representaciones que hace de la adultez la norma, la referencia, el horizonte de sentido. Desde ahí, la infancia aparece como etapa de déficit, como algo que todavía no es suficiente y que necesita ser formado y superado (Narodowski, 1994; Martínez y Morales, 2024). Duarte Quapper (2012) —cuyo trabajo es central para el campo latinoamericano— lo precisa bien: no estamos ante actitudes individuales de adultos mal intencionados, sino ante un sistema de dominación que opera de manera análoga al sexismo o al racismo, naturalizando una jerarquía que es, en realidad, una construcción social e histórica.

Esa estructura no vive solo en las instituciones —la familia, la escuela, el Estado. Se instala también en los imaginarios, y desde ahí llega a la subjetividad de los propios niños y niñas, que aprenden a evaluarse desde la lógica de lo que aún no son. Esa es la dimensión que este estudio busca documentar: no el adultocentrismo como algo que les pasa a los niños desde afuera, sino como algo que termina siendo el lente con el que se miran a sí mismos. El adultocentrismo articula tres movimientos que el análisis intentará rastrear en los datos: la valoración diferida (valdrás cuando seas adulto y produzcas), la tutela epistémica (el adulto sabe mejor lo que necesitas) y la exclusión política (ahora no eres un actor legítimo). Los tres se refuerzan entre sí y aparecen en el lenguaje, el currículo, las relaciones pedagógicas cotidianas.

La infancia como categoría social, política e interseccional

Durante mucho tiempo, hablar de infancia significó hablar de etapas de desarrollo: Piaget, estadios, universales. La sociología de la infancia — con Corsaro (2005), Qvortrup (2009), James y Prout (1997) como referencias fundacionales— rompió con eso. Propuso que la infancia no es una condición natural y homogénea, sino una categoría social construida históricamente, atravesada por relaciones de poder, y que cambia según el

género, la clase, la etnia, el territorio. Wihstutz (2022) y Viveros Vigoya (2023) han profundizado esa perspectiva desde la interseccionalidad: las experiencias de niñas y niños no pueden comprenderse a partir de una sola dimensión de desigualdad, sino desde su articulación simultánea.

Desde ahí, la agencia infantil —esa capacidad de interpretar, participar, transformar el entorno, siempre dentro de las condiciones estructurales que te constituyen— no es algo que se adquiere al crecer. Es una capacidad presente que los marcos adultocéntricos tienden a invisibilizar o a reducir a un instrumento de los propósitos adultos (Corsaro, 2005). Una distinción importante, que usaremos para leer los datos, es la que proponen Frasco Zuker, Fatyass y Llobet (2021): la agencia infantil no es un atributo universal ni una capacidad de emancipación plena. Es un fenómeno situado: una práctica prereflexiva que emerge en los intersticios del orden social, condicionada por las relaciones de poder, sin resolverse necesariamente en transformación.

Pedagogía crítica decolonial y epistemologías de la infancia

Freire (2005, 2008) lo dijo claro: la educación nunca es neutra. Puede reproducir la opresión o puede contribuir a transformarla. En el caso de la infancia, la opresión toma la forma del adultocentrismo: se enseña a niñas y niños a adaptarse a un mundo que no fue diseñado con ellos ni para ellos. Walsh (2006) extiende esa crítica hacia lo decolonial: los saberes legítimos son los que vienen de marcos hegemónicos —occidental, adulto, urbano, letrado. Lo que emerge de la experiencia infantil queda sistemáticamente subalternizado. Escuchar las voces de los niños y niñas no es, desde ahí, un gesto amable del investigador. Es un acto político.

Skliar (2004) añade algo que nos parece importante: esa escucha no debe orientarse a corregir el murmullo de los niños y niñas, sino a entender qué dicen sobre el mundo y sobre sí mismos. No se trata de darles la razón ni de romantizar lo que expresan, sino de reconocer que su forma de habitar el lenguaje y el tiempo es epistemológicamente activa. Se asume, siguiendo a Chávez Ibarra (2025), que la voz infantil no es un dato transparente, sino una producción mediada por la relación pedagógica e investigativa que debe ser analizada en su complejidad y no como una verdad absoluta. Eso informa tanto el diseño de este estudio como la interpretación de sus datos.

La ética del cuidado y la construcción de la dependencia como déficit

Tronto (1993, 2013) ofrece una perspectiva que resulta útil para leer uno de los hallazgos más llamativos de este estudio: el cuidado no es debilidad. Es condición de interdependencia constitutiva de la vida humana. Pero cuando los niños y niñas interiorizan la necesidad de ser cuidados como señal de que todavía no son suficientes, están operando con una ideología

que confunde dependencia con déficit y que hace de la autosuficiencia productiva el único criterio legítimo de valor. Fatyass y Llobet (2023) lo documentaron empíricamente en Argentina: las niñas y niños que cuidan a miembros de su familia ejercen formas de agencia real, pero el sistema adulto las clasifica como extensión de labor doméstica y las invisibiliza. Como señala Morin (1999), reducir a los seres humanos a su función productiva cancela la complejidad de la condición humana. En el caso de la infancia, esa reducción adopta una forma generacional específica que queremos interrogar desde los propios datos.

Estado del arte

La investigación latinoamericana sobre infancia ha cambiado bastante en las últimas dos décadas. No tanto en volumen como en orientación: se ha movido de un enfoque centrado en la protección y la vulnerabilidad —los niños como sujetos que necesitan ser salvados— hacia una perspectiva que los reconoce como sujetos con capacidad de interpretación, acción y producción de conocimiento. Ese desplazamiento, impulsado por la sociología de la infancia (Corsaro, 2005; Qvortrup, 2009; James y Prout, 1997), ha abierto un campo empírico que pregunta bajo qué condiciones esa capacidad se habilita o se inhibe. Pero el campo sigue siendo desigual. Hay muchos estudios sobre vulnerabilidad infantil y pocos que tomen la agencia, la autopercepción y la participación como experiencias situadas y apropiadas subjetivamente (Lay-Lisboa et al., 2022; Serrano-Arenas et al., 2019). Esa asimetría no es inocente: refleja, en el plano académico, la misma lógica que el adultocentrismo impone en el plano social. Preferimos conocer a las infancias como objetos de intervención antes que como sujetos que tienen algo que decir.

En cuanto a la agencia infantil, los avances más significativos vienen de estudios que dejaron de tratarla como capacidad universal o abstracta y empezaron a examinarla como fenómeno situado y frecuentemente ambivalente. Frasco Zuker, Fatyass y Llobet (2021) lo documentaron con claridad: incluso bajo condiciones de subalternidad, las niñas y niños despliegan formas de agencia que no pueden leerse ni como emancipación plena ni como simple sumisión. Son prácticas prereflexivas que emergen en los intersticios del orden social, que a veces ni ellos mismos reconocen como tales. Hernández Morales (2022), desde un contexto escolar colombiano, llegó a algo similar: las niñas y los niños van encontrando pequeños espacios para no seguir todo tal cual se les impone; desde ahí le dan la vuelta a lo que se espera de ellos, a veces sin darse cuenta. La conclusión que comparten estos estudios es robusta: la agencia no está ausente. Está inhibida. Y cuando emerge, lo hace en formas que los marcos adultocéntricos frecuentemente no reconocen.

La escuela es uno de los dispositivos más eficaces para esa inhibición. Lay-Lisboa et al. (2018; 2022) documentaron en Chile que el protagonismo infantil que la escuela dice promover es, en su mayor parte, pseudo-protagonismo: participación recortada al espacio del aula, condicionada a la aprobación del docente, incapaz de traspasar esa frontera. La ciudadanía que se produce en ese espacio se construye en lo que llaman espacios infantilizados, donde la niñez opera desde una moratoria social —el reconocimiento de derechos como promesa diferida. En México, Serrano-Arenas et al. (2019), a partir de un estudio cuasi-etnográfico en escuelas de zonas urbano-marginales, encontraron algo que resuena directamente con este estudio: a medida que avanza la escolarización, los significados que los niños y niñas le dan a la participación se restringen. Terminan siendo esto: decir lo que opinas cuando te lo preguntan. Villalta Paucar et al. (2021), desde aulas urbanas y rurales chilenas, confirmaron que la voz infantil ocupa un lugar secundario en la dinámica escolar y que las diferencias socioterritoriales condicionan no solo lo que los niños dicen sino las posibilidades de que eso sea escuchado. Ese hallazgo es especialmente pertinente para Degollado, donde la migración y la inseguridad configuran de manera estructural las condiciones desde las que hablan estas infancias.

En el plano metodológico, la investigación con infancias en América Latina ha acumulado una reflexión crítica sobre sus propios límites. Willatt y Armijo (2024) son directos al respecto: la voz de niñas y niños no es un fenómeno natural ni inmediato. Es intersubjetivo, condicionado por relaciones de poder que el investigador adulto no puede eliminar, solo gestionar reflexivamente. Milstein y Guerrero (2021), desde el análisis de etnografías colaborativas en Argentina, Ecuador y México, mostraron que cuando se habilitan condiciones de coproducción, el conocimiento producido con los niños y niñas modifica las preguntas de la investigación, no solo las respuestas. La metodología, dicho de otro modo, es una decisión política que determina quién produce conocimiento válido sobre la infancia.

Del conjunto de esta evidencia emergen tres vacíos que justifican este estudio. El primero, y el más significativo, es el de la apropiación subjetiva del adultocentrismo: los estudios documentan la estructura, pero no cómo esa estructura es interiorizada como criterio de autovaloración por las propias infancias. El segundo vacío es la articulación entre percepciones infantiles y discursos curriculares: agencia y participación, por un lado; representaciones de la infancia en materiales educativos, por el otro. Dos corrientes que no se han cruzado en un mismo diseño con los mismos participantes. El tercer vacío es contextual: no hay investigación empírica publicada sobre infancias en localidades marcadas simultáneamente por migración estructural e inseguridad comunitaria. Es en esa intersección donde este estudio busca situarse.

Metodología

Diseño, enfoque epistemológico y defensa del estudio de caso

El estudio se sitúa en un enfoque interpretativo y se concreta metodológicamente en un estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2018). Esa elección no es un recurso de conveniencia ni una manera de disfrazar una muestra pequeña: responde a la naturaleza del problema. Comprender cómo opera el adultocentrismo en la subjetividad de un grupo concreto de niñas y niños, en un contexto sociodemográfico particular, con sus condiciones estructurales específicas, exige profundidad antes que representatividad estadística. Como señalan Stake (1995) y Lincoln y Guba (1985), lo que produce un estudio de caso bien delimitado no es generalización estadística sino comprensión transferible: evidencia densa sobre procesos que, con formas distintas, pueden reconocerse en otros contextos. No estamos solos en esa apuesta metodológica en el campo latinoamericano: Lay-Lisboa et al. (2022) trabajaron con 15 estudiantes y 4 docentes en un solo centro; Serrano-Arenas et al. (2019) produjeron hallazgos relevantes con grupos de niñas y niños de 5 a 8 años en escuelas urbano-marginales. Lo que legitima el diseño no es el número, sino la coherencia entre el problema, el enfoque y el procedimiento de análisis.

Epistemológicamente, el estudio se ubica en el constructivismo social (Berger y Luckmann, 1966). Las percepciones que los participantes expresan no son el reflejo de una realidad interior individual; son el resultado de procesos de socialización que este estudio busca comprender críticamente. Desde la pedagogía crítica (Freire, 2005; Walsh, 2006), el proceso investigativo es reflexivo y situado: somos adultos que investigamos con niñas y niños, y eso implica una asimetría de poder que no podemos ignorar. Requiere vigilancia epistemológica permanente sobre cómo esa posición afecta la producción de datos. Incorporamos además análisis de contenido (Krippendorff, 2013; Bardin, 2002) como componente complementario para contrastar las percepciones infantiles con los discursos curriculares oficiales. El documento analizado —el libro *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad de cuarto grado* (SEP, 2024)— fue seleccionado por ser el material curricular que todos los participantes usaban durante el ciclo escolar del estudio.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en la escuela primaria federal Ramón López Velarde, en Degollado, Jalisco, durante el ciclo escolar 2024-2025. Degollado tiene aproximadamente 21,226 habitantes (INEGI, 2021). El 20.37% de los hogares recibe remesas (IIEG, 2023): la migración no es un hecho del pasado sino una condición presente que organiza la economía familiar, los proyectos de vida, la forma en que los niños imaginan el futuro.

A eso se suman condiciones de inseguridad asociadas a la presencia de grupos delictivos en la región. Estas no son coordinadas de contexto que decoramos al inicio del texto: son condiciones estructurales que aparecen directamente en las expresiones de los participantes a lo largo del trabajo de campo.

Trabajamos con 23 estudiantes de 4.º a 6.º grado: 10 niñas y 13 niños, de 9 a 12 años. La selección fue intencional por conveniencia (Patton, 2002), con los tres grados superiores de primaria, que ofrecen mayor capacidad de reflexión y expresión verbal. La heterogeneidad etaria dentro del grupo —tres grados distintos— permite identificar si las percepciones varían según el avance en la escolarización, lo que añade una dimensión analítica al diseño. Los límites de representatividad son explícitos en la discusión.

Instrumentos y procedimiento de producción de datos

La producción de datos se realizó a lo largo de cuatro sesiones de 90 minutos, distribuidas en dos semanas. Las sesiones se organizaron en torno a tres dimensiones analíticas: (a) identidad presente —quién soy ahora, cómo me siento, cómo me percibo—; (b) proyección de futuro —qué quiero ser, cómo me imagino más adelante—; y (c) valoración de la infancia en el presente —si creo que soy importante, si conozco mis derechos, qué puedo hacer. La sesión 1 centró la dimensión identitaria con una actividad de autopercepción: nombre más dos adjetivos calificativos, con puesta en común grupal. La sesión 2 trabajó la proyección de futuro y la percepción de completud con preguntas escritas y diálogo abierto. La sesión 3 abordó derechos y agencia: lectura grupal de artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño y una actividad de proposición de mejoras para la escuela y la comunidad. La sesión 4 fue de devolución: compartimos con los participantes las interpretaciones preliminares del equipo y ellos las confirmaron, matizaron o cuestionaron (Lincoln y Guba, 1985).

Los instrumentos fueron tres. Las respuestas escritas a preguntas abiertas buscaban estimular la reflexión sin imponer categorías. Se completaron individualmente y constituyen el corpus principal. Las notas de campo las elaboramos los tres investigadores durante y después de cada sesión, registrando no solo lo que se decía sino las dinámicas grupales, los silencios, las tensiones, los momentos en que algo se corregía o se retiraba. El diario rotativo fue transversal: cada día, un participante diferente lo retuvo y respondió una pregunta abierta propuesta al cierre de la sesión. Las preguntas del diario fueron: ¿Cómo te sientes cuando te preguntan quién eres?, ¿Qué te imaginas que harás cuando seas grande?, ¿Crees que los adultos de tu casa te conocen como eres de verdad?, ¿Qué cambiarías de tu escuela si pudieras? Este instrumento capturó expresiones más elaboradas y

menos mediadas por el grupo, y sus entradas aparecen diferenciadas como fuente en el análisis.

Análisis de datos

El análisis siguió el proceso de codificación temática de Braun y Clarke (2006) en seis fases: familiarización con el corpus mediante lecturas múltiples; generación de códigos iniciales de manera inductiva; agrupación en temas potenciales; revisión y refinamiento; definición y denominación de los temas finales; elaboración del reporte analítico. El proceso fue colegiado: los tres investigadores codificamos de manera independiente fracciones del corpus y cotejamos en sesiones de trabajo conjunto. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión argumentada hasta alcanzar consenso, lo que constituye la triangulación de investigadores (Lincoln y Guba, 1985). La triangulación de instrumentos se realizó contrastando sistemáticamente las respuestas escritas, las notas de campo y las entradas del diario rotativo para cada categoría emergente.

El análisis procedió en dos niveles: descriptivo —expresiones recurrentes, patrones, silencios— e interpretativo —articulación con los marcos teóricos del adultocentrismo, la agencia y la pedagogía crítica. El análisis documental siguió un protocolo de dos fases: inventario sistemático de representaciones textuales y visuales de la infancia (nivel descriptivo) e interpretación de los marcos de sentido que organizan la presencia o ausencia de la infancia como sujeto histórico y político en el currículo (nivel interpretativo). Tres categorías analíticas emergieron del proceso: (1) identidad relacional y autopercepción; (2) adultocentrismo interiorizado: la infancia como tránsito; y (3) derechos conocidos, agencia inhibida. Los hallazgos del análisis documental se integran como categoría complementaria (5.4), articulada con las tres anteriores.

Consideraciones éticas y reflexividad

El estudio cumplió con los principios de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y las directrices internacionales para investigación con menores (CIOMS, 2016). Obtuvimos consentimiento informado por escrito de padres y tutores y asentimiento verbal de los propios niños y niñas, a quienes explicamos el propósito del estudio, su carácter voluntario y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Los nombres fueron anonimizados en todos los registros; las citas se identifican únicamente por género y grado escolar. Los materiales se resguardan bajo custodia exclusiva del equipo.

Somos adultos investigando con niñas y niños. Esa asimetría de poder no desaparece por declararla, pero sí puede gestionarse reflexivamente, como señalan Willatt y Armijo (2024). Las estrategias que

adoptamos: sesiones en formato grupal para reducir la presión de respuesta individual; validación explícita de expresiones disidentes o inesperadas; reformulación de preguntas que generaban respuestas manifiestamente esperadas; y la sesión 4 como espacio de devolución. Pese a todo eso, es probable que algunas respuestas —especialmente las afirmativas sobre la importancia de la infancia— reflejen lo que los participantes creyeron que queríamos escuchar. Por eso el análisis trata los silencios y las ausencias con la misma atención que las respuestas explícitas.

Resultados

Identidad relacional y autopercepción

Esta primera categoría emergió de las actividades de autopresentación, de las respuestas a la pregunta ¿Cómo eres? y de las entradas del diario rotativo correspondientes a ¿Cómo te sientes cuando te preguntan quién eres? Lo primero que llama la atención: los participantes se definen casi siempre por rasgos relacionales y de personalidad, no por atributos físicos ni por pertenencias culturales. Las tarjetas de autopresentación estaban llenas de expresiones como estas:

"Soy amigable y gracioso." (Niño, 5.º grado, tarjeta de autopresentación)

"Soy paciente y buena amiga." (Niña, 4.º grado, tarjeta de autopresentación)

"Soy creativo y solitario." (Niño, 6.º grado, tarjeta de autopresentación)

Que la identidad se construya relacionamente es coherente con lo que Corsaro (2005) describe sobre la cultura de pares como espacio constitutivo de la subjetividad infantil. Pero hubo algo más que solo eso: cuando algunos participantes se describían con rasgos que sus compañeros consideraban negativos, el grupo intervenía. Un niño de 4.º grado escribió:

"Soy enojón." (Niño, 4.º grado, tarjeta de autopresentación)

Inmediatamente, varios compañeros respondieron: "No seas así, di algo bueno" y "Di mejor que eres divertido" (Notas de campo, sesión 1). El participante no cambió su respuesta, pero el intercambio dice algo importante: las normas adultas de lo que un niño debe ser ya están operando entre pares, sin que ningún adulto las prescriba directamente en ese momento. El adultocentrismo epistémico no necesita al adulto presente para reproducirse.

Algo que también llamó la atención fue la dificultad que tuvo la mayoría para nombrarse sin apoyo. La respuesta más frecuente ante ¿Cómo eres? no fue una descripción: fue el silencio, o preguntas como "¿Qué pongo?", "No sé cómo explicar cómo soy", "¿Puedo decir que soy normal?" (Notas de campo, sesión 1). Eso no es incapacidad lingüística —los mismos

participantes se expresaron con fluidez y detalle en otros momentos. Es que reconocerse y enunciarse como sujeto es una práctica poco frecuente en la experiencia escolar. Siguiendo la advertencia de Chávez Ibarra (2025), este 'sentirse raro' revela que la voz no emerge de un vacío, sino de una relación de poder donde el niño solo está acostumbrado a responder lo que el sistema espera. El diario rotativo lo confirma desde adentro:

"Me siento raro cuando me preguntan quién soy porque nunca me lo habían preguntado." (Niño, 6.º grado, diario rotativo)

La dimensión emocional de la autopercepción fue al mismo tiempo rica y frágil. En las tarjetas escritas abundaban expresiones de bienestar — "soy feliz", "soy alegre"—, pero al verbalizarlas en el grupo varios participantes buscaban la aprobación de sus compañeros o las acompañaban con incomodidad visible. También emergieron ambivalencia, vergüenza, miedo a equivocarse en público. Una niña escribió en el diario rotativo:

"A veces soy alegre pero a veces me enoja mucho y no me gusta ese yo." (Niña, 5.º grado, diario rotativo)

En esa frase está la tensión entre lo que siente de verdad y la imagen que cree que debe proyectar. Una tensión que remite, en última instancia, a los criterios adultos de cómo se supone que debe sentir y mostrarse un niño bien socializado. Hay que señalar, además, una ausencia que es en sí misma un dato: ningún participante se describió en relación con la migración, la inseguridad, la herencia artesanal de Degollado, las remesas familiares. Nada de lo que estructura de manera tan profunda su vida cotidiana apareció como dimensión de su identidad. No es que no importe; es que el espacio escolar no ofrece marcos que legitimen esas experiencias como parte de quiénes son.

Adultocentrismo interiorizado: la infancia como tránsito

Esta es la categoría más densa del estudio. Ante la pregunta ¿Te consideras una persona completa en este momento?, la mitad de los participantes respondió que no y uno expresó duda. Sus justificaciones son notablemente consistentes entre sí:

"No, porque todavía me falta crecer." (Niña, 4.º grado, respuesta escrita)

"Aún necesito que me cuiden, por eso no." (Niño, 5.º grado, respuesta escrita)

"Creo que no porque no he terminado de estudiar." (Niña, 6.º grado, respuesta escrita)

"Me falta madurar." (Niño, 4.º grado, respuesta escrita)

La percepción de incompletud no es una evaluación de capacidades concretas —los mismos participantes demuestran en las sesiones habilidades reales de reflexión, proposición y argumentación. Es la expresión de un

sistema de valoración que hace de la autosuficiencia adulta el único criterio de plenitud humana. Desde Tronto (1993), la necesidad de cuidado no es debilidad: es condición de interdependencia constitutiva. Pero estos niños y niñas la leen como señal de que todavía no son suficientes. El diario rotativo añade una capa más:

"A veces me pregunto si soy importante ahora o solo cuando sea grande y pueda trabajar y ayudar a mi familia. Creo que más cuando sea grande." (Niño, 5.º grado, diario rotativo)

Esta entrada —producida sin mediación del grupo ni del equipo investigador— es probablemente el testimonio más nítido de lo que este estudio busca documentar. La distinción entre importancia presente e importancia futura, resuelta en favor del futuro productivo, condensa en una sola frase el mecanismo del adultocentrismo como dispositivo de postergación simbólica. No es algo que le dijeron directamente: es algo que construyó solo.

Esa lógica alcanza su expresión más formulaica en la respuesta ante la pregunta sobre la importancia de la infancia. Todos respondieron que sí, los niños y niñas son importantes. Pero la justificación fue casi unánime:

"Somos importantes porque somos el futuro de México." (expresión repetida por múltiples participantes, respuestas escritas)

"Los niños somos importantes porque cuando seamos grandes vamos a trabajar y a sacar al país adelante." (Niño, 6.º grado, respuesta escrita)

"Nosotros vamos a ser los que cuiden a nuestros papás cuando estén viejos." (Niña, 5.º grado, respuesta escrita)

"Somos el futuro de México" circula en el discurso escolar, familiar y político como un enunciado de valoración. Pero su operación real es otra: afirma el valor de la infancia desplazándolo hacia un tiempo que todavía no existe. En términos de Narodowski (1994), instala la legitimidad de la infancia en su conversión futura en ciudadano productivo. Lo que este estudio añade es que ese horizonte no es solo externo. Los participantes no están repitiendo algo que les enseñaron; lo han hecho suyo como el marco desde el que se entienden a sí mismos. Esa es la diferencia entre reproducción discursiva y apropiación subjetiva, y es lo que distingue el hallazgo central de este artículo.

El género añade una dimensión que no puede ignorarse. Los varones proyectaron su futuro mayoritariamente hacia el fútbol profesional o la mecánica:

"Quiero ser futbolista y ganar mucho dinero." (Niño, 5.º grado, respuesta escrita)

Las niñas, en cambio, se orientaron hacia el cuidado y el servicio:

"Yo quiero ser maestra porque me gustan los niños." (Niña, 4.º grado, respuesta escrita)

"Quiero ser veterinaria o diseñadora, no sé todavía." (Niña, 6.º grado, respuesta escrita)

Esta distribución diferenciada refleja la interiorización simultánea de adultocentrismo y mandatos patriarcales: el futuro de las niñas se construye en torno al cuidado de otros; el de los varones, en torno al desempeño público y el reconocimiento económico. Ningún participante, independientemente del género, formuló su valía futura en términos de lo que ya es, ya sabe, ya crea, ya hace. La ausencia de esas respuestas es analíticamente tan significativa como lo que se dijo: señala los límites de lo que puede pensarse cuando los marcos culturales disponibles solo ofrecen el futuro productivo como lugar del valor.

Derechos conocidos, agencia inhibida

La tercera categoría examina algo que podría parecer contradictorio: los participantes saben de sus derechos, pero no se conciben como agentes capaces de ejercerlos. Al leer artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, los explicaron con sus propias palabras sin dificultad:

"Este derecho dice que podemos decir lo que pensamos y los adultos tienen que escucharnos." (Niña, 5.º grado, notas de campo)

"Dice que tenemos derecho a la privacidad, que nadie puede leer nuestros mensajes ni entrar a nuestro cuarto sin permiso." (Niño, 6.º grado, notas de campo)

"Este dice que tenemos derecho a la educación y que el gobierno tiene que darla." (Niña, 4.º grado, notas de campo)

Pero cuando les preguntamos qué podían hacer para mejorar su escuela y su comunidad, la respuesta inicial fue sistemática y casi uniforme: delegar.

"Que lo haga el director." (respuesta frecuente, múltiples participantes, notas de campo)

"Eso no nos toca a nosotros." (Niña, 4.º grado, notas de campo)

Esa delegación no es incapacidad. Es un aprendizaje. Han aprendido que los asuntos comunitarios son competencia de los adultos. Cuando reformulamos la pregunta —¿Qué pueden hacer ustedes, sin necesitar que los adultos les ayuden?— los mismos participantes produjeron propuestas concretas y viables en menos de diez minutos:

"Podemos no tirar basura y recoger la que hay en el patio." (Niño, 4.º grado, respuesta escrita)

"Podemos organizar un equipo para barrer y que esté limpio el salón." (Niña, 5.º grado, respuesta escrita)

Ese tránsito —de la delegación inmediata a la proposición concreta cuando el encuadre cambia— es el hallazgo pedagógicamente más relevante de la categoría. La agencia infantil no está ausente: está inhibida por marcos que no la reconocen como legítima. Esto es consistente con lo que Serrano-Arenas et al. (2019) documentaron en escuelas mexicanas y con lo que Lay-Lisboa et al. (2022) encontraron en Chile: formas de pseudo-protagonismo que son respuestas adaptativas a entornos que condicionan la participación infantil a la habilitación adulta.

Hubo un hallazgo que no anticipamos. Varios equipos, al proponer mejoras para la comunidad, incluyeron referencias directas a la violencia:

"Cuidar a las niñas para que no les pase nada." (Niño, 5.º grado, respuesta escrita)

"Que no haya balaceras cerca de la escuela." (Niña, 6.º grado, respuesta escrita)

"Tener cuidado al cruzar las calles porque hay coches muy rápidos y a veces hay pleitos." (Niño, 4.º grado, respuesta escrita)

La inseguridad no es una abstracción para estos niños y niñas. Organiza sus trayectos, sus miedos, sus estrategias cotidianas. Que eso aparezca en el contexto de una actividad orientada a identificar acciones posibles no es anecdótico: señala que cualquier pedagogía que no incorpore la violencia comunitaria como contenido legítimo de reflexión está operando con un sujeto ficticio.

Hallazgos del análisis documental: la infancia en el libro de texto oficial

El análisis de contenido del libro Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad (SEP, 2024) identificó 39 representaciones de la infancia: seis textuales y 33 visuales, equivalentes al 11.5% del contenido total del volumen. El patrón que emerge es consistente: visibilidad limitada, agencia restringida, y una asociación recurrente con la vulnerabilidad.

En la mayoría de las representaciones visuales —fotografías, ilustraciones, retablos— los niños y niñas aparecen como parte del paisaje: en familia, en la escuela, en escenas de precariedad. Aproximadamente el 39% de las fotografías donde aparecen los sitúa en contextos de vulnerabilidad (pp. 102, 165, 183, 202, 226, 227, 279, 291, 302, 303, 306, 307 y 308). Solo en cinco representaciones se identificó a niñas y niños con un rol activo en el relato histórico o político —la entrada triunfal de Juárez (p. 212), la figura de Madero (p. 255), el retablo de la Revolución de Juan O'Gorman (p. 265), la marcha de niños de Cherán (p. 304), un desfile

cultural (p. 311)— y en todos los casos se trata de representaciones históricas, no de situaciones contemporáneas.

El libro dice en su introducción que "todos hacemos historia". Pero la narrativa que construye reserva la agencia histórica a figuras adultas y masculinas. La diversidad aparece como rasgo descriptivo, no como categoría analítica que muestre cómo el género, la clase y la etnia condicionan diferencialmente las experiencias de niñas y niños. Esto es consistente con lo que Thorne (2012) documentó sobre la desaparición simbólica de las infancias en materiales educativos, y confirma la tensión estructural del currículo: declara la infancia como sujeto mientras la representa como objeto. Para los participantes de este estudio, ese libro es el material con el que interactúan cotidianamente. Su representación marginal y pasiva no es un hecho sin consecuencias sobre cómo se ven a sí mismos.

Discusión

La distinción más importante que este estudio aporta a la literatura es entre reproducción discursiva y apropiación subjetiva del adultocentrismo. Los estudios disponibles sobre adultocentrismo en contextos escolares latinoamericanos documentan principalmente la estructura: el pseudo-protagonismo (Lay-Lisboa et al., 2018, 2022), la reducción de los significados sobre participación (Serrano-Arenas et al., 2019), el adultocentrismo como sistema de dominación (Duarte Quapper, 2012). Este estudio muestra algo diferente: que esa estructura ya vive adentro. Los participantes no están repitiendo lo que escucharon cuando afirman que son importantes porque son el futuro de México. Lo dicen como convicción propia, como el criterio desde el que se miden a sí mismos. La entrada del diario rotativo —"creo que soy más importante cuando sea grande"— no fue producida en respuesta a ninguna consigna; fue la reflexión de un niño de diez años, solo, con un cuaderno.

Esa apropiación es la que da densidad analítica al hallazgo central. La consistencia con la literatura empírica regional es, a la vez, confirmación y extensión. Lay-Lisboa et al. (2022) documentaron en Chile que el protagonismo infantil en la escuela es mayoritariamente pseudo-protagonismo, restringido y condicionado. Serrano-Arenas et al. (2019) encontraron en México que la escolarización achica progresivamente los significados que los niños le atribuyen a la participación. Lo que este estudio añade es que esa restricción ha sido interiorizada como autopercepción deficitaria. No es solo que los participantes no puedan ejercer su agencia en la escuela: es que han aprendido a verse a sí mismos como sujetos que todavía no merecen ejercerla. La frase "aún necesito que me cuiden" no describe un estado transitorio. Describe una identidad provisional que se siente estructuralmente incompleta.

El tránsito documentado en la categoría 3 —de la delegación inmediata a la proposición concreta cuando el encuadre cambia— es analíticamente decisivo. Frasco Zuker et al. (2021) argumentan que la agencia no está ausente en condiciones de subalternidad: adopta formas prerreflexivas e intersticiales que exigen metodologías capaces de captarlas. Los datos de este estudio confirman eso y lo matizan: la agencia de los participantes no es solo intersticial. Emerge con rapidez y claridad cuando el encuadre la habilita explícitamente. Eso sugiere que la inhibición no está completamente consolidada como disposición subjetiva: puede removerse cuando las condiciones pedagógicas cambian. La implicación práctica es directa: las intervenciones no necesitan construir agencia desde cero. Necesitan remover lo que la bloquea.

La articulación entre los datos del campo y el análisis del libro de texto confirma que la inhibición de la agencia no tiene un origen único ni puntual. Opera como sistema de refuerzo mutuo entre el discurso escolar oficial y la experiencia subjetiva de las infancias. Soberanes, Pedroza y Orozco (2022) han identificado en México la distancia entre el reconocimiento legal de los derechos y su efectiva apropiación subjetiva como el principal obstáculo para la participación infantil real. Este estudio muestra que esa distancia también se produce en el plano curricular: el mismo libro que dice que "todos hacemos historia" representa a la infancia de manera marginal y pasiva, reforzando institucionalmente la postergación simbólica que los participantes ya han interiorizado. Wihstutz (2022) y Viveros Vigoya (2023) son claros al respecto: esa contradicción no se resuelve con revisiones de contenido. Exige transformar los marcos epistemológicos desde los que se diseña el currículo.

Desde una perspectiva decolonial (Walsh, 2006), los hallazgos sugieren que la colonización de la infancia opera también en la dimensión generacional: los saberes, las formas de estar y las experiencias de niñas y niños son subordinados a los marcos adultos de conocimiento y valor. El contexto de Degollado añade una capa que la literatura latinoamericana sobre infancias críticas no ha examinado directamente: la inseguridad comunitaria como condición estructural de la infancia. Las propuestas sobre balaceras y cuidado de las niñas no son datos marginales. Son señales de que estas infancias se construyen también en relación con la violencia como hecho cotidiano, y que cualquier análisis que abstraiga las percepciones infantiles de esas condiciones materiales produce una comprensión incompleta.

Hay que ser honestos sobre los límites. El tamaño de la muestra (N=23), la selección por conveniencia y las condiciones específicas del contexto impiden la generalización estadística. Lo que el estudio aporta es lo que Stake (1995) llama comprensión transferible: evidencia densa y situada de procesos que, con formas distintas, operan en otros contextos de

escolarización latinoamericana. La asimetría de poder entre el equipo adulto y los participantes infantiles, aunque gestionada reflexivamente, constituye un límite epistémico estructural: algunas respuestas reflejan probablemente lo que los participantes creyeron que queríamos escuchar, y por eso los silencios son, analíticamente, tan importantes como lo que se dijo. La ausencia de seguimiento longitudinal impide saber si estas percepciones se consolidan o se transforman con el avance en la escolarización.

Conclusiones

Este estudio documenta, desde las propias palabras de niñas y niños de educación primaria en México, que el adultocentrismo no solo opera como estructura institucional o discursiva externa. Ha sido apropiado como marco subjetivo de autovaloración: los participantes se conciben a sí mismos como incompletos en el presente y valiosos en el futuro, articulando esa percepción con una narrativa productivista que equipara el valor humano con la capacidad de producir económicamente. Esa apropiación subjetiva —documentada en respuestas escritas, notas de campo y diario rotativo, y confirmada por el análisis del libro de texto oficial— es la contribución central de este artículo. Los estudios previos documentan el adultocentrismo como estructura. Este estudio lo documenta como subjetividad incorporada.

De ahí se derivan tres implicaciones concretas. Primero: las intervenciones pedagógicas orientadas al reconocimiento de la infancia deben actuar sobre los marcos subjetivos de autovaloración, no solo sobre el conocimiento de los derechos. Que los niños y niñas sepan que tienen derechos no es suficiente; necesitan condiciones en las que experimenten el ejercicio de esos derechos como práctica real y reconocida ahora. Segundo: el currículo necesita ser revisado desde su lógica representacional, incorporando a niñas y niños como sujetos históricos activos en el presente, no como ilustraciones o destinatarios del conocimiento adulto. La tensión entre el discurso inclusivo del libro de texto y la marginalidad de sus representaciones visuales evidencia que la diversidad enunciada sin transformación epistemológica reproduce el adultocentrismo que pretende cuestionar. Tercero: la formación docente debe incluir la reflexión explícita sobre el adultocentrismo como disposición pedagógica cotidiana. El impulso correctivo de los pares ante rasgos autopercebidos como negativos —documentado en este estudio— revela que el adultocentrismo se reproduce también en la cultura escolar horizontal, sin que ningún adulto lo prescriba directamente.

El tránsito que documentamos en la categoría de agencia —de la delegación inmediata a la proposición concreta cuando el encuadre habilita la acción infantil— señala que la agencia no está ausente sino inhibida, y que puede activarse con relativa rapidez cuando las condiciones pedagógicas

cambian. Ese hallazgo ofrece una base empírica para diseñar intervenciones que no partan del déficit —la infancia que no puede— sino de la inhibición estructural que puede removerse. Construir el mundo con las infancias, como propone Freire (2008), no es solo una aspiración política: es una posibilidad que este estudio documenta en sus condiciones concretas de emergencia.

La investigación futura tendrá que ampliar la escala, diversificar los contextos y desagregar los hallazgos por género, etnia y condición socioeconómica. En particular, estudios longitudinales que examinen cómo la apropiación subjetiva del adultocentrismo se consolida o transforma a lo largo de la trayectoria escolar constituyen una agenda urgente. Las expresiones sobre inseguridad comunitaria que emergieron en las propuestas de los participantes señalan, además, la necesidad de investigación empírica que articule la experiencia de la infancia con la violencia estructural en contextos latinoamericanos de alta migración. Es un ámbito que la literatura disponible no ha abordado de manera sistemática. Este estudio lo documenta, por primera vez, desde las propias palabras de las infancias que lo habitan.

Conflicto de intereses: Los autores no declararon ningún conflicto de intereses.

Disponibilidad de los datos: Todos los datos están incluidos en el contenido del artículo.

Declaración de financiación: Los autores no obtuvieron financiación para esta investigación.

References:

1. Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (2.^a ed.). Akal.
2. Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
3. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
5. Chávez Ibarra, P. (2025). De la autenticidad de la "voz" infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educativa*, 64(1), 4-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643>
6. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). (2016). *Pautas éticas internacionales para la*

- investigación relacionada con la salud con seres humanos*. (4.^a ed.). https://cioms.ch/wp-content/uploads/2018/01/CIOMS-EthicalGuideline_SP_WEB.pdf
7. Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2.^a ed.). Pine Forge Press.
 8. Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
 9. Fatyass, R., & Llobet, V. (2023). Heterogeneidades infantiles: niñas y niños que cuidan en un barrio popular de Córdoba. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (45). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082023000100020&lng=es&tlng=es.
 10. Frasco Zuker, L., Fatyass, R., & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos*, (60). <http://journals.openedition.org/horizontes/5399>
 11. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
 12. Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
 13. Hernández Morales, G. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 111-134. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>
 14. Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IIEG). (2023). *Degollado: Diagnóstico del municipio. Gobierno del Estado de Jalisco*. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2023/08/Degollado.pdf>
 15. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2021). *Panorama sociodemográfico de Jalisco: Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx>
 16. James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2.^a ed.). Falmer Press.
 17. Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
 18. Lay-Lisboa, S., & Araya-Bolvarán, E. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>

19. Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
20. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
21. Martínez, M., & Morales, S. (2024). *Adultocentrismo: ¿Qué piensan chicos y chicas?* Octaedro.
22. México. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.unicef.org/lac/media/9731/file/PDF>
23. México. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. *Diario Oficial de la Federación*, 4 de junio de 2014. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
24. Milstein, D., & Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.lecn>
25. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO / Paidós.
26. Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor.
27. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). Sage.
28. Qvortrup, J. (2009). *Childhood as a structural form*. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro y M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21-33). Palgrave Macmillan.
29. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Nuestros saberes: México, grandeza y diversidad* (4.º grado, primaria). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
30. Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., & Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
31. Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
32. Soberanes, J. L., Pedroza, S. T., & Orozco, G. (2022). La infancia como un factor de vulnerabilidad. *Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM*. <https://doi.org/10.22201/ppd.26831783e.2022.e.234>
33. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

34. Thorne, B. (2012). Re-visioning women and social change: Where are the children? En H. Morrison (Ed.), *The global history of childhood reader* (pp. 21-36). Routledge.
35. Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial Graó.
36. Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070672>
37. Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
38. Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., Magaña Frade, I., Baeza Reyes, A., & Rebolledo Etchepare, J. (2021). Aula urbana y rural. El discurso de niños y niñas. *Perfiles Educativos*, 43(172), 78-94. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172>
39. Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad: Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
40. Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. En Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.
41. Wihstutz, A. (2022). La infancia desde un enfoque interseccional sustanciado en el caso de los niños y niñas refugiados en Alemania. *Política y Sociedad*, 59(3), e80339. <https://doi.org/10.5209/poso.80339>
42. Willatt, C., & Armijo, 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>
43. Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). Sage.