

## Adultocentrismo interiorizado: identidad, derechos y agencia infantil en México

*Beatriz Adriana Rodríguez-Varela*

*Isabel Guzmán-Ibarra*

*Rigoberto Marín-Uribe*

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

[Doi:10.19044/esj.2026.v22n17p37](https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n17p37)

Submitted: 29 April 2026

Accepted: 30 May 2026

Published: 30 June 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 interiorizado: identidad, derechos y agencia infantil en México*. European Scientific Journal, ESJ, 22 (17), 37. <https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n17p37>

### 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. Se trabajó con 23 estudiantes de 4.º a 6.º grado de una escuela pública en Degollado, Jalisco, México —localidad marcada por la migración estructural y la inseguridad comunitaria— con el objetivo de analizar las percepciones que niñas y niños construyen sobre su identidad, sus derechos y su agencia en el presente. El diseño es un estudio de caso interpretativo. Los datos se produjeron en cuatro sesiones de 90 minutos mediante respuestas escritas, notas de campo y un diario rotativo; el análisis siguió codificación temática (Braun y Clarke, 2006) con triangulación de investigadores e instrumentos. De manera complementaria, se analizó el libro de texto oficial de cuarto grado (SEP, 2024) mediante análisis de contenido y representación de actores sociales (van Leeuwen, 2008), para contrastar el discurso curricular con las expresiones de los participantes. Los hallazgos revelan tres procesos articulados: la identidad infantil se construye relacionamente, pero sin anclaje en el territorio ni en la cultura propia; el adultocentrismo ha sido apropiado —en el sentido de interiorizado— como criterio de autovaloración, expresado de manera paradigmática en la frase "somos el futuro de México"; y la agencia existe pero está inhibida, y emerge cuando se crean las condiciones para ejercerla. El análisis documental muestra que el currículo oficial refuerza institucionalmente esa postergación

simbólica. La contribución central del estudio es evidencia empírica situada de esa apropiación subjetiva: documenta el adultocentrismo no como estructura externa sino como algo ya incorporado en la forma en que niñas y niños se entienden a sí mismos. Los hallazgos tienen implicaciones para el diseño de intervenciones pedagógicas, la revisión del currículo desde su lógica representacional y la formación docente en perspectiva crítica.

---

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

---

## **Internalized Adult-Centrism: Identity, Rights, and Child Agency in Mexico**

*Beatriz Adriana Rodríguez-Varela*

*Isabel Guzmán-Ibarra*

*Rigoberto Marín-Uribe*

Autonomous University of Chihuahua, Mexico

---

### **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 structural migration and everyday insecurity — to analyze the perceptions that girls and boys construct about their identity, rights, and agency in the present. 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. As a complementary component, the official fourth-grade textbook (SEP, 2024) was analyzed using content analysis and social actor representation (van Leeuwen, 2008) to contrast curricular discourse with participants' own expressions. Findings reveal three articulated processes: children construct their identity relationally, but without territorial or cultural anchoring; adult-centrism has been appropriated — in the sense of internalized — as a self-evaluation framework, most clearly expressed as "we are the future of Mexico"; and agency exists but is inhibited, emerging when conditions are created for its exercise. Documentary analysis shows that the official curriculum institutionally reinforces this symbolic deferral. The study's central contribution is situated empirical evidence of that subjective appropriation: it documents adult-centrism not as an external structure but as something already embedded in how children understand themselves. The findings carry

implications for the design of pedagogical interventions, curricular revision from a representational standpoint, and teacher education grounded in critical perspectives.

---

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

## Introduction

La infancia ha sido construida históricamente como una etapa de preparación, subordinación y espera. En distintas configuraciones sociales, niñas y niños han sido concebidos fundamentalmente como sujetos en tránsito hacia la adultez, cuyo valor se define en función de lo que llegarán a ser más que de lo que ya son. Esta lógica puede comprenderse desde el adultocentrismo, entendido como un sistema de dominación históricamente producido que organiza jerárquicamente las relaciones entre clases de edad, otorgando primacía a la adultez y situando a la infancia en condiciones de subordinación estructural (Duarte Quapper, 2012). Lejos de ser una condición estática, el adultocentrismo opera como una matriz sociocultural que se reproduce institucionalmente y, de manera más profunda, se instala como marco de autopercepción en la subjetividad de las propias infancias, llegando a ser interiorizado como criterio desde el que niñas y niños se evalúan a sí mismos.

Esta dimensión subjetiva constituye el problema de investigación central de este artículo. Si las infancias se conciben a sí mismas como incompletas, en tránsito o valiosas únicamente en función de su productividad futura, entonces las intervenciones educativas orientadas al reconocimiento de sus derechos enfrentan un obstáculo que no es solo institucional sino también subjetivo: opera desde adentro, no solo desde afuera. Comprender cómo se produce esa apropiación interna, desde las voces de los propios niños y niñas, es una condición necesaria para cualquier proyecto pedagógico que aspire a ser genuinamente transformador. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿qué percepciones construyen niñas y niños de educación primaria sobre su identidad, sus derechos y su agencia en el presente, y qué tensiones revelan esas percepciones respecto a las estructuras adultocéntricas que los constituyen?

Este artículo se inscribe en la tradición de la sociología de la infancia (Corsaro, 2005; Qvortrup, 2009; James y Prout, 1997), que reposiciona a niñas y niños como sujetos sociales activos antes que como objetos de protección o destinatarios de formación. Esta perspectiva, que ha experimentado un desarrollo significativo en América Latina en la última década (Frasco Zuker et al., 2021; Lay-Lisboa et al., 2022; Serrano-Arenas et al., 2019), converge con la pedagogía crítica decolonial (Freire, 2005; Walsh, 2006) para proponer

que las voces infantiles no son datos secundarios sino fuentes epistemológicamente legítimas de conocimiento sobre los procesos de socialización, reproducción cultural y resistencia.

El objetivo del estudio es analizar las percepciones que niñas y niños de educación primaria tienen sobre su identidad, sus derechos y su capacidad de agencia, identificando las tensiones entre narrativas adultocéntricas y sus propias expresiones. De manera complementaria, se analiza el libro de texto oficial de cuarto grado como dispositivo curricular en el que se codifican representaciones institucionales de la infancia, con el propósito de contrastar el discurso escolar con las percepciones de los participantes. El estudio se realizó con 23 niñas y niños de una escuela pública en Degollado, Jalisco, México, localidad cuya dinámica socioeconómica está atravesada por la migración estructural, las remesas y condiciones de inseguridad comunitaria: condiciones que no operan como telón de fondo, sino como factores estructurales que moldean diferenciadamente las percepciones de las infancias.

La contribución original de este estudio reside en tres dimensiones que la literatura existente no ha articulado de manera conjunta: aporta evidencia empírica situada sobre la apropiación subjetiva del adultocentrismo desde las propias voces de niñas y niños de primaria; 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 no ha sido examinado de manera sistemática 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 intenta 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.

La agencia infantil constituye uno de los conceptos articuladores de este estudio, y su uso aquí requiere una precisión teórica que vaya más allá de una definición genérica. El punto de partida es la definición lingüístico-antropológica propuesta por Ahearn (2001) y retomada por De León Pasquel (2020) en su investigación etnográfica de largo aliento con comunidades mayas tsotsiles de Chiapas: la agencia como "la capacidad de actuar mediada socioculturalmente" (Ahearn, 2001, citado en De León Pasquel, 2020, p. 35). Esta formulación es relevante porque desplaza la agencia de la esfera individual —la voluntad del sujeto aislado— hacia la esfera de las relaciones y condicionantes socioculturales que la hacen posible o la restringen. De León Pasquel (2020) argumenta a favor del carácter colectivo, relacional y temporal de la agencia: no es un atributo fijo que se tiene o no se tiene, sino un fenómeno que emerge de manera distinta según el momento vital, el género, el orden generacional y las tensiones concretas de la vida familiar y comunitaria. Esa dimensión temporal es especialmente relevante para este estudio: los participantes muestran capacidad agentiva clara cuando el encuadre la habilita, pero esa misma capacidad no se traduce espontáneamente en acción fuera de esas condiciones.

Desde la sociología de la infancia (Corsaro, 2005; James y Prout, 1997), la agencia no se adquiere al crecer: está presente en la infancia, pero los marcos adultocéntricos tienden a invisibilizarla o a subordinarla a los propósitos adultos. De León Pasquel (2020) añade una advertencia crítica que

este estudio asume: hay que resistir la tentación de universalizar la agencia infantil como capacidad homogénea y predefinida, aplicable a cualquier infancia en cualquier contexto. Lo que existe son infancias concretas — mayoritarias, situadas históricamente, atravesadas por etnia, clase, género y generación— cuyas formas de agencia no pueden leerse con los mismos lentes que se usan para las infancias hegemónicas del mundo post-industrial. Frasco Zuker, Fatyass y Llobet (2021) precisan esto para el campo latinoamericano: la agencia infantil no equivale a emancipación plena ni a autonomía sin condiciones; es un fenómeno frecuentemente prerreflexivo que emerge en los intersticios del orden social, condicionado por relaciones de poder que no lo determinan por completo pero sí lo enmarcan. Es esa distinción —entre agencia como capacidad presente e inhibición estructural de su ejercicio— la que organiza la categoría analítica que este artículo denomina Derechos conocidos, agencia inhibida, y la que permite leer el tránsito de la delegación inmediata a la proposición concreta como evidencia de agencia inhibida, no de agencia ausente.

#### *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 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 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 este estudio interroga 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 prerreflexivas 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: la investigación empírica sobre infancias en localidades marcadas simultáneamente por migración estructural e inseguridad comunitaria es prácticamente inexistente en la literatura especializada.

## **Metodología**

### *Diseño, enfoque epistemológico y justificación 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 responde a la naturaleza del problema, no a las limitaciones del acceso al campo: comprender cómo opera el adultocentrismo en la subjetividad de un grupo concreto 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, sino gestionar con vigilancia epistemológica permanente. 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 constituir el material curricular común a la experiencia escolar de todos los participantes, con el que habían interactuado durante el ciclo escolar en curso o en ciclos previos. El procedimiento específico del análisis documental se describe en el apartado de instrumentos.

### *Contexto y participantes*

Este estudio se inscribe en el marco de una investigación doctoral más amplia titulada *Propuesta socio-crítica para potenciar la condición humana de niñas y niños en situación de vulnerabilidad*, en cuyo proceso de implementación emergió el adultocentrismo como categoría analítica no anticipada. Esa emergencia justifica este artículo como una profundización específica sobre la dimensión subjetiva del fenómeno, con el mismo grupo de participantes del proyecto doctoral. La selección, por tanto, no responde

únicamente a criterios de conveniencia sino a una continuidad metodológica deliberada con el diseño de la investigación mayor.

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 coordenadas de contexto decorativas: son condiciones estructurales que aparecen directamente en las expresiones de los participantes a lo largo del trabajo de campo.

Se trabajó con 23 estudiantes de 4.º a 6.º grado: 10 niñas y 13 niños, de 9 a 12 años. La selección de participantes fue intencional y criterial (Patton, 2002). Los criterios de inclusión fueron: cursar 4.º, 5.º o 6.º grado durante el ciclo escolar 2024-2025 —etapa que favorece mayores posibilidades de reflexión, verbalización y construcción de sentido sobre la propia experiencia—; asistencia regular durante el periodo del estudio; y consentimiento informado de padres o tutores. Los límites de representatividad son explícitos en la sección de discusión: el tamaño de la muestra impide la generalización estadística. Lo que el estudio aporta, en cambio, es comprensión transferible de procesos que pueden reconocerse —con formas distintas— en otros contextos de escolarización latinoamericana.

### *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 (Naciones Unidas, 1989) 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 fueron elaboradas por 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.

El análisis del libro de texto oficial siguió los procedimientos del análisis de contenido (Bardin, 2002; Krippendorff, 2013) articulado con el marco de representación de actores sociales desarrollado por van Leeuwen (2008) y la gramática del diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006). El proceso se realizó en dos fases diferenciadas. En la primera fase —de carácter descriptivo— se llevó a cabo una lectura completa y secuencial del libro *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad* (SEP, 2024), registrando sistemáticamente cada aparición de niñas, niños o adolescentes como unidades de análisis, independientemente del soporte en el que aparecieran: texto escrito, fotografía, ilustración o retablo. Para cada unidad se registró: tipo de soporte, número de página, y rol representacional asignado —activo, pasivo, histórico o contemporáneo, protagonista o parte del paisaje visual—. Esta rejilla de registro siguió las categorías de inclusión/exclusión, activación/pasivación y genericización/individualización propuestas por van Leeuwen (2008), adaptadas al contexto de los materiales educativos. En la segunda fase —de carácter interpretativo— se analizaron los marcos de sentido que organizan la presencia o ausencia de la infancia como sujeto histórico y político: qué tipo de agencia se les atribuye, en qué contextos aparecen, y qué queda sistemáticamente excluido de su representación. Este procedimiento se inscribe en la tradición del análisis crítico del discurso escolar (Apple, 1993; Sleeter y Grant, 1991), que concibe el libro de texto no como un recurso didáctico neutro sino como un dispositivo que selecciona, jerarquiza y legitima formas de conocimiento al tiempo que silencia otras.

### *Análisis de datos*

El análisis siguió el proceso de codificación temática de Braun y Clarke (2006) en seis fases: (1) familiarización con el corpus mediante lecturas múltiples y notas iniciales; (2) generación de códigos iniciales de manera inductiva, sin categorías predefinidas; (3) agrupación de códigos en temas potenciales; (4) revisión y refinamiento de los temas, verificando su consistencia interna y su distinción mutua; (5) definición y denominación de

los temas finales; (6) elaboración del reporte analítico. El proceso fue colegiado: los tres investigadores codificaron de manera independiente fracciones del corpus y cotejaron 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 refinamiento de categorías continuó hasta que no emergían nuevos códigos relevantes del material disponible, lo que en investigación cualitativa con corpus delimitado equivale a la saturación analítica (Braun y Clarke, 2006).

A lo largo del proceso, el equipo mantuvo un registro de las decisiones analíticas: los códigos descartados por insuficiente consistencia temática, los desacuerdos entre investigadores y los criterios argumentados para resolverlos. Este procedimiento de auditoría interna fortalece la dependibilidad del análisis y permite reconstruir la trayectoria que va de los datos brutos a las categorías finales (Lincoln y Guba, 1985).

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. Tres categorías analíticas emergieron del proceso: identidad relacional y autopercepción; adultocentrismo interiorizado: la infancia como tránsito; y derechos conocidos, agencia inhibida. Los hallazgos del análisis documental se integran como categoría complementaria, articulada con las tres anteriores.

Una precisión metodológica es necesaria respecto a la distinción entre generalización y transferibilidad. El estudio de caso no aspira a producir generalizaciones estadísticas: eso excedería lo que el diseño puede sostener. Lo que sí produce es comprensión transferible (Lincoln y Guba, 1985): evidencia densa y contextualizada de procesos que, con formas distintas, pueden operar en otros contextos de escolarización latinoamericana. La responsabilidad de evaluar en qué medida los hallazgos resuenan en otros contextos recae, como señalan Stake (1995) y Lincoln y Guba (1985), en quienes leen el estudio desde sus propios escenarios.

### *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 (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 y member checking. En esta última sesión, presentamos de manera accesible las interpretaciones preliminares del equipo y los participantes tuvieron espacio para confirmarlas, matizarlas o impugnarlas (Lincoln y Guba, 1985). 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. Esa posibilidad forma parte del análisis: por eso los silencios y las ausencias reciben la misma atención analítica que las respuestas explícitas. La posicionalidad del equipo investigador —adultos, universitarios, externos a la comunidad— constituye un límite epistémico que, aunque gestionado reflexivamente, no puede eliminarse por completo, y debe tomarse en cuenta al leer las interpretaciones.

## 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. 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)

El análisis de las tarjetas escritas del conjunto de participantes (n=23) revela que los adjetivos más frecuentes fueron bromista (5), amable (4), feliz (4) e inquieto (3). La casi totalidad de las autodescripciones se orientó hacia rasgos vinculares y afectivos, sin que ningún participante nombrara atributos territoriales, étnicos o culturales específicos de Degollado. 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. 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?, 12 de los 23 participantes respondieron que no y 1 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)

*"Necesitamos ser grandes."* (Niña, 9 años, respuesta escrita)

*"Necesito que me cuiden."* (Niña, 11 años, respuesta escrita)

*"Me falta para ser una persona completa."*

(Niña, 11 años, respuesta escrita)

*"Me falta crecer."* (Niña, 12 años, 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, según lo documentado en este estudio, 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— condensa en una sola frase el mecanismo del adultocentrismo como dispositivo de postergación simbólica. La distinción entre importancia presente e importancia futura, resuelta en favor del futuro productivo, no fue inducida por ninguna consigna; fue la reflexión de un niño de diez años, solo, con un cuaderno. Eso es lo que este estudio denomina apropiación subjetiva: no la reproducción de un discurso escuchado, sino su incorporación como criterio desde el que uno se evalúa a sí mismo.

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: 16 de

los 23 participantes escribieron alguna variante de "somos el futuro de México" o "vamos a trabajar". Las expresiones más representativas:

*"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)

*"Nosotros somos los que luego vamos a trabajar."*

(Niño, 10 años, 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. Los participantes no parecen estar simplemente repitiendo algo que les enseñaron: a partir de los datos analizados, esa frase opera como el criterio desde el que se miden a sí mismos. Eso es lo que este artículo denomina apropiación subjetiva —a diferencia de la mera reproducción discursiva— y constituye el hallazgo central del estudio. 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 sugiere —en el marco de este estudio y con la cautela que impone su alcance— 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 (Naciones Unidas, 1989), 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 se les preguntó 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 se reformuló la pregunta —¿Qué pueden hacer ustedes, sin necesitar que los adultos les ayuden?— los mismos participantes produjeron propuestas concretas y viables. En las hojas de trabajo grupales, el análisis del corpus identifica 49 propuestas para la escuela y 16 para la comunidad. Las propuestas escolares se agruparon en cinco categorías: cuidado ambiental y limpieza (n=20), mantenimiento e infraestructura (n=18), disciplina y convivencia escolar (n=6), propuestas organizativas (n=4) y salud y hábitos (n=1). Entre las propuestas para la comunidad destacaron por su concreción:

*"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)

*"Fijarse al cruzar la calle."* (Niño, respuesta escrita)

*"No hacer balaceras."* (Niño, 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.

Un hallazgo no anticipado emergió de las propuestas para la comunidad: varios equipos 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*

Los datos del análisis documental se produjeron a partir de la aplicación de una rejilla de registro sistemático al libro Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad (SEP, 2024). Cada aparición de niñas, niños o adolescentes —en texto escrito, fotografía, ilustración o retablo— fue identificada y clasificada según su tipo de soporte y el rol representacional que se les asignaba, siguiendo las categorías de van Leeuwen (2008): ¿se les representa como actores que hacen algo —activación— o como sujetos a quienes algo les ocurre o que simplemente están presentes —pasivación—? ¿Aparecen como individuos con nombre y trayectoria o como parte de un colectivo sin rostro —genericización—? ¿Su presencia es contemporánea o se los sitúa en un tiempo histórico distante? El análisis visual siguió la gramática del diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006), prestando atención a la perspectiva, la composición y las relaciones de mirada como indicadores del grado de agencia que la imagen construye para sus actores. El total de apariciones identificadas fue de 39 unidades de análisis —seis textuales y 33 visuales—, que representan el 11.5% del contenido total del volumen.

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 —en este contexto específico— 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.

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 —en este grupo y en este contexto— como autopercepción deficitaria. No es solo que los participantes no puedan ejercer su agencia en la escuela: muestran indicios de haberse construido como sujetos que todavía no merecen ejercerla. La frase "aún necesito que me cuiden" sugiere algo más que la descripción de un estado transitorio: permite observar, en este grupo y en este contexto, indicios de una autopercepción que vincula el cuidado recibido con la incompletud, operando desde una lógica en la que la dependencia se lee como déficit antes que como condición humana compartida.

Un segundo hallazgo analíticamente decisivo es el tránsito documentado en la categoría Derechos conocidos, agencia inhibida de la delegación inmediata a la proposición concreta cuando el encuadre cambia. 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 —con la cautela que impone el alcance del estudio— 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 revela 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 evidencia 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, estos 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 (Walsh, 2006). 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. Estas restricciones no invalidan los hallazgos, pero sí delimitan con precisión su alcance.

## **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. Los participantes muestran indicios de haberlo apropiado como marco subjetivo de autovaloración: 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 reforzada institucionalmente por lo que el análisis del libro de texto oficial revela sobre la representación de la infancia— es la contribución central de este artículo. Los estudios previos documentan el adultocentrismo como estructura. Este estudio lo documenta como subjetividad en proceso de incorporación.

De ahí se derivan tres implicaciones concretas. Primera: 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. Segunda: 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. Tercera: 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 documentado en la categoría Derechos conocidos, agencia inhibida —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.

Este estudio abre líneas de trabajo que investigaciones posteriores podrán desarrollar: ampliar la escala, diversificar los contextos y desagregar los hallazgos por género, etnia y condición socioeconómica. En particular, diseños longitudinales que examinen cómo la apropiación subjetiva del adultocentrismo se consolida o transforma a lo largo de la trayectoria escolar ofrecerían una perspectiva que este estudio de caso no puede proporcionar. Las expresiones sobre inseguridad comunitaria que emergieron en las propuestas de los participantes señalan, además, una dirección de investigación prácticamente inexplorada: la articulación entre la experiencia de la infancia y la violencia estructural en contextos latinoamericanos de alta migración. Este estudio la documenta, desde las propias palabras de las infancias que la habitan, como una línea de trabajo que merece atención sistemática en la agenda de la investigación latinoamericana sobre infancias críticas.

**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.

**Declaración relativa a los participantes humanos:** La investigación se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos aplicables a la investigación con seres humanos, incluyendo la obtención del consentimiento informado y la protección de la identidad y confidencialidad de las personas participantes. Asimismo, se procuró que la producción y el análisis de la información se desarrollaran desde una perspectiva de respeto, diálogo y reciprocidad, evitando prácticas de extracción de información sin beneficio formativo o reflexivo para las personas participantes.

### References:

1. Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
2. Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
3. Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Akal.
4. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
5. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
6. 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>
7. 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>
8. Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2.ª ed.). Pine Forge Press.
9. De León Pasquel, L. (2020). En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México. En M. Plascencia González, M. L. Bueno Fernandes, M. Pantevis Suárez y F. Corvalán (Coords.), *Infancias: contextos de acción, interacción y participación* (pp. 33-63). Universidad Autónoma de Chiapas / Editora Universidade de Brasília / Editorial Universidad Surcolombiana / Editorial Universidad Nacional de Rosario.
10. Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

11. 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).
12. Frasco Zuker, L., Fatyass, R., & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. *Horizontes Antropológicos*, (60). <http://journals.openedition.org/horizontes/5399>
13. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
14. Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
15. 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>
16. Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IEEG). (2023). *Degollado: Diagnóstico del municipio*. Gobierno del Estado de Jalisco.
17. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Panorama sociodemográfico de Jalisco: Censo de Población y Vivienda 2020*.
18. James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood* (2.ª ed.). Falmer Press.
19. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2.ª ed.). Routledge.
20. Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
21. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
22. Lay-Lisboa, S., & Araya-Bolvarán, E. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
23. Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
24. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
25. Martínez, M., & Morales, S. (2024). *Adultocentrismo: ¿Qué piensan chicos y chicas?* Octaedro.
26. Milstein, D., & Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.lecn>

27. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO / Paidós.
28. Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
29. Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor.
30. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage.
31. 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.
32. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Nuestros saberes: México, grandeza y diversidad* (4.º grado, primaria). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
33. 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>
34. Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila.
35. Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. En M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). Routledge.
36. 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>
37. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
38. 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.
39. Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
40. Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
41. van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
42. Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., Magaña Frade, I., Baeza Reyes, A., & Rebolledo Etchepare, J. (2021). Aula urbana y rural. *Perfiles Educativos*, 43(172), 78-94. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172>

43. Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad: Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
44. Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones del Signo.
45. Wihstutz, A. (2022). La infancia desde un enfoque interseccional. *Política y Sociedad*, 59(3), e80339. <https://doi.org/10.5209/poso.80339>
46. Willatt, C., & Armijo, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 220-240. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695>
47. Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6.<sup>a</sup> ed.). Sage.