

El poder adulto en la escuela: representaciones y prácticas que condicionan la participación de las niñas y los niños¹

Azucena Ochoa-CervantesUniversidad Autónoma de Querétaro  **Pamela Garbus**Universidad Autónoma de Querétaro  <https://dx.doi.org/10.5209/soci.106460>

Recibido: 11 de diciembre de 2025 • Aceptado: 7 de mayo de 2026

Resumen: Este artículo analiza cómo el adultocentrismo supone un obstáculo para la participación de las niñas y los niños en la escuela. A partir de entrevistas con docentes de primaria de la Ciudad de Querétaro, México, se ponen en evidencia discursos que, si bien suelen plantearse desde la protección o la formación, limitan la agencia de niñas y niños. En las representaciones identificadas, las niñas y los niños aparecen como seres en tránsito hacia la adultez, dependientes del control y cuidado adulto, o meramente en el papel de “alumnas y alumnos”. Estas concepciones moldean prácticas escolares que dejan poco margen para que sus voces tengan un verdadero impacto.

El estudio, de carácter cualitativo y con un diseño cuasietnográfico, muestra que la participación infantil es entendida principalmente en tres dimensiones: opinar, ser escuchadas y escuchados, y formar parte; sin embargo, estas se presentan de manera parcial y bajo condiciones marcadas por la lógica adulta. Así, opinar se restringe a cuestiones pedagógicas, escuchar no implica necesariamente poder de decisión, y formar parte se reduce frecuentemente a una pertenencia simbólica sin incidencia política. También se evidencian formas de violencia simbólica que refuerzan estas limitaciones, como la expectativa de que su participación ocurra solo en espacios previamente definidos. En consecuencia, los saberes y propuestas de las niñas y los niños suelen quedar invisibilizados o en segundo plano. No obstante, parte del profesorado reconoce la importancia de abrir espacios distintos y valorar la voz infantil como parte esencial de la vida escolar. Estas fisuras, aunque incipientes, permiten vislumbrar caminos hacia instituciones más democráticas y participativas.

Palabras clave: Participación, niñas y niños, docentes.

PT O poder adulto na escola: representações e práticas que condicionam a participação das infâncias

Resumo: Este artigo analisa como o adultocentrismo se converte em um obstáculo para a participação das crianças na escola. A partir de entrevistas com docentes do ensino fundamental na cidade de Querétaro México, evidenciam-se discursos que, embora geralmente se formulem a partir da proteção ou da formação, acabam por limitar a autonomia das crianças. Nas representações identificadas, as crianças aparecem como sujeitos em transição rumo à vida adulta, dependentes do controle e cuidado adulto, ou reduzidas ao papel de “alunos”. Essas imagens acabam moldando práticas escolares que deixam pouca margem para que suas vozes tenham um verdadeiro impacto.

O estudo, de caráter qualitativo e com um desenho quase-etnográfico, mostra que a participação infantil é compreendida principalmente em três dimensões: opinar, ser ouvido e formar parte. No entanto, essas dimensões aparecem de maneira parcial e sob condições marcadas pela lógica adulta. Assim, opinar se restringe a questões pedagógicas; ser escutada/o não implica necessariamente poder de decisão; e “formar parte” frequentemente se reduz a um pertencimento simbólico, sem incidência política. Se evidenciam também formas de violência simbólica que reforçam essas limitações, como a expectativa de que a participação ocorra apenas em espaços previamente definidos. Em consequência, os saberes e propostas das crianças tendem a permanecer invisibilizados ou em segundo plano. Apesar disso, alguns docentes reconhecem a importância de abrir diferentes espaços e valorizam a voz da criança como parte essencial da vida escolar. Essas fissuras, ainda que incipientes, permitem vislumbrar caminhos em direção a instituições mais democráticas e participativas.

Palavras-chave: Participação, crianças, docentes.

ENG Adult Power in Schools: Representations and Practices that Shape Children's Participation

Abstract: This article examines how adultcentrism functions as a barrier to children's participation in schools. Drawing on interviews with primary teachers in the city of Querétaro, México, it explores discourses that, while often framed as protective or educational, restrict children's agency. Representations identified in the study portray children as individuals in transition to adulthood, dependent on adult control and care, or confined to the role of pupils. These conceptions sustain school practices that limit opportunities for their voices to have an actual impact.

The qualitative, quasi-ethnographic study revealed that children's participation is mainly understood through three dimensions: expressing opinions, being heard, and taking part. Yet these are partial and subordinated to adult logic: opinions are confined to classroom issues, listening rarely implies decision-making power, and taking part is often reduced to symbolic belonging with no political incidence. The findings also point to forms of symbolic violence that further constrain participation, such as expecting it to exist exclusively in predefined spaces, which relegates children's insights and contributions. Still, some teachers recognize the importance of creating different spaces and understanding children's perspectives' key role at school. These openings, though modest, signal a path toward more democratic and participatory schools.

Keywords: participation, children, teachers.

Sumario: 1. Introducción. 1.1 Violencias simbólicas y representaciones de niñas y niños 1.1.1 El adultocentrismo en el espacio escolar. 2. Método. 2.1 Participantes. 2.2 Instrumento. 2.3 Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1 Participación. 3.1.1 Ideas. 3.1.2 Ámbitos-espacios. 3.1.3 Formación. 3.1.3.1 Mecanismos formales. 3.1.3.2 Desarrollo de habilidades individuales. 3.2 Concepción sobre niñas y niños 3.2.1 Imágenes. 3.2.1.1 Proyecto de personas. 3.2.2 Violencias simbólicas. 3.2.2.1 Privatización de las niñas y los niños 3.2.2.2 Las niñas y los niños como objeto de cuidado. 3.2.3 Visualizar caminos. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ochoa, A. y Garbus, P. (2026). El poder adulto en la escuela: representaciones y prácticas que condicionan la participación de las niñas y los niños. *Sociedad e Infancias*, 10(1), 41-54. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.106460>

1. Introducción

El presente artículo analiza cómo el adultocentrismo opera como un obstáculo estructural para la participación de las niñas y los niños en la escuela, a partir del análisis del discurso de docentes de educación primaria de la ciudad de Querétaro (México) y tiene el propósito de visibilizar las representaciones adultocentristas que sostienen modos de relación intergeneracional que limitan su agencia. Esta investigación se considera pertinente tanto en el plano teórico por la articulación en marcos conceptuales sobre adultocentrismo, violencia simbólica e imágenes de infancia como en el empírico, dado que el contexto queretano constituye un escenario escasamente documentado en la literatura latinoamericana sobre participación infantil.

Para comprender cómo opera el adultocentrismo en el espacio escolar, es necesario examinar en primer lugar las concepciones que las personas adultas sostienen acerca de las niñas y los niños, pues son estas las que organizan y legitiman los modos de relación intergeneracional. Como se argumenta en los apartados que siguen, dichas concepciones no son neutrales: se construyen sociohistóricamente posicionando a las niñas y niños como sujetos subalternos, objetos de protección y tutela y no como actores sociales con capacidad de agencia. La violencia simbólica (Bourdieu, 1988) que se ejerce en la escuela se reproduce de manera naturalizada, en los discursos cotidianos de las y los docentes y en los límites implícitos que delimitan qué se puede decir, hacer o decidir. Es precisamente en estos discursos donde este estudio centra su mirada.

Las concepciones de las personas adultas sobre las niñas y los niños determinan su interacción y trato, y por lo general los posicionan en condiciones de vulnerabilidad. Magistris (2022) refiere a Duarte Quapper (2012) para explicar

la construcción de un sujeto subalterno en base a tres imposiciones. La primera, de tipo material, vinculada al acceso y producción de bienes materiales e inmateriales. La segunda, de orden simbólico, que implica el despliegue de una matriz sociocultural que naturaliza la subordinación de las infancias. La tercera y última, denominada corporal o sexual, refiere a la imposición y sostenimiento de los patrones heteronormativos, machistas, sexistas, así como la relación autoritaria adulta que se ha construido hacia la corporalidad, especialmente de las niñas. (p. 157)

¹ Se agradece al Fondo para la Investigación, Vinculación y Extensión 2024 de la Universidad Autónoma de Querétaro por el financiamiento otorgado para la realización de la investigación "Invisibilización de las niñeces. Discursos adultos en relación con la participación de niñas, niños y adolescentes", estudio de donde se deriva este artículo.

Estas prácticas educativas y de crianza llevan mensajes implícitos del no reconocimiento de las demás personas y, en consecuencia, la anulación de sus necesidades, intereses y puntos de vista. Los principales constructos teóricos que han delimitado los marcos de acción de las personas adultas con niñas y niños se asocian a la psicología del desarrollo en relación con su evolución y sus supuestas capacidades. Si bien estos planteamientos han fomentado, en el caso del ámbito educativo, avances en la didáctica de algunas disciplinas, es importante señalar que los fundamentos de estas teorías “conduce[n] a destacar sus carencias, en vez de valorar lo que los niños pueden ofrecer” (Lansdown, 2005, p. 14).

El enfoque histórico de la protección hacia las niñas y los niños establece relaciones específicas de poder que configuran sus experiencias y, de acuerdo con Giroux (2003),

se otorga a los niños el derecho a la protección, pero al mismo tiempo se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender a la infancia como una interpretación histórica, social y política entremezclada con las relaciones de poder que muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo (p. 14).

Así, el proteccionismo se sustenta en el adultocentrismo, entendido como un “sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían” (Duarte Quapper, 2012, p. 111). Alderson y Goodey (1996, como se citó en Ochoa y Castillo, 2022, p. 599) sostienen que:

las prácticas adultocéntricas se sostienen en relaciones desiguales de poder, gestadas en la protección de las niñas y niños, lo que conlleva a un camino de prohibiciones legitimadas por la sociedad, por lo que los obstáculos para el ejercicio de su participación ‘no surgen de las inhabilidades, sino de su posicionamiento social’

siendo este uno de los principales obstáculos que enfrentan las niñas y los niños, pues restringe su participación en los diversos ámbitos donde se desenvuelven, particularmente el escolar.

Estudios anteriores han dado cuenta de que la participación en el contexto escolar se presenta de una manera limitada ante estructuras y mecanismos rígidos y heterónomos que propician un “simulacro simbólico de participación”, que se refiere a “experiencias que, a pesar de ser promovidas formalmente en los espacios educativos, no logran traducirse (...) como un ejercicio genuino y fecundo, pues carecen de una injerencia en la toma de decisiones” (Escobar González y Penzo Hoces, 2019, p. 69). De tal manera, en el contexto escolar, estos mecanismos se establecen bajo la lógica adulta, lo que ocasiona, en términos amplios, que la voz, la opinión y las acciones políticas de las niñas y los niños difícilmente tengan incidencia. Dicha situación da pie a lo que Magistris y Morales (2021) han llamado “alumnización”, descrita como un dispositivo asociado al sistema de enseñanza formal que las y los reduce a objetos de aprendizaje:

la alumnización de [las niñas y los niños] fue una de las operaciones más exitosas mediante la cual se reforzó la institución infancia (en su sentido etimológico, es decir: in-fans = sin voz). [Alumnizarles] es, entonces, arrebatarles la voz. Es [afirmarles] sin voz. Y, junto a ello, es negar su carácter de [actores y actrices] sociales, es decir, de [sujetos] sociales y [políticos]. (pp. 64-65)

En un trabajo anterior (Ochoa, 2022) se describieron los obstáculos que a nivel institucional o cultural impiden la participación de las niñas y los niños en los diferentes contextos en los que se desarrollan; entre estos, el transversal es el adultocentrismo. A partir de ello, nos interesa visibilizar los discursos de las personas adultas en torno a las niñas y los niños, con el fin de mostrar las representaciones que forman y sobre las cuales se sustentan ciertos modos de interacción que, en algunos casos, sostienen la presencia de diferentes tipos de violencias hacia este sector de la población.

Debe resaltarse que, en México, las niñas y los niños constituyen una población particularmente vulnerabilizada. En diferentes informes se apuntan alarmantes cifras de violencias adultistas de alta intensidad (Morales, 2022), como el castigo físico o la violencia sexual.

En el informe anual de violencia contra la infancia en México la UNICEF 2019 se reporta que 6 de cada 10 niñas y niños de 1 a 14 años ha sufrido alguna agresión psicológica o castigo físico por algún miembro de su hogar, 5.4 de las madres padres o cuidadores aprueban abiertamente el castigo físico, 32.8 % de las adolescentes de entre 15 y 17 años han sufrido alguna forma de violencia sexual en su comunidad y 4 de cada 10 probables violaciones sexuales sucedieron en sus entornos más cercanos y cotidianos. Aunado a lo anterior, otra forma de violencia en la comunidad son los homicidios o desapariciones, 4 niñas, niños o adolescentes son asesinados diariamente en el país, 8 de cada 10 defunciones por homicidios son de adolescentes hombres de entre 12 y 17 años, 2 de cada 10 personas desaparecidas en el país son niñas, niños y adolescentes.

En el 2020, la misma institución reporta que 52.8% de las niñas, niños y adolescentes de entre 1 y 14 años han experimentado métodos de disciplina violenta como manazos o nalgadas en sus hogares. (Ochoa y Castillo, 2022).

Por otra parte, en la *Consulta Infantil y Juvenil 2018* (Instituto Nacional Electoral [INE], 2019), se recogió la opinión de 5,671,384 niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años, uno de los temas abordados fue la percepción de violencia. Así, se encontró que los lugares donde reciben mayormente algún trato agresivo, como insultos, apodos y exclusión, son la familia y la escuela; en el caso del grupo de 6 a 9 años, 24.8% declaró haber recibido estos tratos en su familia y 21.7% en la escuela, mientras que en el grupo de 10 a 13, el

18.9% reporta haberlos recibido en su familia y el 24.5% en la escuela. En cuanto al tipo de maltrato, el 44.8% del grupo de 6 a 9 años manifiesta haber recibido golpes y el 48.4% del grupo de 10 a 13, groserías (INE, 2019, p. 81). En relación con el lugar donde reciben estas violencias, el 59.3% del grupo de 6 a 9 años señaló su casa y el 53.9% del grupo de 10 a 13, la escuela.

Las cifras anteriores muestran un panorama general que visibiliza la situación de vulnerabilidad en la que viven las niñas y los niños en México. Consideramos que, si bien esta condición es producto de factores estructurales, sociales y económicos, también es resultado de la construcción sociohistórica de los discursos y prácticas de dominación en el caso aquí analizado –las relaciones adultocéntricas–. Proponemos también que los lugares que deberían promover el bienestar de esta población son los escenarios donde se producen estas violencias; a decir de Morales (2022), “todas las violencias contra las niñas se explican por el carácter adultocéntrico de nuestra sociedad. Sean estas de baja o de alta intensidad, son violencias adultistas porque su origen lo encontramos en la subalternización de las personas con menor edad” (p. 148). Es preciso distinguir entre adultocentrismo y adultismo, pues mientras que el primero se refiere al sistema de dominio y opresión hacia las niñas y los niños, el segundo se utiliza para analizar las interacciones entre las personas adultas y niñas y niños (Magistris, 2022). En ese sentido, el adultismo se sostiene y opera sobre prácticas cotidianas de violencia simbólica (Bourdieu, 1988).

A partir de lo anterior, nos planteamos como objetivo examinar los discursos que coexisten en docentes en torno a las niñas y niños para mostrar las representaciones que forman y sobre las cuales se sustentan ciertos modos de interacción que condicionan el ser niña o niño en el contexto escolar, con el fin de generar una reflexión que permita incidir en la modificación de las prácticas adultocéntricas.

1.1. Violencias simbólicas y representaciones de las niñas y los niños

De acuerdo con Ochoa y Castillo (2022), al recuperar los planteamientos de Magistris (2022), señalan

Magistris (2022) sugiere algunas imágenes que perviven en la sociedad al respecto de la niñez [y son productos de la violencia simbólica que, al estar naturalizada, sostienen las formas de relación intergeneracional]. La imagen de “la infancia feliz, revisitada” (p. 161) hace referencia a la idea de que las niñas y los niños viven sin preocupaciones y con demandas que son de fácil resolución; “una forma de violencia simbólica que se desprende de este primer mito es entonces aquella que dispara una imagen única de infancia, que colabora (...) en ignorar las necesidades complejas y diversas que pueden demandar los niños y niñas” (p. 162). La segunda representación es la que refiere como “las niñas y los niños como objetos de cuidados” (p. 165), [donde dar] cuidados sin tomar en cuenta el contexto en el que viven [las niñas y los niños] los posiciona como dependientes. Al respecto, la autora señala que, [para] “evitar (...) la reproducción de la violencia simbólica que condena a los niños y niñas a mero lugar de objeto, es necesario asumir que el cuidar es una dimensión ontológica de todos los seres humanos, entendidos como frágiles, vulnerables, precarios (Butler, 2007)” [p. 166]. La tercera imagen, (...) la “privatización de la infancia, (re)versionada” [p. 166], se refiere a la tendencia de que la infancia se relega al ámbito privado, negándoles de esta manera su lugar como sujetos sociales y políticos, limitándoles su autonomía y la apropiación de los espacios públicos. (pp. 599-600)

Por otra parte, Fatyass y Conde (2022), sobre el supuesto de que las niñas y los niños “son definidos socialmente desde el “todavía no”, presentan

cinco versiones (...) de las infancias (...): 1) son propiedades de los padres/madres; 2) son proyectos de personas adultas; 3) son víctimas o victimarios (sobre todo los niños pobres son considerados como potencialmente peligrosos); 4) están relegados y relegadas al ámbito privado y no participan de la vida colectiva; y 5) son seres incapaces y con necesidad de ayuda. (p. 147)

Estas imágenes sostienen y reproducen las violencias hacia las niñas y los niños, por lo que es importante visibilizarlas tanto en sus discursos como en los de las personas adultas. Partimos de considerar que los estudios de las niñas y los niños deberían estar orientados a superar las concepciones que se tienen de este grupo de edad y de su participación, ya que, como se mencionó en párrafos anteriores, estas condicionan la forma en que las personas adultas se relacionan con ellas y ellos.

1.1.1. El adultocentrismo en el espacio escolar

Si bien la escuela como la institución que ahora conocemos surge en Europa en el siglo XVII, fue en la Revolución Industrial cuando se comenzó a requerir “mano de obra disciplinada”, lo que dio lugar al surgimiento de la educación “masiva (...) y obligatoria”, erigida con los propósitos de homogeneizar, disciplinar y alfabetizar (Lobo, s/f). Desde entonces, su forma de organización se basa en prácticas que no se cuestionan, que permanecen más por “tradición” que por pertinencia pedagógica. En lo que respecta a la arquitectura de los edificios, la administración del tiempo de aprendizaje y de ocio, la organización de los conocimientos en disciplinas y su graduación en niveles escolares, la forma de evaluar, entre otros aspectos, quienes han tenido la última palabra son las personas encargadas de la política educativa, en puestos de dirección y docencia, lo que ha robustecido la estructura adultocéntrica que limita la plena participación de niñas y niños en las escuelas. Al decir de Baquero y Terigi (1996), es preciso considerar que el sistema escolar es “un dispositivo que produce (...) formas particulares de desarrollo infantil” (p. 1) y de aprendizaje que moldean una forma específica de lo escolar.

Según Duarte Quapper (2012), García-Martínez y Osorio-Díaz (2020), Lay-Lisboa *et al.* (2022), Palma Salinas y Monsalves Ibarra (2021) y Rodríguez Bustamante (2020) el adultocentrismo se expresa en el contexto escolar mediante

- prácticas autoritarias y verticales, donde el personal docente y directivo ejerce poder sobre el estudiantado a través de la implementación de estrategias y actividades “pensadas para ellas y ellos”, pero sin ellas y ellos;
- la invisibilización de saberes, pues generalmente en las escuelas se minimizan los saberes de las niñas y los niños, silenciando sus expresiones y coartando sus formas de ser y aprender;
- la naturalización de la “inmadurez” de las niñas y los niños, asumiendo que son deficitarias por inexperiencia, falta de conocimiento e incapacidad de producción, y devaluando sus saberes y capacidad de agencia;
- espacios de participación limitados y superficiales, donde la participación es limitada y superficial, y a menudo se restringe a cuestiones poco trascendentes o accesorias de la vida escolar;
- estereotipos de género, pues en la escuela se estigmatiza a las niñas y los niños por las prescripciones acerca de lo que se espera de los niños (futuros hombres) y de las niñas (futuras mujeres), reforzando una estructura sexista y binaria que reproduce desigualdades.

En lo cotidiano, estas prácticas sostienen las violencias adultistas que permean en las relaciones pedagógicas en el espacio escolar y limitan, entre otros derechos, el de la participación.

2. Método

Para lograr el objetivo de este estudio, se realizó una investigación con enfoque cualitativo y alcance exploratorio descriptivo e interpretativo. El método fue cuasi-etnográfico, por un lado, porque la estancia en la institución fue corta y, por otro, nos interesaba conocer un aspecto específico de un pequeño grupo. De acuerdo con Silva Ríos y Burgos Dávila (2011) la cuasi-etnografía, también denominada etnografía focalizada se distingue de la etnografía clásica en que el tiempo de estancia en el campo es acotado y el interés se centra en un aspecto particular de un grupo reducido; en este enfoque, la entrevista semiestructurada puede constituirse en el instrumento central sin que ello invalide el diseño, siempre que se explicita la inserción previa del investigador en el contexto estudiado (Guber, 2001). En este caso, la investigadora tuvo contacto previo y sostenido con el colectivo docente participante en el marco de talleres impartidos con anterioridad al trabajo de campo formal, lo que constituyó una etapa de inserción al campo. Así mismo, el método es flexible al momento de realizar el trabajo de campo pues las aproximaciones se realizan cuando las condiciones lo permiten (Silva Ríos y Burgos Dávila, 2011). Es importante precisar que el alcance exploratorio-descriptivo-interpretativo del estudio acota apropiadamente pretensiones de generalización (Rockwell, 2009).

2.1. Participantes

La muestra fue no probabilística y por conveniencia. Las personas participantes son docentes de nivel primaria de la ciudad de Querétaro, México, con quienes se había tenido contacto previo a partir de algunos talleres impartidos a su colectivo.

Tabla 1. Participantes.

Código	Género	Grado	Edad	Años de servicio en la docencia	Formación
E-1	Hombre	1ro	35	10	Lic. en Educación Especial
E-2	Mujer	2do	36	12	Mtra. en Docencia
E-3	Mujer	2do	41	12	Lic. en Educación Primaria
E-4	Hombre	3ro	57	34	Lic. en Educación Primaria
E-5	Mujer	4to	49	24	Lic. en Pedagogía
E-6	Mujer	4to	36	15	Lic. en Educación Preescolar
E-7	Mujer	5to	30	6	Lic. en Pedagogía
E-8	Mujer	5to	28	5	Lic. en Educación Primaria
E-9	Mujer	6to	32	8	Lic. en Educación Primaria
E-10	Mujer	6to	39	11	Lic. en Intervención Educativa

Nota. Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Se utilizó una entrevista semiestructurada elaborada expresamente para esta investigación a partir de la revisión de la literatura y de estudios previos (Ochoa, 2022); la misma fue validada mediante un jueceo de personas expertas. El guion final contó con 28 preguntas abiertas organizadas en 4 tópicos: concepciones sobre la participación de las niñas y los niños, espacios de participación, formación para la participación y violencia simbólica.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 5 y el 25 de marzo de 2025. Antes de realizarlas, se informó a quienes participaron sobre los objetivos de la investigación, su participación voluntaria y la confidencialidad

de los datos; asimismo, se solicitó su consentimiento para grabar sus voces. Una vez concluidas las entrevistas, se transcribieron íntegra y literalmente.

2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006; Miele et al., 2012), una estrategia cualitativa orientada a identificar, analizar e interpretar patrones de significado (categorías o temas) en el corpus de datos. Su carácter inductivo implica que las categorías emergen del material empírico sin estar predeterminadas, aunque se anclan en el marco conceptual del estudio (Varguillas, 2006). El proceso siguió tres fases: 1) descripción y lectura comprensiva de las transcripciones para obtener una visión general del contenido e identificar recurrencias; 2) categorización y codificación temática con apoyo del *software* Atlas.ti para Windows, y 3) síntesis interpretativa que articula los fragmentos discursivos con las categorías teóricas, orientada a construir explicaciones del fenómeno estudiado (Tintaya, 2023). Los datos se organizaron como se muestra a continuación:

Tabla 2. Categorías teóricas.

Categoría	Subcategoría
Participación	Ideas
	Ámbitos-espacios
	Formación
Concepción sobre las niñas y los niños	Imágenes
	Violencias simbólicas

Nota. Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Participación

Consideramos la participación como el derecho y el proceso educativo que permite ejercer la ciudadanía y democratizar las instituciones, entendiendo por esto que la participación de las niñas y los niños tendría que incidir en los diversos ámbitos en los que se desarrollan. Es decir, la participación constituye una acción política que posibilita no solo la relación entre las personas, sino también la transformación democrática de la vida de las instituciones y la comunitaria, por lo que para promoverla resulta prioritario visibilizar las ideas que se tienen al respecto de la misma.

3.1.1. Ideas

A partir del análisis de los datos, la participación a la que se hace referencia apunta fundamentalmente a tres dimensiones: 1) opinar, 2) ser escuchadas y escuchados, y 3) formar parte. Si bien todas estas deberían estar presentes en la participación, llama la atención que se mencionan de manera aislada sin dar cuenta de que juntas deberían ser centrales en todo proceso participativo.

La mayoría de quienes respondieron hicieron alusión a la participación como una expresión de opiniones; sin embargo, dicha expresión está acotada a aspectos pedagógicos (es decir, la opinión como parte de la actividad que se está llevando a cabo) y a que siempre ocurre a solicitud de la persona adulta, lo que se puede apreciar en estos testimonios:²

- *Tenemos la flexibilidad de darles más espacios para que ellos opinen y propongan en el salón.*
- *¿Dentro del aula o hay algún otro?*
- *Pues, en el aula, en actividades que se hacen tal vez a nivel escuela. Por ejemplo, el Día del Niño, que es para todos, que opinen qué es lo que quieren (E-9).*
- *Bueno, primero, que no todos tienen el interés. Muchos sí, sí tienen interés de participar. A otros no les genera tanto interés. (...) a lo mejor en menos medida se les dé el espacio, pero procuramos siempre darles el espacio de opinar (E-2).*

Por otra parte, hubo respuestas que hacían alusión a ser escuchadas y escuchados. Si bien la escucha es un derecho y una condición para que se desarrolle la participación, a partir de las respuestas obtenidas se observa que se reconoce la obligación de las personas adultas de escuchar. Por otro lado, la escucha es una condición para la toma de decisiones de las personas adultas, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *¿Cree que los niños y niñas tienen el derecho de participar en las decisiones que les afectan tanto a nivel familiar como escolar?*
- *Sí. (...) Porque todos debemos estar escuchados y para tener un buen conocimiento, pues debemos de saber también sus opiniones, para saber cómo ahora sí que desarrollar nuestras planeaciones (E-5).*

² Se resaltan en negritas ejemplos de ideas adultocentristas

- ¿En qué situaciones considera que las niñas y los niños deberían ser escuchados y tomados en cuenta?
- *Pues yo creo que, en todo momento, en todo momento debemos estar escuchándolos porque desde ahí podemos ver los focos rojos, las cosas buenas, entonces yo creo que en todo momento tenemos que estar escuchándolos (E-7).*
- ¿Le parece importante que los niños y niñas tengan voz en las decisiones que se toman en la escuela?
- *Sí. (...) Porque ellos tienen que ver si les beneficia a ellos o no les beneficia. En este caso también, mira, tenemos unos bebederos. Entonces antes de irnos de la pandemia, lo utilizaban y demás. Sin embargo, ahorita que ya regresamos de manera presencial, se suspendió. Entonces ellos han hecho como que escritos a la directora para que se vuelvan a abrir. Pero, aun así, como que **necesitamos la decisión desde la dirección. Perdón, supervisión, que nos digan el sí. Sin embargo, sí son escuchados en dirección, nada más falta como que pasar esa parte a supervisión para que nos diga que sí (E-3).***
- *Por eso aquí en la escuela se trata el fuera de televisiones, **aquí solo soy yo y te vas a poner a escuchar y vas a ponerte a analizar lo que dice el otro y también te vamos a escuchar a ti (E-1).***

Por último, se presentaron ideas relacionadas con la dimensión de tomar parte:

- ¿Crees que los niños y niñas tienen el derecho de participar en las decisiones que les afectan tanto a nivel familiar como escolar?
- *Ah, sí, claro. (...) Porque ellos forman parte de la familia, forman parte de una comunidad educativa y también se les debe de tomar en cuenta para algún tipo de decisión (E-7).*
- *Sí. (...) Porque son parte de nuestra sociedad y parte muy importante (E-4).*
- ¿Te parece importante que los niños y las niñas tengan voz en las decisiones que se toman en la escuela?
- *Sí. (...) Bueno, creo que forman parte de la comunidad educativa, y como forman parte de ella, es importante también escuchar su opinión (E-3).*

Los fragmentos anteriores permiten identificar tres tensiones analíticas que atraviesan los discursos docentes sobre la participación. La primera es la tensión entre la escucha declarativa y la escucha instrumental: si bien varias de las personas docentes reconocen la obligación de escuchar a las niñas y los niños, incluso afirman que deben de ser escuchados “en todo momento” (E-7), el análisis muestra que esa escucha se orienta al ámbito pedagógico o a detectar “focos rojos”, no a garantizar la incidencia del estudiantado en las decisiones de los asuntos que les competen. El caso E-3 es ilustrativo: ante la solicitud de reabrir los bebederos, la escucha queda atrapada en la cadena burocrática (“necesitamos la decisión desde la supervisión”) sin producir ningún cambio.

La segunda tensión es la contradicción entre apertura discursiva y práctica restrictiva. Varias personas docentes valoran la participación del estudiantado de niñas y niños en el discurso, pero simultáneamente la circunscriben al aula y a cuestiones pedagógicas. Ningún testimonio hace referencia a la participación en decisiones organizativas o de política escolar lo que sugiere que la apertura discursiva no se traduce en transformación de las estructuras de poder en la institución. La tercera tensión es la naturalización de los límites etarios, la idea de que los niños más grandes ya están preparados para ser escuchados refleja una concepción gradualista y evolutiva de la participación, limitando la agencia.

3.1.2. Ámbitos-espacios

Una de las condiciones necesarias para que se desarrolle el proceso de participación consiste en la creación de espacios con este propósito para las niñas y los niños. Con el fin de que su participación tenga incidencia, estos espacios deberían establecerse en los distintos ámbitos de la vida escolar: pedagógico, organizativo y político. Se observa que la mayoría de las respuestas están centradas en el ámbito pedagógico, tal como se muestra en los siguientes testimonios:

- ¿En la escuela existen espacios donde los niños puedan expresar sus opiniones y propuestas?
- *Pues yo creo que nada más mediante alguna actividad grupal, pero siento que todavía nos falta a nivel escuela (E-6).*
- *Sí. (...) Por ejemplo, en algunas asignaturas, en algunos contenidos donde ellos dan su opinión acerca de algún tema que les interese, incluso de su estado de ánimo (E-10).*
- ¿En la escuela se desarrollan actividades que les enseñen a los niños a participar en estas decisiones?
- *Sí, considero que sí. **Sí hay como un espacio en el que se les brinda el tema y ya puedan ellos opinar acerca de esto (E-5).***

- ¿En su comunidad escolar existen espacios donde los niños puedan expresar sus opiniones y propuestas?
- *Pues sí, yo creo que ahorita **ya en los proyectos ellos ya pueden dar sus opiniones**, ya pueden expresarse, ya hacen campañas (E-7).*
- *Cuando no conocen los temas se les complica porque dan como una pequeña opinión, pero, por ejemplo, ¿qué creen que es la naturaleza?, ¿a qué se refieren? Animales, plantas, o sea, como que te dan solo palabras, o sea, no te dan como una definición como tal, **pero cuando ya los mandas a que investiguen y los que sí leen, pues ya es otra, ahora sí que es otra comprensión, y cuando lo dan o preguntamos nosotros, ya su respuesta es diferente**, o sea sí tienen esa capacidad de entender y saber qué es malo y qué es bueno (E-10).*
- ¿Cómo deberían incluir a los niños en las decisiones de la escuela?
- **Realizando algún proyecto, ¿no?** Realizando algún proyecto así (E-1).

En el ámbito organizativo solo se identificaron dos respuestas que refieren a la posición que el estudiantado podría tener en la organización de la escuela:

- ¿En qué situaciones consideras que las niñas y niños deberían ser tomados en cuenta en las decisiones?
- *A lo mejor, si estamos hablando del ámbito educativo, **a lo mejor cuando se hace un debate**. A lo mejor en este caso, por ejemplo, ahorita que se pusieron los arbolitos, estaban de acuerdo en que pusiéramos estos arbolitos aquí y su opinión fue que sí (E-8).*
- ¿Qué tipos de cambios crees que podrían implementarse para mejorar la participación de los niños en la toma de decisiones escolares?
- *...Pues probablemente a lo mejor hacer (...) votaciones, podríamos hacer votaciones, informarles a los niños a lo mejor las problemáticas, o no sé, ciertas situaciones que vayan a sufrir para que estén enterados y de ahí puedan participar (E-4).*

Es importante señalar que no hubo respuestas que hicieran referencia al ámbito político.

3.1.3. Formación

Entendiendo que la participación supone un proceso educativo, es necesario que las personas adultas propongan actividades formativas que permitan que las niñas y los niños aprendan a participar. Al respecto, los datos indican que quienes participaron identifican fundamentalmente dos tipos de actividades formativas: mecanismos formales y el desarrollo de habilidades individuales.

3.1.3.1. Mecanismos formales

Los mecanismos formales referidos son el buzón, la consulta y los debates; sin embargo, llama la atención que se proponen como parte de actividades pedagógicas y no como un mecanismo de participación política que tenga incidencia en la vida escolar:

- *Ahorita, por ejemplo, estuvo el **concurso de niños y niñas en el gobierno**, y ellos hablaron sobre temas relacionados con sus derechos como niños y adolescentes. Entonces, uno de mis alumnos tuvo la oportunidad de estar representando la escuela y habló acerca de cómo impactan los derechos en su vida cotidiana. Entonces, es un espacio que se abre para ellos, para que sean escuchados (E-2).*
- *¿Como qué cambios podríamos hacer para que los niños sean tomados en cuenta en las escuelas? (...) **Poner un buzón de quejas**, pero que sí alguien esté ahí, o sea, que se encargue del buzón de quejas y que hagan soluciones, (...) Pues sí nada más hay ahí un buzón y ahí se llena y ahí se queda (E-9).*
- *Hemos trabajado en varias ocasiones con debates y ellos buscan el tema con el cual quieren debatir y lo hacen. Entonces han elegido temas que tienen que ver con inseguridad, con salud, con discriminación (E-7).*
- ¿En la escuela se desarrollan actividades que enseñen a los niños a cómo participar en la toma de decisiones?
- *Sí, pero yo creo que de igual manera creo que nos falta. **Solamente nos vamos como a las votaciones en grupo** y nada más (E-5).*
- En la escuela, ¿se desarrollan actividades que les enseñen a los niños a cómo participar en la toma de decisiones?
- *Sí, hacemos debates, **hacemos campañas**, y pues todos los días participan los chicos (E-8).*
- ¿Cómo deberían incluirlos?
- *A lo mejor con esto de la (...) encuesta infantil que se hace, alguna encuesta infantil donde se les tome en cuenta (E-1).*

3.1.3.2. Desarrollo de habilidades individuales

En diferentes trabajos (Trilla y Novella, 2001; Gallego-Henao, 2015; Márquez Vázquez y Sandoval Mena, 2016; Roldán Vargas *et al.*, 2017; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019; Venceslao *et al.*, 2022) se afirma que impulsar la participación desarrolla habilidades individuales tanto cognitivas como afectivo-sociales. Por el contrario, el personal docente entrevistado refiere más bien la idea de que es necesario desarrollar las habilidades individuales para conseguir una correcta participación:

- *Por ejemplo, a los niños a los que les gusta participar en público y a los niños a los que ellos ya saben que les gusta, que **están motivados a participar**, y otros niños que no, y que uno tiene que buscarle un modo para que... entonces, al final ya les gusta, pero primero los tuviste que motivar a participar (E-10).*
- *¿Qué tipos de cambios crees que podrían implementarse para mejorar la participación de niños y niñas en la toma de decisiones escolares?*
- *Pues, cambios no. Yo creo que seguir trabajando en lo que se está haciendo, de escucharlos, de que todos los días participen, que todos hablen, que haya un orden, que comprendan que su voz es importante y que cada cabeza es un mundo (E-3).*
- *¿En la escuela se desarrollan actividades que enseñen a los niños cómo participar en esta toma de decisiones?*
- ***Sí hay, pero no se trabaja mucho, o sea, nos centramos más en contenidos** como que ellos adquieran el proceso de la lectura y la escritura y el pensamiento matemático. El hecho de que ellos expresen sus opiniones, como que se limitan, o lo limitamos un poco (E-7).*
- *¿Qué tipo de formación en los niños crees que sería útil para que se sientan seguros de participar?*
- *Más que nada, como que **trabajar en su autoestima** de ellos, porque hay muchos que (...) solo el pasar en la pizarra les da este temor de que, si me equivoco y si se burlan. Aunque tú hables con ellos, no pasa nada, si te equivocas no pasa nada, lo resolvemos entre todos o pasa alguien más o alguien te ayuda y demás, pero aun así como que hay ese temor, ese nerviosismo de pasar al frente (E-5).*

3.2. Concepción sobre las niñas y los niños

Para analizar las ideas adultocentristas que existen en los discursos docentes en relación con las niñas y los niños, las respuestas se organizaron en dos categorías teóricas: imágenes (Magistris, 2022) y violencias simbólicas (Fatyass y Conde, 2022).

3.2.1. Imágenes

Una de las representaciones de las personas adultas sobre las niñas y los niños está vinculada con la idea de que son seres con necesidad de ayuda y que las personas adultas deben otorgarla, por lo que se presentan como seres “naturalmente dependientes” (Magistris, 2022, p. 165). En los discursos presentados a continuación se observa la creencia de que los temas complejos deben explicarse a las niñas y los niños a su nivel de comprensión y que es necesario desarrollar su razonamiento desde casa, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *Depende cómo se los expliques, **tienes que explicárselos de acuerdo con su nivel de comprensión**, y aparte, este, ahorita como hay mucha tecnología, muchas redes sociales, eso **hace que los alumnos pierdan como esta capacidad de razonamiento** porque está nada más la pantalla, pantalla, pantalla, y no hay un juicio crítico, entonces sí es importante desarrollar en ellos desde casita también (E-4).*
- *¿Qué es lo que considera necesario para que los niños y niñas puedan comprender estos temas?*
- ***Pues explicarles, darles estos temas como para que lo puedan comprender un poquito mejor, y pues a su nivel más que nada para que sí lo entiendan (...)** Porque creo que, si les hablamos a su nivel o les explicamos un poquito mejor, ellos entienden y creo que hasta dan propuestas que a lo mejor un adulto o uno de los mismos se las hubiera leído (E-7).*

3.2.1.1. Proyecto de personas

Esta imagen de las niñas y los niños alude a la concepción que se tiene sobre que son seres incompletos y en proceso de ser persona. Se observa la idea de que la posibilidad de emitir una buena opinión dependerá de la edad, siendo el alumnado de cursos superiores (en este caso, de quinto y sexto grado) quienes cuentan con la mayor preparación:

- *¿Consideras que los niños y niñas deberían ser involucrados en las decisiones que afectan su vida diaria?*
- ***Sí (...)** a su nivel, presentarles las cosas a su nivel y hacerlos que analicen, que tengan un juicio crítico de lo que estamos viviendo, de la realidad. **Porque son muy inteligentes, o sea, ellos se dan cuenta de todo, aunque pareciera que no.** Y más que nada, si no les explicas a su nivel, ellos entienden otra cosa bien diferente o magnifican cuando no es, este, no va por ahí (E-10).*

- ¿Qué tan preparados crees que están los niños para expresar sus opiniones en un entorno formal como una reunión de padres o un consejo escolar?
- **Eso va a depender mucho de la edad. Eso depende de la edad. Los niños más grandes como de quinto y sexto yo pienso que sí están ya un poquito más preparados. Incluso puede ser que los de cuarto también estén preparados como para, para tener este debate con los padres de familia o ser escuchados por parte de los padres de familia (E-3).**

3.2.2. Violencias simbólicas

3.2.2.1. Privatización de las niñas y los niños

En las últimas décadas se ha cercado cada vez más el espacio público infantil (y con ello, su autonomía), reduciéndolo exclusivamente a la escuela, más aún en los grandes centros urbanos y en sectores sociales no populares (Magistris y Morales, 2021; Magistris, 2022). En las respuestas obtenidas se manifiesta la expectativa de que las niñas y los niños asuman responsabilidades de acuerdo con su edad, enfocadas principalmente en la entrega de tareas o actividades:

- Porque hay muchos niños que platican un montón, o sea, como que te cuentan todo, todo lo que hacen, y a veces te das cuenta de que, en casa, pues a lo mejor no tienen el espacio para comunicar todo lo que quieren comunicar y encuentran un lugar donde sí los escuchan, donde sí les ponen atención, donde les preguntan, oye, ¿cómo te fue ayer en tu partido? Por ejemplo, ¿no? Entonces, yo creo que ahí es donde me doy cuenta (E-4).
- Desde ahí empezamos. **Si yo empiezo, si ellos están callados, quiere decir que están viviendo en un entorno donde se les escucha, se les respeta y les dan sus puntos de vista. Pero si están hable y hable y no prestan atención, si el adulto está hablando, quiere decir que ahí sí hay que trabajar mucho el respetar al otro, y vuelvo a lo mismo (E-2).**
- ¿Qué tipo de responsabilidades cree que los niños y niñas deberían asumir en la escuela?
- **Pues de acuerdo con su edad, pues deben de ser responsables en cuanto a la entrega de trabajos, tareas, actividades, porque a eso, a eso es a lo que, a lo que viene (E-9).**

3.2.2.2. Las niñas y los niños como objeto de cuidado

La concepción de que las niñas y los niños son naturalmente dependientes implica que se consideren objeto de cuidado de las personas adultas y que estas sean quienes deban tomar decisiones por ellas y ellos, negándoles con esto su capacidad de opinar sobre sus asuntos, de actuar y, por ende, su autonomía. La representación de las niñas y los niños como objeto de protección ha velado históricamente el hecho de que, bajo ese mandato, las sociedades han destinado una serie de prácticas tutelares que se contraponen a la idea de que son sujetos de derechos de participación, opinión, entre otros.

- *Pues probablemente a veces cuando necesitamos como algo, resolver algo como más rápido, siento que ya tomamos las decisiones ya en colectivo docente, sí en colectivo docente, ya no tomamos tanto la participación de los niños por la prisa (E-5).*
- ¿Cuáles barreras impiden que los niños y niñas participen en estos espacios?
- *Pues, por ejemplo, los papás. El hecho de que no los apoyen, no les den la seguridad necesaria, la confianza, lo emocional, el que me siento mal, no tengo ganas de hablar, me regañan mucho en casa, veo mucha tele en casa y acá me cuesta trabajo comprender (E-2).*

Los discursos recogidos en esta categoría revelan como la violencia simbólica opera de forma naturalizada en la relación que las personas adultas establecen con niñas y niños. A diferencia de las formas explícitas de violencia, esta se ejerce a través de representaciones y modos de relación que no se cuestionan. Por otra parte, la mediación permanente de la persona adulta en el uso de la palabra y la escucha supone una intención autoritaria, aunque se reconozcan como promotores de la participación, lo que ilustra precisamente que el carácter simbólico de la violencia radica en que es irreconocible tanto para quien la ejerce como para quien la padece.

3.2.3. Visualizar caminos

Si bien los resultados dan cuenta de que la matriz adultocéntrica permanece incrustada en los discursos de las personas participantes, se pueden observar algunas respuestas que dan cuenta de que también vislumbran la necesidad de un cambio:

- *No todos los adultos estamos abiertos a la opinión de un niño y creemos que por ser niños no importa su opinión o es menos importante, pero sí es importante (E-8).*
- ¿Qué tipo de actitudes o comportamientos crees que los adultos deberían evitar para que los niños se sientan más escuchados y respetados? ¿Qué deberían de evitar?
- *Pues primero hacerlos de menos. Hacerlos sentir que no saben por ser niños (E-3).*
- *Pues yo creo que a veces como adultos pensamos que no tienen como la capacidad de tomar decisiones o algún tipo de, así, como decir, responsabilidades, darles responsabilidades más grandes (E-7).*

- *Pues por la, quizás, vuelvo a repetir, por la preparación que tenemos los papás y que a lo mejor creemos que el niño no tiene la capacidad para entender su situación o alguna situación que está viviendo y lo minimizamos (E-1).*

En conjunto, estas representaciones de las niñas y los niños naturalizan su subordinación y se traducen en prácticas educativas que limitan su participación, invisibilizan sus saberes y coartan sus formas de ser y aprender. Además, esta naturalización sostiene las violencias adultistas que permean las relaciones pedagógicas y anulan las necesidades e intereses de las niñas y los niños, a la vez que les niega la posibilidad de tener agencia social y política. A pesar de esto, como se observó, algunas de las personas participantes vislumbran la necesidad de un cambio de actitud donde se valore la importancia de la opinión de las niñas y los niños.

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos del presente estudio permiten caracterizar la participación de niñas y niños en la escuela primaria estudiada como predominantemente simple y consultiva (Trilla y Novella, 2001), es decir, las niñas y niños opinan a solicitud de las personas adultas y en asuntos pedagógicos acotados, pero no intervienen en la preparación ni en las decisiones organizativas o en el desarrollo de la vida escolar. Desde el modelo de Lundy (2007), se observa que el espacio y la voz se garantizan parcialmente, pero sin audiencia calificada ni influencia real: escuchar a las niñas y los niños no implica, en los discursos analizados, comprometerse a actuar en consecuencia (Kennan *et al.*, 2019). Esta brecha entre escucha y acción es lo que Lundy (2018) denomina como “audiencia sin influencia”, y se manifiesta con claridad en los testimonios como en el E-3, donde la opinión del alumnado queda atrapada en burocracia de la supervisión escolar sin producir ningún cambio. Esta limitación identificada enriquece la literatura previa al mostrar el mecanismo discursivo concreto que la produce: la redefinición de la escucha como dispositivo de gestión pedagógica y detección de “riesgos”, no como reconocimiento político de las niñas y niños como sujetos de derechos.

Un hallazgo no previsto en el marco teórico inicial es la ambivalencia discursiva que exhiben varias personas docentes: reconocen la importancia de la participación de niñas y niños pero, simultáneamente, reproducen prácticas que la restringen. Esta coexistencia de apertura discursiva y restricción sugiere que la transformación de las prácticas adultocéntricas no pasa únicamente por la sensibilización individual, sino que requiere cambios en los dispositivos estructurales que regula la toma de decisiones de la escuela (Baquero y Terigi, 1996; Duarte Quapper, 2025), habría que valorar la apertura y oportunidades más allá de la escucha que las instituciones instalan para impulsar la participación de niñas y niños (Shier, 2001). La literatura latinoamericana sobre adultocentrismo en el contexto escolar (Lay-Lisboa *et al.*, 2022; García-Martínez y Osorio-Díaz, 2020) documenta restricciones a la participación, pero escasamente analiza esta dimensión ambivalente de los discursos docentes, lo que constituye un aporte específico del presente estudio.

Adicionalmente, destaca la ausencia total de referencias al ámbito político, ningún docente mencionó instancias en las que las niñas y los niños incidan en decisiones organizativas o de política escolar. La participación queda encapsulada en el aula, funcionando como recurso didáctico y no como ejercicio de ciudadanía. Este hallazgo dialoga con lo que Magistris y Morales (2021) denominan como “alumnización” y con la categoría de “simulacro simbólico de participación (Escobar González y Penzo Hoces, 2019), pero lo precisa y sitúa en un contexto específico: Querétaro, ciudad del centro de México, donde el adultocentrismo escolar se manifiesta de manera consistente con los hallazgos del cono sur, al tiempo que presenta la particularidad de una brecha entre el discurso aperturista y la práctica restrictiva que merece atención específica en futuros estudios.

Promocionar la participación de las niñas y los niños en una sociedad marcada por el adultocentrismo implica una serie de desafíos profundos y, al mismo tiempo, ofrece oportunidades significativas para la transformación social; sin embargo, para conseguir eso, en principio, se requiere visibilizarlo. El adultocentrismo es un sistema de dominio que concibe a las personas adultas en el centro de la sociedad, las considera “modelos acabados” y valora su experiencia y capacidad de control, mientras que atribuye a las niñas y los niños inmadurez, inexperiencia y falta de capacidad (Wenk, 2020; Lay-Lisboa *et al.*, 2022). Desde dicha perspectiva, las niñas y los niños se perciben y tratan como objeto de protección, cuidado y control y, por ende, como seres subordinados, por lo que se tiene una mirada más bien teleológica de estas, proyectando en el futuro lo que se espera que lleguen a ser.

La escuela, institución clave, reproduce este orden adultocéntrico mediante prácticas autoritarias para mantener la obediencia y pasividad de las niñas y los niños (Lay-Lisboa *et al.*, 2022; Magistris y Morales, 2021; López Andaur *et al.*, 2023). El presente estudio revela lo que Magistris y Morales (2021) denominan *alumnización*, donde las niñas y los niños han de adquirir un aprendizaje específico, no natural, que solo existe bajo las lógicas del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996). En ese sentido, la escuela supone solo un periodo de paso y las niñas y los niños son destinatarias de acciones que se definen y organizan sin su opinión y mucho menos su participación, tal como demuestran los resultados presentados. El Gráfico 10 contiene las principales representaciones de las niñas y los niños derivadas de las entrevistas que se llevaron a cabo.

Gráfico 10. Representaciones de las niñas y los niños



Nota. Elaboración propia

Con base en sus concepciones de las niñas y los niños, los discursos adultocéntricos definen y destinan prácticas específicas en pos de poner en marcha lo que Baquero (2001) denomina “el carácter político de los procesos educativos entendidos como procesos de gobierno del desarrollo, en sentido foucaultiano” (p. 83). Se percibe a las niñas y los niños como personas incompletas, en etapa de transición o preparación para la adultez (moratoria social), cuyo valor reside en lo que llegarán a ser, no lo que son ahora, en una imagen de “perpetuo futuro” (Wenk, 2020; Sánchez, 2021; Pacheco-Salazar, 2018; Lay-Lisboa *et al.*, 2022).

El adultocentrismo atribuye a las niñas y los niños inmadurez, inexperiencia y falta de conocimiento; se consideran como “sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de (...) seriedad (déficit moral) (Vásquez, 2013, p. 222)” (Wenk, 2020; Lay-Lisboa *et al.*, 2022; Rodríguez, 2021; Villa-Rueda *et al.*, 2025). Así, se asume que la adultez es la etapa óptima donde se tiene voz, razón y potestad, mientras que en la niñez se es incapaz de influir en decisiones organizativas o políticas (Pacheco-Salazar, 2018; Liebel, 2022; Wenk, 2020; García-Martínez y Osorio-Díaz, 2020; Lay-Lisboa *et al.*, 2022; Hernández, 2022).

Asimismo, el adultocentrismo impone dependencia y heteronomía a las niñas y los niños, por lo que sus actividades dependen del permiso de las personas adultas, se coarta su autonomía (García-Martínez y Osorio-Díaz, 2020; Rodríguez, 2021) y, bajo la idea de que son objetos de protección, cuidado y control, se justifica la toma de decisiones por encima de ellas y ellos (Lay-Lisboa *et al.*, 2022; Wenk, 2020). Finalmente, al reducir su papel a la condición de alumnas y alumnos, se prioriza el seguimiento de normas, rituales y rutinas sobre los procesos de desarrollo personal, social y político (Wenk, 2020; García-Martínez y Osorio-Díaz, 2020).

En conclusión, los discursos adultocéntricos conciben a las niñas y los niños como seres carentes, pasivos y objeto de moldeamiento y control adulto, cuyo valor y potencia se proyectan exclusivamente hacia el futuro, silenciando sus voces y devaluando sus capacidades en el presente. Por tanto, consideramos que estos discursos afectan a su participación, particularmente en la escuela, ya que la vida en dicho ámbito se organiza desde la lógica adulta, que impone ciertas dinámicas y somete a métodos autoritarios. De tal modo que, si bien las actividades y programas se diseñan para las niñas y los niños, excluyen su participación, lo que genera apatía y desinterés por las propuestas, pues se limita a su “escucha” y no se garantiza que su opinión tenga un verdadero impacto en la toma de decisiones. Así, los discursos adultocéntricos, en sus diversas manifestaciones, obstaculizan la agencia, autonomía y el pleno ejercicio de los derechos de las niñas y los niños.

5. Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, IV(9), 71-85.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes*, (2), 1-16.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, Á. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte Quapper, C. (2025). Estrategias para desmontar el adultocentrismo. Desafíos en comunidades educativas. *Revista Pedagogía I Treball Social*, 14(1). https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v14i1.23100

- Escobar González, S. y Pezo Hoces, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 27(52), 65-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Fatyass, R. y Conde, G. (2022). Entre imágenes y experiencias de niñas y niños: notas para reflexionar acerca de las infancias, las violencias y la desigualdad. *Iberoamérica Social*, 10(XVIII), 143-167. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/211212/CONICET_Digital_Nro.1e4ae1ba-41a7-4070-bcc8-ce672ce4eab7_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- García-Martínez, O. J. y Osorio-Díaz, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 211-232. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.10>
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hernández, A. E. (2022). Aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas: una microgenealogía de la protesta en la escuela secundaria. *Última Década*, 30(59), 75-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000200075>
- Instituto Nacional Electoral [INE]. (2019). *Consulta Infantil y Juvenil 2018. Reporte de resultados*. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf
- Kennan, D., Brandy, B. y Forkan, C. (2019). Space, voice, audience and influence: The Lundy model of participation (2007) in child welfare practice. *Practice*, 31(3), 2005-2018. <https://doi.org/10.1080/09503153.2018.1483494>
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF Innocenti Research Center.
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- López Andaur, R. A., Escobar Alarcón, A. P., Palacios Tolvet, M. y Floriano Landim, S. (2023). El adultocentrismo como condicionante de las ocupaciones de la infancia en el contexto escolar. En N. Corrent (Org.), *Ciencias humanas en perspectiva: reflexiones sobre cultura, sociedad y comportamiento* (pp. 18-29). Atena Editora. <http://doi.org/10.22533/at.ed.9142318123>
- Magistris, G. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 24(1), 155-171. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/68331>
- Magistris, G. y Morales, S. (Comps.) (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Editorial Chirimbote.
- Márquez Vázquez, C. y Sandoval Mena, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 21-33. <https://intersticios.es/article/view/16317/10429>
- Mieles, M.D.; Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>
- Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6(2), 134-153. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897/6951>
- Ochoa, A. (Coord.) (2022). *Participación de niñas, niños y adolescentes. Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su abordaje en el contexto escolar*. Comunicación Científica <https://doi.org/10.52501/cc.035>
- Ochoa, A. y Castillo, C. (2022). Imaginarios Sociales de la niñez sobre las violencias cotidianas en el barrio tepetate, Querétaro. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S6), 597-606. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3490>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, 2(2), 43-51. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1252/1727>
- Palma Salinas, I. y Monsalves Ibarra, S. (2021). ¿Y si transformamos la escuela? Reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir de la Investigación Acción Participativa. *Praxis Educativa*, 25(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250203>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós

- Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. *Runa*, 41(1), 183-198. <https://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v41n1/1851-9628-run-41-01-183.pdf>
- Rodríguez, M. E. (2021). El adultocentrismo en la educación matemática inicial: dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos. *Revista Debates Insubmisos*, 4(12), 7-30. <https://doi.org/10.32359/debin2021.v4.n12.p7-30>
- Roldán Vargas, O., Giraldo Giraldo, Y. N. y Martínez Trujillo, M. L. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6314642>
- Sánchez, D. (2021). Adultocentrismo y sistema penal juvenil. ¿Qué lugar tienen los jóvenes? *Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (103). <https://www.margen.org/suscri/margen103/Sanchez-103.pdf>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Silva Ríos, C. E. y Burgos Dávila, C. J. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente. La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 87-108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>
- Tintaya, P. (2023). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1680. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1680
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido latente. *Revista de Educación Laurus*, 12(ext.) 73-87 <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>
- Vasquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15. [file:///D:/Dialnet-AdultocentrismoYJuventud-5970102%20\(1\).pdf](file:///D:/Dialnet-AdultocentrismoYJuventud-5970102%20(1).pdf)
- Venceslao, M., Martínez Martín, I. e Hipólito Ruiz, N. (2022). Diálogos entre las tendencias en la participación del alumnado y del profesorado en los centros de Educación Secundaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 15(especial II), 80-91. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4588>
- Villa-Rueda, A. A., Chávez-Flores, Y. V., Juárez-Medina, L. L., Landeros-Olvera, E. A. y Ruiz-Pérez, A. (2025). Evaluación cualitativa de intervención del uso del condón en adolescentes mexicanos: críticas desde el adultocentrismo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(5).
- Wenk, E. R. (2020). El adultocentrismo en las decisiones judiciales cordobesas sobre asuntos que involucran a la niñez y adolescencia. *Argumentos. Estudios Transdisciplinarios sobre Culturas Jurídicas y Administración de Justicia*, (10), 115-132. <https://revistaargumentos.justiciacordoba.gob.ar/index.php/primera/article/view/172>