



***UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO***

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

***Las voces de las infancias: Visión y experiencias de la
educación desde la mirada y opinión infantil***

TRABAJO TERMINAL

***PARA OBTENER EL GRADO
DE: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:***

***VALLEJO GONZÁLEZ ARTURO GABRIEL
ZAMUDIO REYES ANDREA ITZEL***

***ASESORES:
ORTIZ TEPALE ARMANDO
QUINTEROS GRACIELA BEATRIZ***

Agradecimientos

A las niñas y niños que participaron en esta investigación, E, R, D, M, I, C, N y O, quienes nos abrieron la puerta a su mundo, compartieron sus experiencias, sus opiniones y sus silencios con una generosidad que no esperábamos. Esta investigación existe porque ustedes eligieron hablar, y porque confiaron en nosotros aunque al principio no supieran muy bien quiénes éramos ni para qué estábamos ahí. Cada sesión nos enseñó algo que ningún libro hubiera podido enseñarnos. Gracias por permitirnos escucharlos.

También, gracias a los profesores que nos aportaron a lo largo de la carrera, y en especial a nuestros asesores Armando Ortiz Tepale y Graciela Beatriz Quinteros cuyo chat siempre estuvo abierto a nuestras dudas.

Andrea Itzel Zamudio Reyes

A mis padres, José Antonio Zamudio Rivas y María Teresa Reyes Blancas, por darle un lugar importante a mi educación y empeñarse en que yo pudiera llegar a donde decidiera estar. Este logro también es de ustedes.

A mi familia, a quienes estuvieron cuando los necesité, que se sentaron a hablar conmigo, y ofrecerme sus mejores palabras, ustedes saben quiénes son. A mis primas, por acompañarme, estar presentes y contemplarme, a mi madrina, Guadalupe Zamudio, psicóloga y madrina en el sentido más completo. Por ser un apoyo grande en mi vida, mi carrera y mi bienestar.

A mi pareja, por sostenerme cada vez que sentí que ya no podía seguir y darme el impulso que me faltaba para no rendirme. A Doggie y Yun-teo, por recibirme siempre uno corriendo hacia mí en cuanto escuchaba la puerta, el otro quedándose cerca en silencio toda la noche.

A mis amistades, por enseñarme que existen vínculos honestos que eligen estar y no dejan caer.

A mi compañero y equipo, Arturo, por demostrarme ser no solo un gran equipo de trabajo, sino una gran amistad.

Y a mí misma, por no rendirme y levantarme cada vez que caía.

Gracias a todos y todas.

Arturo Vallejo. Le agradezco a mi familia, amigos, a mi compañera Andrea Zamudio, a las personas que alguna vez formaron parte de mi vida y a la vida misma, ya que, solo vives una vez.

Resumen

La presente investigación busca comprender cómo niñas y niños de 10 a 11 años que cursan la primaria en la Ciudad de México aprecian su participación en la escuela, sus vínculos con docentes y compañeros, y sus experiencias de aprendizaje. Desde un enfoque cualitativo exploratorio, se trabajó con un grupo de ocho NNA a lo largo de seis sesiones realizadas entre noviembre de 2025 y enero de 2026, utilizando el diálogo como herramienta central, acompañado de observación participante y actividades lúdicas y expresivas. El análisis se realizó mediante categorización temática a partir de bitácoras de campo elaboradas por ambos investigadores. Los hallazgos apuntan a la persistencia de prácticas adultocéntricas en la experiencia escolar de los NNA, a la complejidad de los vínculos que construyen dentro y fuera del aula, y a las condiciones que favorecen o limitan su participación. Esta investigación concluye que escuchar genuinamente a las infancias no es una práctica opcional sino una obligación ética con implicaciones directas en cómo aprenden y cómo se relacionan.

Palabras clave: participación infantil, adultocentrismo, vínculos sociales.

Abstract

This research seeks to understand how girls and boys between 10 and 11 years old attending primary school in Mexico City perceive their participation at school, their bonds with teachers and peers, and their learning experiences. Using a qualitative exploratory approach, the study was conducted with a group of eight children over six sessions between November 2025 and January 2026, with dialogue as the central methodological tool, alongside participant observation and expressive and playful activities. Analysis was carried out through thematic categorization based on field journals written by both researchers. Findings point to the persistence of adultcentric practices in children's school experiences, the complexity of the bonds they build inside and outside the classroom, and the conditions that enable or limit their participation. This research concludes that genuinely listening to children is not an optional practice but an ethical obligation with direct implications for how they learn and how they relate to others.

Keywords: child participation, adultcentrism, social bonds.

Introducción	4
Planteamiento del problema	5
Pregunta de investigación	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos	6
Justificación	7
Estado del arte	8
Estudios pedagógicos sobre la importancia de actividades participativas y lúdicas dentro de un entorno escolar	8
Marco teórico conceptual	12
Vinculación de las niñas, niños y adolescentes	13
Prácticas adultocentristas y jerárquicas.	16
El niño como ciudadano: la incomodidad del adulto	21
Derechos del niño escritos por adultos	25
Formas de aprender	28
Humanismo	30
Vigotsky y la participación infantil	35
Dispositivo metodológico	36
Método cualitativo	36
Enfoque a utilizar	37
Métodos y herramientas	38
Etnografía dialógica	38
Observación participante	39
Actividades expresivas y lúdicas como mediadoras	40
Plan de análisis	41
Entrada al campo	41
Análisis del campo	43
Sesión 1	44
Sesión 2	45
Sesión 3	47
Sesión 4	48
Sesión 5	49
Sesión 6	51
Análisis de resultados	52
Adultocentrismo: La voz que no fue preguntada	54
Las voces de la infancia: entre la expresión y el silencio	57
Vínculos de las NNAs: Los lazos que sostienen y los que pesan	59
• Vínculos con pares	59
• Vínculo con los investigadores: entre la desconfianza y la construcción de confianza	62
• Vinculación con los docentes: Los vínculos que dejan huella	64
Aprendizaje escolar: Aprender sin que nadie pregunte cómo	65
Reflexiones finales	67
Alcances y limitaciones del planteamiento del problema	67
Limitaciones teórico-metodológicas, de recopilación de información y de análisis	68
Recomendaciones en base en los datos para superar prácticas adultocéntricas en escuelas y grupos familiares	68
Lo que los datos le ofrecen a la teoría	69
Conclusiones	71
Bibliografía	72
Anexos	76

Introducción

La presente investigación busca comprender de qué manera las prácticas escolares actuales, desde la visión y experiencia del niño, fomentan la participación infantil y la construcción de vínculos. Nos centramos en niñas y niños de 10 a 11 años que cursan la primaria en la Ciudad de México, escuchando sus experiencias, opiniones y propuestas sobre lo que aprenden y cómo les gustaría aprender. La intención principal es visibilizar sus voces y reconocer su papel activo en la construcción de su propio conocimiento.

Para comprender el contexto en que se desarrollan los NNA, partimos de reconocer que existen distintas formas de educación que coexisten en su vida cotidiana. La educación formal sigue siendo el principal modelo por el cual se transmiten conocimientos para integrarse a la vida laboral y social (Chargoy Espinoza, 2023). Sin embargo, la escuela no es solo un espacio de transmisión de conocimientos: es también una institución que inscribe al sujeto en un orden establecido, organiza los cuerpos en el espacio, regula los tiempos, define qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y establece jerarquías entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta idea será profundizada más adelante en el marco teórico a partir de los planteamientos de Michel Foucault (2019) sobre cómo el poder opera sobre los cuerpos dentro de las instituciones. La educación no formal, por su parte, ocurre fuera del sistema escolar obligatorio y abarca desde talleres comunitarios hasta programas de capacitación, siendo una vía más accesible y flexible (Chargoy Espinoza, 2023; Vásquez, 1998). La educación informal es el aprendizaje espontáneo que ocurre a lo largo de toda la vida mediante la experiencia diaria, en el hogar, en la calle y en la comunidad (Vásquez, 1998). Las tres formas se complementan: el conocimiento no se limita al aula y la escuela convive con otros espacios formativos que también moldean a las infancias.

Al hablar de participación infantil es necesario reconocer que este tema se inserta en un contexto marcado históricamente por prácticas adultocéntricas que han limitado la voz de niñas y niños dentro de la escuela. Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) establece el derecho de los niños a ser escuchados, a expresarse libremente, a que se respete su interés superior y a recibir una educación que promueva el desarrollo de sus capacidades, estos derechos no siempre se materializan en las prácticas cotidianas del aula.

Como señalan Prout y James (1997), las opiniones infantiles siguen siendo consideradas secundarias o poco relevantes, lo que dificulta su participación real. Estos antecedentes serán desarrollados con mayor profundidad en el marco teórico. Les invitamos a acompañarnos en esta lectura, que da visibilidad a la participación infantil a través de las voces de las propias niñas y niños, quienes compartieron con nosotros sus experiencias sobre cómo viven su escuela, sus vínculos y su aprendizaje.

Planteamiento del problema

Nuestro foco de interés se encuentra en cómo niñas y niños de 10 a 11 años que cursan la primaria viven y experimentan su participación en la escuela, cómo interpretan sus experiencias de aprendizaje y cómo viven sus vínculos con docentes y compañeros, tomando en cuenta la educación formal. De este modo nuestro interés se centra en conocer su experiencia, opinión, y su visión de cómo aprenden, cómo les gustaría aprender y nivel de participación que tienen sobre sus intereses, y cambios que ellos propongan,

Según los lineamientos oficiales, el “derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades”. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.17). En la educación formal se promueve la participación infantil y el respeto a la voz y autonomía de cada alumno, en consonancia con el Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que garantiza que los niños puedan expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les conciernen.

Esto es algo importante de mencionar ya que, contextualiza la persistencia de una perspectiva jerárquica de la educación y cómo a pesar de estar escrito en el nuevo modelo educativo NEM, y de ser un derecho para las y los niños puede llegar a ser invalidado viendo a las niñas y los niños como receptores pasivos del conocimiento.

De esta forma, citamos a la Universidad de Salamanca (s.f) que nos habla sobre “incluir las voces de las infancias en las investigaciones sociales es crucial para evitar el adultocentrismo”. Sin embargo, en la práctica escolar tradicional tiende a prevalecer un adultocentrismo educativo, donde el docente define lo “correcto” sin tomar en cuenta las perspectivas propias de los estudiantes. Tal modelo jerárquico

considera al niño como receptor pasivo de conocimientos y suele ignorar sus intereses, ritmos y formas de aprender. Esta situación puede tener consecuencias negativas: se ha observado que las prácticas adultocéntricas pueden inhibir el pensamiento crítico y la creatividad de los niños, e incluso minar su autoestima (Araujo, 2023). Esto se alinea con nuestra visión acerca de que la falta de participación genuina transgrede los derechos sobre participar.

Además, la ausencia de espacios de participación auténtica afecta los lazos afectivos y colaborativos con la realidad cotidiana que viven los niños, surge la duda sobre cómo aprenden, cómo viven su participación y sus vínculos desde la voz de las propias niñas y niños.

Es importante aclarar que no buscamos intervenir ni transformar las prácticas escolares, sino documentar hasta qué punto éstas respetan la voz y escucha a las infancias. Consideramos relevante abordar este tema porque la participación de los NNA está vinculada a su aprendizaje significativo y constituye un derecho esencial. Comprender su situación actual puede aportar información valiosa sobre la coherencia entre las políticas educativas y la realidad de las niñas y los niños en el contexto escolar especialmente en lo referente a sus vínculos y sus experiencias.

Pregunta de investigación

¿Cómo niñas y niños de 10 a 11 años aprecian su participación en la escuela, cómo viven sus vínculos con docentes y compañeros e interpretan sus experiencias de aprendizaje respecto a la educación formal?

Objetivo general

- Comprender la forma en la que niñas y niños de 10 a 11 años perciben su participación en la escuela, interpretan sus experiencias de aprendizaje y viven sus vínculos con docentes y compañeros, respecto a la educación formal.

Objetivos específicos

- Escuchar y recuperar las experiencias de niñas y niños de 10 a 11 años sobre el modo en el que participan en la escuela y la forma en la que su voz es tomada en cuenta.

- Describir las opiniones y propuestas de niñas y niños acerca de cómo aprenden, qué entienden por aprender y cómo les gustaría aprender.
- Explorar cómo niñas y niños significan sus vínculos con docentes y compañeros dentro del contexto escolar.
- Analizar experiencias y percepciones de niñas y niños sobre la participación escolar respecto la educación formal actual

Justificación

La presente investigación es de interés acorde a la problemática social sobre la falta de participación genuina de niñas y niños en los procesos educativos formales, ya que, a pesar de los avances legales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículo 12), en las escuelas primarias pensamos que se mantiene una lógica adultocentrista en la que todo lo relacionado con la enseñanza recae únicamente en los adultos a cargo. Esta estructura jerárquica y unidireccional, que considera al niño como un receptor pasivo o una “esponjita” que absorbe conocimientos (Bilbao, 2015), ocasiona que se ignoren sus intereses, sus opiniones y sus diversas maneras de aprender.

Como señalan autores como Corona (2003) y Quintero & Gallego (2016), esta práctica limita la agencia del niño, restringe su voz a actividades simbólicas (baile, manualidades) y dificulta la transformación de las relaciones de poder que modelos educativos más participativos proponen. Esta falta de participación no solo es una cuestión de derechos o de gestión del aula, sino que interviene directamente en el desarrollo integral del niño.

Las propuestas educativas de los adultos, al ignorar los estilos y ritmos infantiles, pensamos que no logran optimizar la participación genuina del niño. Teniendo en cuenta este pensamiento, comprenderemos cómo niñas y niños de 10 a 11 años perciben su participación en la escuela, cómo interpretan sus experiencias de aprendizaje y cómo viven sus vínculos con docentes y compañeros, tomando la educación formal como referente crítico para analizar sus narrativas.

Escuchar sus narrativas y documentar su racionalidad infantil con un enfoque teórico sólido es vital para demostrar que la voz de los niños es un fundamento esencial, y no un obstáculo, para la innovación educativa. Con ello, buscamos evidenciar que el niño es un agente activo capaz de hablar sobre su educación y de

proponer cambios significativos para un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se le incluya, así como más efectivo y motivador.

Estado del arte

Cuando se trabaja en el estado del arte en cualquier proyecto de investigación exploramos en panorama académico y de investigación presente de lo que se ha estudiado del tema con diferentes enfoques de distintos contextos de los varios autores.

Al hacer revisión de las diferentes publicaciones académicas podremos detectar áreas poco exploradas sobre nuestro tema e igual ayuda a no caer en las repeticiones de investigaciones pasadas de manera innecesaria y así justificar la originalidad y pertinencia de nuestros objetivos dentro de la investigación. Así con el estado del arte buscamos orientar mejor nuestro enfoque, obteniendo hallazgos relevantes, que se pudieron haber perdido o no tomado en cuenta en lo que ya se ha investigado, dándole la importancia y continuidad pertinente, esclareciendo los objetivos principales y orientándolos a una investigación más precisa y delimitada sobre el eje central del proyecto.

Los diversos estudios que hemos encontrado sobre nuestro tema en particular han sido escasos, pero hay publicaciones académicas que se adentran en el desarrollo de las niñas y los niños en entornos escolares usando el método lúdico como principal herramienta de clases, estudios que van de la mano con nuestras estrategias de recolección de información y sobre la participación que tienen los niños, además de tomar en cuenta el contexto y la cultura en la que se desarrollan las niñas y niños.

Estudios pedagógicos sobre la importancia de actividades participativas y lúdicas dentro de un entorno escolar

Un estudio cualitativo realizado con educadoras y técnicos de educación parvularia en Temuco (Chile) encontró que, si bien las profesionales valoran el juego como motor del desarrollo social y cognitivo, existen desafíos para su implementación, por ejemplo, limitaciones de recursos, presiones curriculares, uso indiscriminado de tecnologías y una vinculación familia-escuela heterogénea, que condicionan su potencial pedagógico. El estudio cualitativo realizado por Antipe

Vásquez *et al.* (2025) explora cómo la generación de interacciones lúdicas en las prácticas pedagógicas contribuyen al desarrollo social y cognitivo en la primera infancia a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesionales de jardines infantiles y salas cuna en Temuco; la investigación empleó entrevistas semiestructuradas y un análisis cualitativo que siguió las fases de codificación abierta, axial y selectiva (Antipe Vásquez *et al.*, 2025, p. 362).

Los hallazgos describen al juego en dos dimensiones complementarias, juego libre y juego guiado, donde el juego libre potencia la autonomía, la creatividad y la autorregulación, mientras que el juego guiado facilita la consecución de objetivos pedagógicos; los autores subrayan que la articulación flexible entre ambas formas es constitutiva de un desarrollo integral equilibrado (Antipe Vásquez *et al.*, 2025, p. 364).

Los autores nos muestran que el juego es un motor del desarrollo social y cognitivo del niño y que su mediación por parte del adulto es clave para que tenga efectos formativos, no solo recreativos. Si bien conecta con nuestro interés, creemos que en nuestra investigación la mediación del adulto si bien es importante no es la clave dentro de la propia construcción de conocimiento de niñas y niños.

En el trabajo terminal *Perspectiva docente; análisis sobre la Nueva Escuela Mexicana en educación primaria* (Castillo Hernández *et al.*, 2024), se plantea que la educación no puede entenderse únicamente como un proceso escolar, sino como una práctica ligada al contexto sociocultural del educando. Desde una mirada foucaultiana, los autores describen la escuela como un dispositivo disciplinario que produce subjetividades, donde el aprendizaje está mediado por relaciones de poder y formas de control institucional (p. 12).

En ese sentido, los autores destacan la necesidad de posicionar al educando dentro de su propio contexto, ya que la educación debe reconocer los saberes y experiencias que cada alumno aporta, superando los modelos estandarizados que promueven una enseñanza rígida y descontextualizada. Esta idea se relaciona con el enfoque sociocultural, que entiende el aprendizaje como un proceso activo y situado en la realidad social, histórica y cultural del sujeto (Castillo Hernández *et al.*, 2024, p. 13).

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el texto retoma a Vygotsky, quien explica que los procesos mentales se desarrollan a través de la

interacción social y del uso de signos como mediadores del pensamiento. El aprendizaje ocurre tanto a nivel individual como colectivo, implicando la codificación de símbolos que ayudan a construir y recordar significados. Así, aprender no es sólo recibir información, sino participar activamente en una experiencia compartida (Castillo Hernández et al., 2024, p. 14).

A partir de esta perspectiva, se resalta que el aprendizaje está vinculado con el contexto sociocultural en el que se desarrolla el estudiante. Díaz Barriga (2003), citado en Castillo Hernández et al. (2024), señala que el conocimiento no puede separarse del ambiente donde se aprende, ya que “todo conocimiento resulta situado, siendo parte y producto de la actividad, contexto y cultura en donde se desarrollan” (p. 16). Esto permite entender que el aprendizaje tiene sentido cuando se conecta con la vida cotidiana y las experiencias personales del educando.

En relación con lo anterior, el texto menciona a Wenger (2002), quien propone la teoría social del aprendizaje. Según este autor, aprender implica participar activamente en comunidades donde se construye conocimiento de manera colectiva. De este modo, la participación social se convierte en el centro del proceso educativo, ya que el alumno aprende cuando se involucra, comparte y construye junto con otros. “La participación de manera activa resulta en una mayor realización del aprendizaje, y aquel que logra apropiarse de dicho aprendizaje puede incluirse dentro de la dinámica de las comunidades sociales” (Castillo Hernández et al., 2024, p. 21).

En conjunto, estas ideas permiten comprender cómo el desarrollo del niño en edad escolar se encuentra profundamente vinculado con el contexto institucional, social y cultural. La educación no puede entenderse sólo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso de formación identitaria, donde el aprendizaje cobra sentido a través de la interacción, la participación y la contextualización del saber (Castillo Hernández et al., 2024, pp. 12–21).

Por su parte De la Cruz y Rivera (2025) examinan la eficacia de los métodos lúdicos como estrategia psicopedagógica para desarrollar la atención en educación inicial, describiendo objetivos, diseño y técnicas empleadas (entrevistas, observación y pruebas ABC) y justificando su inclusión en el currículo por su impacto en procesos atencionales y cognitivos. Los autores documentan mejoras observadas tras la implementación de actividades lúdicas, tales como juegos de

roles, cuentos interactivos, juegos de palabras, rimas y talleres creativos, en indicadores como atención sostenida, léxico, comprensión lectora, motivación y expresión oral (pp. 48-49). Asimismo, el artículo identifica barreras prácticas para la implementación (mantenimiento del orden en actividades lúdicas, escasez de materiales y necesidad de formación docente) y enfatiza el requerimiento de apoyo institucional y capacitación continua como condiciones para escalar estas prácticas (pp. 47; 50).

Aunque Ordóñez de la Cruz y Yagual Rivera (2025) focalizan su estudio en la educación inicial, sus resultados sobre la capacidad del juego para mejorar la atención, el vocabulario, la comprensión oral y las interacciones sociales (pp. 48–49) ofrecen un fundamento teórico relevante para comprender procesos que persistirán y se transforman en la etapa de operaciones concretas (7–11 años): la atención sostenida, la memoria de trabajo y las habilidades comunicativas que el juego potencia son precisamente las competencias cognitivas y sociales que habilitan a los niños de 10–11 años para aplicar razonamiento lógico sobre situaciones concretas y colaborar en tareas complejas.

El texto de Pierre Mounoud (2001) retoma los aportes centrales de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo infantil, mostrando cómo su teoría sigue siendo un referente fundamental incluso frente a las investigaciones más recientes. Según el autor, Piaget entendía el desarrollo del pensamiento como un proceso activo de construcción que se da a través de la acción del niño sobre el mundo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se recibe de manera pasiva, sino que se construye mediante la coordinación de acciones, percepciones y representaciones (Mounoud, 2001, p. 58).

Uno de los conceptos clave que Mounoud rescata es el de “punto de vista”, entendido como la capacidad del sujeto para reconocer que su percepción del mundo no es la única posible. En los primeros años, el pensamiento del niño se caracteriza por una visión egocéntrica del entorno; sin embargo, a medida que se desarrolla, logra descentrarse y coordinar su propio punto de vista con el de los demás (Mounoud, 2001, pp. 53–55). Este proceso de descentración permite pasar de interpretaciones personales o “deformadas” de la realidad a interpretaciones más objetivas, base del pensamiento lógico.

Mounoud explica que, para Piaget, el desarrollo cognitivo puede entenderse de dos formas complementarias: como construcción de estructuras mentales y como proceso de descentración del sujeto–objeto. En el primer sentido, Piaget distingue diferentes niveles de organización del pensamiento, desde las estructuras reflejas hasta las operaciones formales, que surgen progresivamente conforme el niño interactúa con su entorno (Mounoud, 2001, p. 61). En el segundo, el desarrollo implica la capacidad de reconocer otros puntos de vista, es decir, de diferenciar entre la propia perspectiva y la del otro, lo cual se refleja en sus famosos experimentos como la prueba de las tres montañas (Mounoud, 2001, pp. 63–65).

El autor señala que estas ideas fueron retomadas por investigaciones más actuales, en especial por los estudios de Flavell y colaboradores, quienes demostraron que incluso niños de tres o cuatro años son capaces de reconocer perspectivas diferentes a la suya, lo que amplía la comprensión sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (Mounoud, 2001, p. 67). Esto muestra cómo los planteamientos piagetianos siguen siendo una base clave para entender la formación del pensamiento, aunque se hayan reformulado con nuevos métodos experimentales. Este texto aporta una visión amplia sobre cómo el niño construye su conocimiento y su comprensión del otro a lo largo de su desarrollo. Desde Piaget hasta las investigaciones recientes, se mantiene la idea de que aprender implica coordinar perspectivas, diferenciar puntos de vista y transformar la experiencia en estructuras de pensamiento cada vez más complejas (Mounoud, 2001, pp. 53–67).

Gracias a la recolección de publicaciones académicas, que el equipo investigador ha recabado, se expandió el panorama sobre las diferentes investigaciones que se han realizado sobre la participación, desarrollo cognitivo y social, adultocentrismo y métodos lúdicos. Con este estado del arte se espera no caer en la repetición de información y no llegar a nada, sino, seguir ejerciendo ese derecho a conocer más e investigar más.

Marco teórico conceptual

El presente marco teórico busca fundamentar nuestra investigación desde las estructuras relacionales y de poder que atraviesan la experiencia escolar de los NNA. Partimos del concepto de vínculo desde la psicología social de Pichón-Rivière, para comprender cómo las relaciones que los niños construyen con sus docentes,

pares e investigadores condicionan su participación y aprendizaje. Desde ahí nos acercamos al adultocentrismo como práctica histórica que jerarquiza la voz adulta sobre la infantil, apoyándonos en Prosser Bravo et al. (2023), Gamboa-Jiménez et al. (2022) y los planteamientos de Foucault (2019) y Bourdieu (2001) sobre poder, control y violencia simbólica. Incorporamos además la perspectiva de los derechos de la infancia desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y los aportes de Prout y James (1997), Corona, Gómez y Zanabria (2013) y Novella Cámara (2011) sobre participación infantil auténtica. Finalmente retomamos a Vigotsky a través de Corral Ruso (2001) para argumentar que la participación no es un complemento del aprendizaje sino su condición. El humanismo y la NEM se incluyen como referente crítico del modelo educativo vigente, no como eje evaluativo. En conjunto estos marcos no explican lo que encontramos, sino que nos ayudan a leerlo.

Vinculación de las niñas, niños y adolescentes

Para poder iniciar este apartado, es importante detenerse en el concepto de sociabilidad, esto nos permitirá comprender una parte esencial de la vida de la sociedad de las NNAs y de la manera en que las niñas se relacionan entre sí.

Quevedo (2014) menciona que:

“Sociabilidad se convierte para Simmel en la esencia de ser sociable y coincide así con lo que apunta el historiador francés Maurice Agulhon (1992) cuando establece que la sociabilidad es la "aptitud especial para vivir en grupos y para consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias", es decir, "una fuerte tendencia de la vida"

Con esto entendemos que la sociabilidad es la capacidad de las personas para convivir con otras, formar grupos y mantenerse unidas mediante relaciones voluntarias. Esto no significa “llevarse bien” con los demás, sino tener una inclinación natural a reunirse, participar, organizarse y construir vínculos con otras personas.

Ya teniendo en cuenta lo anterior sabemos que en nuestra vida diaria hemos pasado por distintos tipos de vínculos, de relaciones amorosas, de amistad, con nuestras mascotas, pero, no necesariamente son vínculos buenos, también

podemos encontrar enemigos, relaciones pasadas amorosas o incluso un vínculo adultocéntrico que se verá más adelante. Pero a todo esto ¿qué es un vínculo? En el contexto escolar, el vínculo educativo, por ejemplo docente y alumno, tiene el esquema de <<apego secundario>> . Según Manzi y Garcia (2016) esto se refiere a las relaciones que en las etapas siguientes de la infancia temprana son significativas para las NNA ya que están relacionadas con la seguridad, contención y confianza.

Es importante mencionar que la vinculación temprana de las NNA tienen mucho peso en las relaciones que generarán más adelante durante su vida, en donde la fuente de vinculación secundaria que tienen, pero primera en ser independiente de la familia, es la primaria en donde sus primeras relaciones sociales independientes serán tanto sus compañeros de clases como sus profesores.

Durante la etapa escolar los vínculos sociales se enriquecen y diversifican. Al comenzar la primaria, los niños pasan más tiempo fuera del hogar y las amistades se vuelven más importantes. La calidad de los vínculos influye directamente en el rendimiento y el bienestar educativo.

“Dentro del ámbito escolar, la convivencia se configura no sólo como un simple encuentro de individuos, sino como el entramado dinámico de interacciones y relaciones que se establecen continuamente entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Esto incluye, de manera fundamental, a estudiantes, docentes, personal administrativo y sus respectivas familias”. (Fierro & Carbajal, 2019).

En contraste a lo anterior, la ausencia de lazos fuertes aumenta el riesgo de dificultades emocionales y académicas. Cuando el maestro responde con calidez y respeto, el niño se siente seguro para afrontar desafíos académicos; en cambio, un vínculo débil puede generar ansiedad o desmotivación.

Por último, para comprender los vínculos que los NNA es necesario explicar que estos se construyen en el espacio escolar, es necesario retomar la teoría del vínculo de Enrique Pichón-Rivière, el cual desde la psicología social propone entender las relaciones interpersonales como estructuras dinámicas donde ambos sujetos se transforman mutuamente al encontrarse. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio no es el individuo como tal, sino los vínculos que este establece con otros y el modo en que mutuamente se ven afectados (Giorgi y Bolea, s.f.). Esto dentro de nuestra investigación nos permite mirar las relaciones que los NNA construyen con sus docentes, y compañeros donde no solo el maestro actúa y el alumno recibe, sino como encuentros donde ambas partes se influyen, se condicionan y se transforman.

El autor define el vínculo como como “una relación particular con un objeto (de la cual) resulta una conducta más o menos fija con este objeto, la cual forma un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con este objeto” (Pichón-Rivière, 1985, p. 35, como se citó en Giorgi y Bolea, s.f.). Esto explica las razones por las que los NNA no llegan al aula como sujetos en blanco, cada niño ya trae consigo pautas construidas en experiencias previas que se reactivan y repiten en el vínculo con docentes y compañeros.

Para explicar cómo operan estas relaciones, Pichón-Rivière distingue dos campos psicológicos del vínculo. El campo externo abarca todas las relaciones con personas u objetos del mundo exterior, mientras que el campo interno refiere a las relaciones que el sujeto establece con sus objetos internos, o sea, con sus fantasías, ideas y pensamientos. Ambos campos se condicionan mutuamente, el interno condiciona los vínculos externos del sujeto, influyendo en el carácter o la manera usual de comportarse (Giorgi y Bolea, s.f.). En un contexto escolar, esto quiere decir que experiencias previas de autoridad, cuidado o rechazo que los NNA han vivido fuera del aula influyen en cómo se relacionan con sus maestros y compañeros dentro de ella.

Prácticas adultocentristas y jerárquicas.

Después de contextualizar la relevancia de los vínculos, nos gustaría empezar con los autores Prosser Bravo et al. (2023) quienes retoman el marco teórico de Lay-Lisboa y Montañés (2018), que identificó siete posiciones discursivas de la participación infantil “desde el adultocentrismo a posiciones infantocéntricas”. Según estas tipologías, las posturas adultocéntricas describen al adulto como referente sabio y ubican a los niños en espacios formales, dirigidos y protegidos, con relaciones asimétricas donde los menores son considerados pasivos o incluso segregados.

En contraste, las posiciones infantocéntricas valoran por igual los saberes de la infancia y promueven la autonomía de los NNA en el diseño e implementación de las actividades. El estudio reporta además que las posturas más infantocéntricas predominan entre profesionales con mayor experiencia y orientados al activismo o la comunicación ambiental, mientras que los educadores nuevos suelen asumir inicialmente discursos crítico-contrario adultocéntricos que luego “abandonan” a medida que centran su mirada en el protagonismo de los niños. Este estudio evidencia un discurso para superar el adultocentrismo tradicional donde se requiere que se reconozca a las infancias como agentes activos en la educación.

El adultocentrismo entonces se puede encontrar en diversos contextos y espacios, no solo escolares, se encuentran hasta en la familia, en la calle e incluso en lugares donde los niños pueden tener más libertades. Si bien, como se ha comentado, se han hecho varios “intentos” por mermar esta complicación, sentimos que no se entiende la idea del todo de lo que es dejar de lado la superioridad o el abandono de ideas acerca de quien posee el saber por ser mayor y quienes pueden decidir.

De esta forma y de una manera análoga, se denuncia en la educación física infantil la prevalencia de una lógica adultocéntrica: describen cómo “prevalecen las voces adultas por sobre las infantiles, el protagonismo de profesores... y los juegos competitivos sobre la exploración-lúdica propia de las infancias”(Gamboa-Jiménez et al. 2024 pp. 280). Ambos estudios subrayan así la paradoja de reivindicar en el discurso el derecho a participar de los niños mientras las prácticas cotidianas invisibilizan sus iniciativas y las voces adultas siguen siendo el eje discursivo.

Estas prácticas adultocéntricas que se observan en el ámbito escolar no ocurren únicamente ni son totalmente responsabilidad de los profesores. Para comprenderlo de una manera más amplia, es necesario mirar a la escuela como parte de un sistema institucional, que funciona bajo lógicas de poder que existen antes de ella y van más allá de ella. En este sentido, los planteamientos de Michel Foucault nos permiten entender cómo opera el poder dentro de las instituciones educativas. En su análisis sobre los sistemas de control, Foucault identifica un momento histórico clave en la transformación de cómo se ejerce el poder, es decir, el paso del castigo a la vigilancia.

Para Foucault hubo un momento en que advirtió que “conforme a la economía del poder, era más eficaz y rentable vigilar que castigar” (Foucault, 2019, p. 147). Este señalamiento es importante, ya que, los NNA nos comentaron que en sus escuelas no es un sistema basado en el castigo físico, sino un sistema de vigilancia constante, lo que ellos reciben son reportes por no participar, llamadas de atención, citatorios, profesores que observan quién se mueve y quién no, quién habla y quién permanece callado. El castigo sigue existiendo, pero de otra manera, ya no es el golpe sino el registro, la nota, el citatorio, la calificación. La escuela no necesita castigar el cuerpo de manera directa cuando puede vigilarlo permanentemente.

Foucault menciona que este poder no opera sólo desde grandes instituciones del Estado, sino que tiene una forma que se introduce hasta los espacios más pequeños de la vida cotidiana. En sus palabras, este poder alcanza “la textura misma de los individuos, afecta su cuerpo, se incorpora a sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana” (Foucault, 2019, p. 147). Esto nos permite entender que las prácticas que los NNA narraron durante nuestras sesiones, como no poder levantarse del asiento, no poder hablar sin levantar la mano, ser castigados por mover el cuerpo (“moviste un hueso de tu cuerpo, castigado”), no son decisiones originarias de un profesor en particular. Son manifestaciones de un poder sobre los gestos, los movimientos y posturas de los niños dentro de un espacio escolar. El poder no viene solo desde la dirección escolar o desde la SEP, se realiza en cada momento del aula, en cada instrucción. cómo sentarse, cuándo hablar y cómo participar.

Esta lógica institucional queda más clara cuando Foucault nos dice que la prisión, desde su origen, no fue un simple espacio de encierro, sino que fue pensada como "un instrumento tan perfeccionado como la escuela, el cuartel o el hospital" que debía "actuar con precisión sobre los individuos" (Foucault, 2019, p. 148). Lo que Foucault nos muestra con esta comparación es que la escuela, al igual que la prisión o el cuartel, fue diseñada como una institución cuyo propósito es producir individuos disciplinados. No se trata de que los profesores individualmente decidan ser autoritarios, sino de que la estructura misma de la escuela como institución está organizada para controlar, vigilar y moldear a quienes están dentro de ella. Los horarios fijos, las filas, los uniformes, los exámenes, la distribución del espacio en el aula con el profesor al frente y los alumnos en filas, todo ello responde a una lógica disciplinaria que antecede a cualquier profesor y que se reproduce independientemente de quién ocupe ese lugar.

Ahora pasaremos la atención desde las instituciones que ordenan comportamientos hacia las técnicas sutiles que modelan cuerpos y subjetividades. Como se mencionó anteriormente, Michael Foucault muestra cómo la escuela, la prisión y el hospital funcionan no solo mediante sanciones visibles sino también por medio de rutinas, horarios, disposiciones espaciales y requerimientos corporales que disciplinan y hacen interiorizar normas.

Una de las veces en las que Foucault (2019) habla del poder sobre el cuerpo es cuando menciona que:

De repente aparece un motivo de pánico: una enfermedad espantosa se difunde en el mundo occidental, los jóvenes se masturban. En nombre de ese miedo se instauró sobre el cuerpo de los niños -a través de las familias, pero sin que estas estuvieran en su origen- un control, una vigilancia de la sexualidad, una objetivación de la sexualidad con una persecución de los cuerpos (Foucault, 2019, p.169).

Aquí Foucault lo que nos muestra es que el pánico funciona como una justificación para ampliar una microfísica del poder: se multiplican los dispositivos (familia, escuela, medicina) que vigilan, registran y corrigen conductas. Esta alarma moral sirve para justificar la extensión de técnicas de control sobre los cuerpos infantiles. Aunque las familias no sean el origen del pánico, asumen la función de

vigilancia porque los discursos médicos y pedagógicos legitiman su intervención; así la sexualidad deja de ser un ámbito puramente privado y se convierte en objeto de regulación. Este proceso que nos comenta Foucault, ejemplifica la microfísica del poder: el orden se asegura no solo mediante sanciones visibles, sino a través de prácticas que moldean y disciplinan los cuerpos desde la interioridad, reforzando la autoridad adulta y la verticalidad institucional.

Otra perspectiva que revisaremos para comprender mejor lo que es la escuela es el término de reproducción y violencia simbólica de Pierre Bourdieu, esto para poder visualizar las razones por las que estas prácticas se perpetúan de generación en generación en el tiempo.

Para Pierre Bourdieu (2001) la violencia simbólica es: “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza” (p. 25). Con esto entendemos que cuando una autoridad consigue imponer un conjunto de significados, por ejemplo: lo que es correcto, lo que es la cultura valiosa, lo que es la conducta “correcta”, todo esto desde el punto de vista de la autoridad, y presenta esos significados como naturales o neutrales, entonces esa imposición oculta las relaciones de poder que la sostienen y al ocultarlas, esos significados ganan una fuerza propia, es decir, dejan de parecer el resultado de un conflicto de intereses y pasan a parecer la manera legítima de ver el mundo. Esto hace que los dominados (las NNA dominadas por los docentes y los docentes dominados por los directivos) acepten y reproduzcan voluntariamente las jerarquías que los desfavorecen.

Bourdieu (2001) menciona que “la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla” (p. 25). Esta autoridad pedagógica no es solo una capacidad técnica de enseñar, sino una condición social que requiere conocimiento institucional y legitimidad para ser efectiva; al mismo tiempo la instancia encargada de ejercerla goza de una autonomía relativa que le permite definir normas, criterios y prácticas propias, aunque siempre limitada por otras fuerzas sociales. En el ámbito escolar, esto se traduce en que los adultos (docentes, directivos) pueden imponer definiciones sobre

qué cuenta como conocimiento y que modos de conducta son “adecuados”, así esas decisiones se prestan como neutras y necesarias.

La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados (Bourdieu, 2001, p.25).

Con esto entendemos que las prácticas de enseñanza inculcan esquemas, disposiciones y principios que se interiorizan. Al interiorizarse, esos principios (aunque sean arbitrarios desde un punto de vista social) se transforman en disposiciones estables: un *habitus*.

En términos de adultocentrismo, los adultos son los que deciden qué y cómo inculcar; la larga duración del trabajo pedagógico hace que las perspectivas adultas se vuelvan disposiciones duraderas en las NNA, ya sea en sus modos de hablar, valorar ciertos saberes y sobre lo que son conductas “adecuadas”, invisibilizando las experiencias y saberes infantiles. Con esto no queremos decir que los adultos sean los antagonistas completos de la vida de las infancias ya que los docentes igual son afectados por la reproducción de esta violencia simbólica. Un caso hipotético de esto sería el caso de María, una docente de una escuela rural. El plan de estudios exige contenidos que no se enlazan con la vida de las y los estudiantes. Para aprobar, María debe enseñar códigos lingüísticos y referencias culturales que ella misma no usa ni valora, y pasar horas corrigiendo el “habla” y respuestas de las NNA. Cuando los resultados son bajos, directivos y familiares de las niñas y niños la responsabilizan: “no sabe enseñar” o “no exige suficiente”. María comienza a dudar de su capacidad profesional y replica la enseñanza estándar, aunque sepa que eso aleja más a los alumnos. Esto nos da una perspectiva sobre cómo funciona la verticalidad de las escuelas, el director instruye o le llama la atención al docente y el docente obedece al directivo.

Una vez se tiene la idea sobre a lo que nos referimos cuando hablamos de adultocentrismo podremos pasar al eje central de nuestro trabajo académico, el

derecho que toda niña, niño u adolescente debe tener y se debe respetar, la participación infantil.

El niño como ciudadano: la incomodidad del adulto

Estamos seguros que en más de alguna ocasión, hemos presenciado o incluso lo vivimos cuando éramos niños, cuando era hora de comer los mayores se ponían a platicar diversos temas, pero llegaba un punto donde comentaban: “Esto es platica de adultos, ve a jugar”. Como si la opinión de una niña o niño no tuviera valor dentro de las pláticas políticas o económicas, como si minimizaran su propio criterio, juicio o inteligencia. Esta es una práctica muy común donde el adultocentrismo hace omisión, no dejan participar al niño, tachándolo de no “entender” ni poder opinar pero, ¿Qué es la participación?.

La participación infantil se entiende como un derecho, pero también como un proceso pedagógico que influye en cómo el niño se vincula con su aprendizaje. Un enfoque importante al ser nuestro objetivo central la escucha de lo que piensan niñas y niños sobre sus experiencias educativas, sus intereses y la manera en la que desean aprender.

La participación infantil en lo que respecta a lo escolar, ha tomado una notoria importancia, al reconocer la voz de niñas, niños y adolescentes como personas con voz propia, esto se fundamenta en la Convención de Derechos del Niño, donde se menciona que los menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo y expresar libremente sus ideas (Unicef, 2006, citado en Quintero & Gallego Henao, 2016, p. 313).

Sin embargo, Quintero y Gallego Henao (2016) en su trabajo *La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública* mencionan que siguen persistiendo perspectivas adultocentristas que de algún modo dificultan el ejercer este derecho, en especial dentro de la escuela donde históricamente se ha negado la voz infantil a través de frases que minimizan sus capacidades, como “usted no sabe, es muy chiquito para entenderlo” (Quintero & Gallego Henao, 2016, p. 315).

Dentro de las escuelas siguen existiendo dinámicas que han persistido, en las cuales, para poder participar, hay que alzar la mano, donde el docente adulto es el que concede el permiso de poder hablar al estudiante, él es quien decide quién

puede hablar, reflejando una lógica jerárquica en la que el maestro es quien decide cuándo y cómo pueden participar los alumnos (p. 319-320).

De este modo, las autoras Quintero y Gallego Henao (2016) insisten en que para lograr una verdadera participación es necesario dar otro sentido a las prácticas pedagógicas y reconocer que los niños tienen la capacidad de influir en su entorno cuando se les permite actuar como ciudadanos. (p.321).

En los testimonios que las autoras analizan, se observa una contradicción entre los conceptos de libertad y oportunidad “La libertad es falta de sujeción y subordinación (Real Academia Española, 2025), algo alejado de las dinámicas escolares en las que necesariamente hay un maestro que enseña y un estudiante que aprende, un maestro que ordena y un estudiante que obedece” (Quintero & Gallego, 2016, p. 321). Esto demuestra que realmente “la oportunidad la da el maestro y el estudiante la aprovecha o no” (p. 321).

Las autoras mencionan que, para transformar esta situación, es necesario que “el adulto se descentre de sus concepciones y se atreva a construir conjuntamente con NNA propuestas y proyectos que lleven a la transformación de la sociedad” (p. 321). O sea, que el adulto pueda salir de su propio punto de vista donde deja de ser el único que porta todo el conocimiento, y así permitir la mirada, ideas y experiencias de los niños, que cuenten y participen en decisiones importantes, especialmente en la escuela y la educación.

De este modo, se puede reconocer que los niños son capaces de influir en su entorno formándose como “ciudadanos responsables y corresponsables de su contexto” (Cruz & Velandia, 2012, citado en Quintero & Gallego, 2016, p. 321). Estas autoras concluyen en algo muy importante sobre la importancia de promover la participación desde edades tempranas lo cual es posible, pero para ello “se requiere de un cambio radical en la forma de pensar y la conducta de los adultos; de un mundo definido exclusivamente por los adultos a otro en el que los niños hagan su aportación al tipo de mundo en el que quieren vivir” (Unicef, 2003, citado en Quintero & Gallego Henao, 2016, p. 325). Dicho de otra manera, dejar de ver a los niños como futuros ciudadanos, ellos ya son ciudadanos y pueden opinar sobre el mundo en el que viven y en el que quisieran vivir.

Al abandonar discursos adulto centristas, se puede reconocer las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes acorde a su edad

“como un acto sublime de reconocimiento del otro con capacidades y posibilidades” (Quintero y Gallego, 2016, p. 325). Básicamente, dejar de creer en que el adulto únicamente es el que sabe y puede decidir, se empieza a ver a los niños, niñas y adolescentes como personas que tienen voz, mente y emociones que importan.

De esta forma, nos gustaría mencionar una cita que nos parece relevante a nuestro enfoque acerca de tomar diferentes pensamientos en cuenta para dar sentido a algo complejo: "Hablar de participación implica adentrarse en un terreno pantanoso, ya que su significado da pie a múltiples lecturas e interpretaciones.

Además, se ha de tener en cuenta que en la última década ha sido uno de los conceptos más sobre utilizados y desvirtuados, que se puede explicar desde diferentes miradas, desde diferentes posiciones e, incluso, desde intereses contrapuestos o, como mínimo, ambivalentes" (Novella Cámara, 2011., p. 382).

En este contexto de ambigüedad, la idea que se tiene sobre participación infantil se vuelve aún más crucial y a la vez compleja, en donde constantemente se ha idealizado o simplificado de cierta manera, la participación infantil exige una profunda comprensión que se pueda identificar más allá del significado que le damos de una presencia “física” de los NNA. No por el hecho de creer que están presentes se considere que se está haciendo uso de la participación infantil, sino que es fundamental que se tenga que considerar su autonomía y la agencia dentro de la misma sociedad.

Son precisamente los desafíos y oportunidades los que se presentan dándoles el reconocimiento que merecen: ciudadanos activos, que cuentan con derechos establecidos en la ley y la capacidad para poder influir en el entorno, esto implicaría la necesidad de erradicar las malas praxis arraigadas en un sistema educativo adultocéntrico que siga las normativas ejercidas del saber y del poder sobre los niños, que incluso en las necesidades más básicas se requiera de una autorización para poder realizar la acción. Un claro ejemplo sería desde el hecho de levantar la mano para participar o el pedir permiso para ir al sanitario.

Por lo que se requiere de un sentido de urgencia para superar estas prácticas que se sustentan en el marco de los derechos de la infancia, particularmente en la evolución del concepto de participación, de esta manera podemos identificar que la investigación actual sobre la participación infantil establece que la emergencia sobre el derecho a la participación sea puesto en la mesa como una ruptura con las

concepciones de métodos de enseñanza infantil tradicionales. En este sistema tradicional en donde se adopta al niño como un objeto de estudio en la intervención y protección también es moldeado para que sea funcional para la sociedad, de una manera que cuando sea adulto siga ciertas normativas que se han insertado en él desde su desarrollo inicial, y no como un sujeto activo con capacidades que le sirvan para expresar sus necesidades en base a las opiniones y que estas puedan influir en las decisiones que le conciernen volviendo a la construcción de una ciudadanía más participativa.

"Los niños, niñas y adolescentes pueden y deben desempeñar un papel vital en el bienestar cívico, social y económico de sus comunidades. La participación desarrolla un sentido de autoestima y eficacia personal en ellos/as, reconociendo a través de la práctica su derecho a ser escuchados y tomados en consideración" (Unicef, 2022).

Sin embargo, para que esta participación sea auténtica y real, se requiere de un acompañamiento por parte del adulto que no esté sujeto ni condicionado a la imposición o al control. Lejos de las prácticas tradicionales adultocéntricas de “saber y poder” sobre los niños, su rol debería estar más ligado a un mediador, lo que implicaría que facilite los espacios seguros y los NNA puedan tener oportunidades significativas para expresarse, tomar decisiones y actuar, con la certeza y seguridad de que su voz será escuchada y tomada en cuenta, sintiendo un valor sobre lo expresado.

De esta manera la tarea del adulto no será dirigir ni orientar la práctica, únicamente guiar, con habilidades como ayuda de recursos o información y ayudando a resolver los obstáculos que se les presenten sin intervenir en la autonomía liderada por los NNA dando un oportuno y claro desarrollo pleno. Aquel rol de andamiaje, que se adaptará a las capacidades de acuerdo a las edades de los NNA para poder potenciar esas habilidades que poseen sin suplantar el protagonismo que vayan adquiriendo y demostrando.

Reconocer el protagonismo que mencionamos, implica también escuchar de una manera activa sus propias experiencias y sus formas de aprender, las cuales, muchas veces también ocurren fuera del aula, en espacios que son significativos para ellos, si nosotros entendemos de otra manera estos contextos, nos es posible

comprender cómo aprenden desde lo que viven, lo que sienten y lo que exploran, así nos permite acompañarlos de un mejor modo desde sus necesidades.

De esta manera, teniendo en cuenta el concepto de adultocentrismo y participación infantil, podemos adentrarnos en el tema de los derechos, anteriormente se mencionó que la participación es un derecho del niño que muchas veces debido a la mirada adulta no es tomado en cuenta, sin embargo, existen más derechos del niño que se abordarán más adelante, en los cuales (por cierto) se omite la opción de contemplar a las infancias en la creación de sus propios derechos.

Derechos del niño escritos por adultos

A partir de este punto y con el conocimiento previo sobre la agencia del niño y la importancia de su participación siendo este un derecho, a partir de ahora entrar a este tema será más sencillo, ya que, con un contexto previo y entendida la relevancia de mencionarlos, continuaremos a explicar su importancia y mencionar algunos derechos que nos parecen pertinentes y su relación con nuestro tema de interés y con lo anteriormente mencionado.

Este recorrido por los derechos, lo empezaremos con dos autores importantes: Prout y James (1997) quienes comentan que el adultocentrismo es una visión que considera las perspectivas de los menores como inmaduras e irrelevantes, relegándolos a objetos de intervención en lugar de interlocutores válidos. (pp. 155-179). Autores fundamentales de la psicología educativa como Piaget y Vygotsky aportaron teorías para la construcción de la educación del niño desde la interacción social y zona de desarrollo próximo, pero en la práctica escolar persistió la jerarquía adulto–niño, con escasos espacios para la participación real de los alumnos. No fue sino hasta la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y la creación de organismos como el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) en México, que se empezó a impulsar el derecho de los menores a ser escuchados e incidir en las decisiones que les afectan. Y que incluso con la convención aún había esta imposición adulta en algunos márgenes. Un ejemplo de esto es cuando se menciona que “se han realizado diversas críticas al texto de la Convención en lo que se refiere a la

participación, ya que el documento fue elaborado por adultos sin ninguna participación de los niños y las niñas.” (Corona, Gómez y Zanabria, 2016, p. 223).

Otro ejemplo de documentos de niños hechos por adultos es la conocida Nueva Escuela Mexicana que, aunque hay estudios sobre la implementación de la NEM desde el punto de vista de políticas, directivos o docentes, son escasas las investigaciones que recogen de forma sistemática la voz y la experiencia directa de niñas y niños.

Al centrarnos en estudiantes de primaria de 10 a 11 años, pensamos que puede ser un ángulo novedoso que visibiliza a los verdaderos protagonistas del proceso educativo. Dicho esto, cabe aclarar que nuestro principal interés en este trabajo es poner encima la opinión y escucha de las infancias.

Al escuchar y analizar los puntos de vista de las infancias sobre estas nuevas modalidades de aprendizaje, buscaremos identificar necesidades, experiencias y opiniones. De este modo, la investigación además de explorar prácticas educativas actuales, busca comprender la visión de la educación del niño, así como alzar su voz sobre lo que quiere aprender y el cómo, ya que, en México, la mayor parte de la evidencia disponible proviene de directivos, docentes o políticas públicas, pero no de la voz directa de los niños. Por eso, centrarnos en estudiantes de primaria de 10 a 11 años representa una aportación novedosa: recuperar la perspectiva de quienes realmente viven la escuela día a día.

En este trabajo nos interesa especialmente cómo los niños quieren aprender, cómo entienden la enseñanza que reciben, cómo viven sus vínculos con docentes y compañeros, y qué cambios proponen ellos para mejorar la escuela. Aunque retomamos el modelo humanista, porque es el marco oficial que “debería” asegurar estas condiciones, no buscamos evaluar la educación formal en sí, sino usarla como un referente crítico para entender si la participación infantil realmente se está practicando o solo se menciona en el discurso.

Ahora, retomando la convención sobre los derechos de los niños, ya que, a pesar de estos avances, la voz de los niños siguió sometida al adultocentrismo dejando de lado los artículos 12º, 13º, 3º y 29º, que se encuentran dentro de la convención de los derechos del niño que mencionan: Artículo 12 (Derecho a ser escuchados): La convención establece que “los Estados Partes asegurarán al niño que esté capacitado para formarse un juicio propio el derecho a expresar su opinión

libremente en todos los asuntos que les afecten.” (Naciones Unidas, 1989, art.12). En el ámbito escolar, esto significa que sus experiencias sobre qué y cómo aprender deben ser tomadas en cuenta para que la educación responda a sus intereses y necesidades reales.

Artículo 13 (Libertad de expresión): Las Naciones Unidas (1989) mencionan que “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”. Un ambiente educativo donde no se les permite hacerlo está haciendo omisión de uno de sus derechos.

Otro derecho importante es el artículo 3 (Interés superior del niño): “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. (Naciones Unidas, 1989, art.3). Escucharlos desde este derecho es importante, ya que, contribuye a que las decisiones que se tomen realmente sean favorables para la niña o niño.

Por último, mencionaremos el artículo 29 (Objetivos de la educación): Como mencionan las en la Convención de los derechos del niño (1989) la educación debe apuntar al “fomento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” y al “desarrollo de la personalidad, los talentos y las aptitudes mentales y físicas”. Incluir la voz de las niñas y niños en la definición de objetivos, métodos y contenidos hace que se validen sus ritmos y estilos de aprendizaje y formas de ver el mundo. Es por esta razón por la que consideramos que la escucha de las infancias es de suma importancia en la educación formal, porque no solo cumple con las obligaciones legales y éticas, sino que enriquece la enseñanza y motivación de las niñas y niños y, a su vez, construye espacios más democráticos e inclusivos.

Antes de pasar al siguiente punto que abordaremos, nos parece importante mencionar una visión la cual es que cada NNA tiene sus distintas formas de aprender, ya sea como mencionamos anteriormente por medio de educación formal, no formal e informal. Pero también están las formas en que cada niño aprende dentro de estos contextos, por ejemplo, un niño aprende mejor con imágenes, otro

con la replicación, otro por medio de estímulos auditivos. Y así es como pasamos al siguiente apartado que es las formas de aprender, así como su importancia de mencionar en este trabajo.

Formas de aprender

Espinoza (2023) nos habla sobre la educación formal y cómo sigue siendo el principal modelo por el cual se transmiten conocimientos para integrarse a la vida laboral y social. Sin embargo, la escuela no es sólo un espacio de transmisión de conocimientos. Es también una institución que inscribe al sujeto en un orden establecido sea organiza los cuerpos en el espacio, regula los tiempos, define qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y establece jerarquías entre quienes enseñan y quienes aprenden. En este sentido, la educación formal no solo forma al estudiante en contenidos académicos, sino que lo integra a una estructura de normas, disciplinas y relaciones de poder.

Como mencionamos anteriormente no vemos a la educación como algo en partes, sino un todo complementario. Al hablar de educación formal, junto con otros autores hemos visto que es el sistema tradicional, el que todos hemos conocido y pasado por él al menos en una ocasión.

Por otro lado, la educación no formal, sería una alternativa al ocurrir fuera del sistema escolar obligatorio donde abarca talleres comunitarios hasta programas de capacitación laboral y actividades culturales siendo una vía más accesible y flexible para el aprendizaje en contextos con menos oportunidades (Chargoy Espinoza ,2023).

Este tipo de educación engloba las actividades de enseñanza planeadas, pero fuera del sistema escolar oficial. Vásquez (1998) la describe como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. (p.12). En otras palabras, son cursos, talleres o proyectos educativos con objetivos claros (p. ej. alfabetización de adultos, talleres artísticos o deportivos) que no conducen a un título oficial. En el contexto que trabajamos, esto puede manifestarse en actividades extraescolares o comunitarias: por ejemplo, talleres de refuerzo de lectura, clubes de ciencia, cursos de computación para niños, o programas de educación ambiental organizados por

ONGs y gobiernos locales. En México existen iniciativas de educación no formal que apoyan a niñas y niños en su desarrollo integral, como clases de música comunitaria, centros culturales infantiles o programas de prevención social, que amplían las oportunidades de aprendizaje más allá del aula.

Por último, la educación informal es el aprendizaje espontáneo que ocurre a lo largo de toda la vida mediante la experiencia diaria. Vásquez (1998) la define como “un proceso que dura toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y del contacto con el medio ambiente”. (p.12).

A diferencia de la educación formal y no formal, la educación informal no es intencional ni estructurada: sucede en el hogar, en la calle, en la familia, jugando con amigos o realizando tareas cotidianas. Por ejemplo, los niños aprenden de manera informal cuando conversan con sus padres, ven documentales en la televisión, participan en actividades religiosas o exploran su entorno al salir de excursión. Estos aprendizajes informales (valores familiares, idiomas, conocimientos culturales) son complementarios a lo aprendido en la escuela, aunque no generan diplomas oficiales. Mientras la educación formal ocurre en la escuela y la no formal en cursos programados fuera de ella, la educación informal abarca todo tipo de aprendizaje no planificado que enriquece el desarrollo de los niños en la vida cotidiana.

De esta forma, el comprender cómo los niños aprenden desde escucharlos a ellos mismos, implica también darle significado a los contextos de los que hablábamos antes, Foresto (2020) señala que los aprendizajes informales constituyen una forma “accidental e invisible” de que los NNA adquieran aprendizajes, habilidades y actitudes que los formen, los cuales emergen de la vida cotidiana y de las experiencias que comparten con otros. Como sabemos, este tipo de aprendizaje si bien, no está estructurado, es demasiado significativo, ya que ocurre en contextos diversos como el hogar, el juego, los relatos familiares y todo lo que les rodea, esto a su vez, está ligado a los intereses y emociones del sujeto.

De acuerdo con Sangrà y Wheeler, como se cita en Foresto (2020) escuchar a los NNA para conocer cómo aprenden, supone atender y aprender de esos espacios llamados informales donde ellos exploran, preguntan, observan y crean sentido. Desde esta perspectiva, es necesario ampliar la mirada hacia una “Ecología

del Aprendizaje” en la que el sujeto es protagonista de su propio proceso, elige qué y cómo aprender, y encuentra en su entorno múltiples oportunidades y recursos que favorecen su desarrollo. Esta visión es clave para revalorar las experiencias de las infancias y situarlas en el centro del conocimiento pedagógico.

Además, Foresto (2020) nos propone también considerar una interdependencia entre los aprendizajes formal, no formal e informal, lejos de verlos como esferas separadas, estos se entrelazan y se influyen mutuamente, especialmente en los contextos híbridos donde lo escolar, lo comunitario y lo familiar se combinan para favorecer mejores oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas. Al observar cómo los niños aprenden en espacios como sus casas, comunidades, redes digitales o juegos, comprendemos que sus procesos de aprendizaje muchas veces trascienden las estructuras escolares tradicionales. Por ello, es fundamental prestar atención a esas vivencias cotidianas, afectivas y espontáneas que configuran lo que ellos entienden como aprender.

Desde este punto de vista, el estudio de las experiencias infantiles como vía para mejorar la enseñanza cobra sentido ya que si se reconoce que los aprendizajes que pueden ser más profundos y duraderos ocurren en situaciones auténticas y emocionalmente significativas, entonces, se hace urgente escuchar a los niños y niñas, no sólo como aprendices o como esponjitas que reciben órdenes, como mencionamos antes, sino como expertos en su propio proceso de aprendizaje. Como afirma Foresto (2020), el aprendizaje se da en un “continuo” entre lo formal e informal, y por tanto, requiere estrategias que reconozcan esa riqueza y articulen las distintas formas de aprender, en diálogo constante con la vida real de los sujetos.

Humanismo

En este punto, nos gustaría empezar contextualizado este modelo, ya que, a lo largo de los años se han vivido momentos de cambio, momentos de crisis y de transformación, que tienen influencia en los sistemas sociales, políticos, económicos y lo más relevante en esta investigación, en la manera en que entendemos al ser humano y su formación.

Un autor que mencionaremos en este apartado es López Calva (2009), quien invita a replantear nuestras ideas sobre la educación, al no estar garantizado un

futuro mejor o peor, es importante la existencia de un nuevo humanismo que comprenda al ser humano coherente con su complejidad del mundo actual, que esté abierta a la diversidad. Lo que resulta relevante para nuestra investigación, porque el humanismo que presenta el autor se alinea con nuestra visión de no imponer un modelo estandarizado que alinee experiencias, sino reconocer al niño como sujeto activo capaz de construir sentido, participar, preguntar, proponer y vincularse con otros.

De este modo partiremos de la idea de Calva (2009) quien explica que la humanidad atraviesa una etapa de crisis y transformación que obliga a repensar bastante la educación. Esta crisis no es únicamente social o económica, sino civilizatoria, el modelo moderno basado en la idea de progreso lineal, cientificismo y confianza total en la tecnología ha mostrado límites y ya no garantiza soluciones para los desafíos actuales (pp. 23–24). Por eso, el autor sostiene que nada está predeterminado, el futuro dependerá de decisiones colectivas, críticas y humanizantes (p. 26).

Es relevante, porque muestra que repensar la educación ya no es opcional, es necesario, y justamente nuestro proyecto comparte la visión de transformación al cuestionar cómo quieren aprender los niños hoy en un contexto donde los modelos tradicionales ya no responden a sus necesidades actuales.

El autor retoma a Morin y Lonergan y señala que la globalización y el cambio tienen tendencias opuestas. Por un lado, existen fuerzas que generan deshumanización, desigualdad y exclusión, pero también hay elementos que impulsan creatividad, conciencia planetaria y posibilidades de construcción de un mundo más humano (pp. 25–26). Esta tensión muestra que la acción humana tiene un papel importante para orientar estas dinámicas hacia la humanización (p. 27).

Esto ejemplifica que la educación puede elegir si reproduce prácticas deshumanizantes o si abre espacio a la creatividad y participación, si escucha las voces de los niños quienes son capaces de pensar en su propia educación. Para que esto sea posible, López Calva (2009) afirma que “se requiere un nuevo humanismo, o sea una visión del ser humano compleja, plural, ética y abierta, capaz de enfrentar los retos del presente sin caer en dogmatismos o relativismos simplistas. Este nuevo humanismo implica transformar las estructuras sociales y las conciencias individuales, ya que no puede haber un cambio profundo si solo se

actúa en uno de los dos” (Calva, 2009, p. 28).

Dentro de esta visión, la educación se vuelve un foco importante. López (2009) señala que sólo una nueva educación puede formar sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de un mundo más humano, pues la transformación de la conciencia es un proceso educativo con gran importancia (pp. 30–31). Por esto, plantea una relación directa entre nuevo humanismo y nueva educación para una nueva época, ya que, un humanismo renovado genera una educación diferente, y esta contribuye a formar una sociedad nueva.

Esto se alinea con el proyecto, porque escuchar a los niños implica asumir una visión compleja del ser humano donde sus experiencias, intereses y formas de aprender se vuelven centrales. Lo que apunta a una educación que considera el juego como vía de aprendizaje orientado a sujetos más críticos y participativos, una visión centrada en las necesidades reales de la infancia. Teniendo estas ideas en cuenta, en lo que respecta a la participación infantil, al pensarla en seguida se nos podría venir a la mente la corriente pedagógica de la que hablamos, el humanismo.

Como corriente filosófica y pedagógica, sitúa a la persona en el centro de la reflexión educativa, reconoce su dignidad, su capacidad de autodeterminación y su potencial para construir sentido y conocimiento. Lejos de concebir al alumno como un receptor pasivo de contenidos, el humanismo enfatiza la consideración de cada niño como sujeto activo, con necesidades emocionales, intereses propios y una voz válida dentro del proceso formativo. Esta mirada valora la autonomía, la empatía y la relación respetuosa entre educador y educando, entendiendo la enseñanza como un encuentro que facilita el crecimiento integral de la persona.

Siguiendo esta línea, Sheposh (2024) menciona que “el humanismo es una filosofía que pone a los humanos en control de su propia existencia en lugar de depender de la religión o fuerzas sobrenaturales.” Menciona igual que “El humanismo se centra en la ciencia y la razón como explicaciones para el mundo natural. Celebra la libertad individual y los logros humanos, y proporciona un marco moral para los derechos humanos.”

Teniendo en cuenta esto, la participación infantil se inserta con naturalidad en este horizonte humanista, ya que participar no es solo realizar actividades, sino ser reconocido como agente con derecho a opinar, decidir y colaborar en asuntos que le conciernen. Desde una perspectiva humanista, fomentar la participación significa

crear espacios donde los niños puedan expresar sus ideas, discutir, negociar y asumir responsabilidades en la construcción colectiva del aprendizaje y la vida escolar. La participación, entonces, es tanto una condición ética, reconocer al niño como persona, como una estrategia pedagógica para potenciar su autoestima, pensamiento crítico y competencia social.

En el libro *Educación humanista: una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin* de Calva (2009) se menciona que, la educación, por ser una parte constitutiva y cotidiana con la que se enfrentan los educadores y educandos, es común que se asuma como evidente toda la complejidad del proceso que implica conocer, que se da por hecho que es correcto el modo que tradicionalmente se ha entendido el conocimiento y las formas en que se puede comunicar. (Calva 2009 p. 18). “En la escuela se piensa en muchas cosas, pero no se piensa en el pensamiento”, son las palabras de Mathew Lipman en su propuesta de su método de la filosofía para niños. Y en efecto, como afirma Calva, se trabajan con muchos conocimientos de distintas materias, pero no se pone al conocimiento como un elemento a conocer. (Lipman 1991, como se citó en Calva, 2009).

Estos planteamientos muestran que recuperar al niño como sujeto pensante es importante, reconocer que los niños pueden comprender, cuestionar y construir conocimiento de manera consciente, de esta forma el humanismo valora su pensamiento y permite que participen en su proceso de aprendizaje.

Esta preocupación por el cambio constante y sentir que se necesita una transformación en la educación nos lleva al pensamiento de Calva (2009) quien explica que la situación global ha generado la necesidad de un nuevo humanismo, algo que implica reconocer al humano como un ser complejo, López Calva (2009) define a la complejidad como aquello que está “tejido en conjunto”, es decir, no se puede separar en partes. Pensando en infantes, un niño no solo sería el que aprende, sino, un sujeto con emociones, intereses, forma de ver el mundo y un modo propio de construir sentido. Aquí es donde la propuesta humanista se vuelve relevante para nuestra investigación. Ya que, si el humanismo plantea que el ser humano debe ser entendido de una forma integral, la educación entonces debería estar obligada a reconocer la voz del niño, su participación y su manera particular de aprender. Calva (2009) critica a la educación tradicional que se ha basado en la

simplificación, en la separación de conocimientos y en la idea de que el docente posee la verdad mientras que el estudiante solo recibe información. En nuestra investigación nos preguntamos si la escuela realmente está incorporando prácticas acordes con este enfoque humano, donde el niño pueda expresarse, decidir, participar y aprender desde sus propias formas. En este sentido, a pesar de no ser el enfoque humanista nuestro eje central, consideramos importante retomar el modelo porque es el marco que actualmente orienta la educación formal y por tanto debería garantizar la voz, la autonomía y el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes de cada niño.

La NEM como nuevo modelo educativo

El pilar actual que rige el contexto educativo dentro de las escuelas primarias de México es la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) que surge como una apuesta estatal orientada a garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, con un enfoque humanista e integral centrado en las personas.

Según la SEP (2019), esta propuesta sitúa como centro “la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” y promueve “un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo” a lo largo de todo el trayecto educativo. En esta línea, la NEM enfatiza el respeto a la dignidad humana y el humanismo como base del proceso educativo, pues <<el humanismo es una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida>>. Además, se busca una escuela abierta e inclusiva, que vincule a la comunidad y atienda preferentemente a las poblaciones vulnerables (económica, social o culturalmente), garantizando así iguales oportunidades de aprendizaje para todas y todos.

Uno de los principios en los que se rige la NEM que nos resultan más relevantes dentro de esta investigación son el de <<respeto a la dignidad humana>> donde se menciona que “La NEM insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa.” (SEEMS, 2019, p.7). Cabe preguntarse si este principio es verdaderamente inculcado y respetado, como hemos mencionado antes la “participación auténtica” común y coloquialmente se queda solo en ideas impuestas por adultos dentro de un documento, consultas superficiales o proyectos donde las decisiones finales siguen

en manos de adultos, en lugar de realmente darle el protagonismo a los protagonistas de dicho principio.

A diferencia de los modelos tradicionales de las escuelas, la NEM se distancia radicalmente de estos. En el enfoque tradicional el maestro era el depositario exclusivo del saber, y los alumnos adoptaban una actitud pasiva frente a las clases.

En palabras de Rico-Gómez y Ponce (2022), la era digital actual exige “cambiar los marcos tradicionales de transmisión unidireccional del conocimiento” hacia un paradigma constructivista. En contraste, la NEM asume el aprendizaje como un proceso dialógico y participativo: las teorías socioconstructivistas inspiran la idea de que el conocimiento se co-construye en interacción social. De hecho, la literatura educativa reciente enfatiza que el reto del docente del siglo XXI es centrar la enseñanza en actividad y participación del alumnado, promoviendo entornos cooperativos donde los estudiantes construyen el saber involucrándose de forma significativa, cognitiva y emocionalmente. Así, la NEM promueve “escenarios didácticos que promuevan la exploración autónoma, el trabajo colaborativo, la reflexión metacognitiva y la resolución crítica de problemas” en lugar de la mera repetición de contenidos.

Ante esto, es necesario mirar más allá de los enunciados normativos y analizar las interacciones concretas, los roles reales en la toma de decisiones y quién controla las agendas pedagógicas para determinar si la NEM está promoviendo participación auténtica o simplemente maquillando viejas dinámicas bajo nuevos términos.

Vigotsky y la participación infantil

Desde la perspectiva de Vigotsky, la participación infantil no es un extra agradable sino la propia maquinaria del desarrollo. El aprendizaje no ocurre de manera individual y aislada, sino que requiere mediación social, es decir, la ayuda que viene de otros ya sean pares, padres, maestros o amigos. Como señala Corral Ruso (2001), la enseñanza no es solo dar información, sino mediar procesos sociales que luego el niño hará suyos. Participar implica entonces procesar la realidad mediante el lenguaje, la acción y la retroalimentación social: aprender haciendo con otros.

Esto es relevante para nuestra investigación porque nos permite identificar qué ocurre cuando esa mediación no existe o es reemplazada por imposición. Cuando los docentes toman decisiones sin consultar a los NNA, cuando la participación es forzada o cuando los castigos colectivos sustituyen al diálogo, se elimina precisamente la condición que Vigotsky considera necesaria para que el aprendizaje tenga sentido. No es lo mismo acompañar que imponer.

Dispositivo metodológico

Agamben (2015) nos da un resumen sobre lo que Foucault menciona sobre los dispositivos: “Se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (p. 250).

Pero entonces, ¿qué es un dispositivo metodológico? Santana (2024) nos menciona que: “El dispositivo metodológico es una herramienta flexible que puede ocupar desde una pequeña parte hasta un cuarto de la investigación total”. En este estudio se utilizará un dispositivo metodológico entendido como un entramado práctico y adaptativo capaz de articular procedimientos, técnicas e instrumentos en función de las exigencias de la investigación.

Método cualitativo

En esta sección, se describirán detalladamente los métodos y enfoques seleccionados para llevar a cabo la investigación. Desde la elección de los sujetos de estudio hasta la selección de las herramientas y técnicas de recolección de datos.

En el ámbito metodológico se distinguen dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo. Ambos utilizan métodos y herramientas distintas, pero comparten el propósito de recopilar, generar y exponer nuevo conocimiento. Entre los métodos cuantitativos se incluyen la encuesta, el censo y los distintos tipos de experimentos (verdaderos, pre experimentales y cuasiexperimentales).

En contraste, los métodos cualitativos abarcan técnicas como la entrevista, la historia de vida, la observación participante, los grupos focales y los estudios de caso, entre otros.

Los participantes fueron 8 NNA (4 niñas y 4 niños), cursantes de educación primaria en escuelas públicas de la Ciudad de México. Fueron convocados mediante contactos personales tras la imposibilidad de acceder a instituciones educativas formales. Como criterios de inclusión se consideró: tener entre 10 y 12 años, estar cursando educación primaria, contar con consentimiento informado firmado por padre o tutor, y participar de manera voluntaria. Se asignaron iniciales como pseudónimos para resguardar su identidad.

Enfoque a utilizar

La elección del enfoque metodológico para llevar a cabo una investigación depende de varios criterios, entre los que se encuentran: el tipo de problema a investigar, el tiempo y la disponibilidad, la precisión y dificultad de obtener la información y las personas a quienes van dirigidos los resultados.

A diferencia de los métodos cuantitativos, que privilegian la medición numérica y el tratamiento estadístico, el enfoque cualitativo se orienta a captar las experiencias, los significados y el contexto en que ocurren los fenómenos. Según Cadena-Iñiguez et. al (2017), los métodos cualitativos resultan esenciales en las ciencias sociales porque permiten conocer las características de los grupos sociales, sus relaciones con el entorno y los mecanismos mediante los cuales se reproducen.

Lerner y Szasz (1992), basados en su práctica con el enfoque cualitativo, destacan primero la relevancia de reconocer las experiencias subjetivas, tanto del investigador como de los sujetos estudiados, como elementos constitutivos de la investigación. En segundo lugar, señalan que la gran diversidad de métodos y herramientas del enfoque, aunque puede desconcertar a quienes se inician, ofrece un amplio y valioso repertorio metodológico.

La presente investigación es de tipo cualitativo exploratorio. Es cualitativa porque busca comprender significados, experiencias y percepciones desde la perspectiva de los participantes, y es exploratoria porque aborda un fenómeno poco estudiado desde la voz directa de las infancias en el contexto mexicano actual. Su aporte son ideas, categorías y preguntas nuevas, no cifras, y se usa cuando queremos comprender el “por qué” y el “cómo” de un fenómeno.

Este estudio no pretende generalizar resultados ni establecer relaciones causales, sino generar categorías comprensivas que permitan entender cómo los NNA perciben su participación, vínculos y aprendizaje escolar.

Métodos y herramientas

En este proyecto empleamos tres técnicas para la recolección de información: la observación participante, etnografía dialógica con la infancia y actividades lúdicas con el fin de la expresión de los NNA que serán analizadas al final. Optamos por estas técnicas porque permitieron una mejor comprensión del contexto de estudio, un acercamiento directo y cercano a los participantes y facilitan una integración natural durante la intervención, lo que a su vez favorece tanto la escucha directa de sus voces como la observación de dinámicas que no siempre se verbalizan.

Etnografía dialógica

Clifford (1988) menciona que: “se vuelve necesario concebir la etnografía no como la experiencia y la interpretación de una realidad “otra” acotada, sino como una negociación constructiva que involucra al menos dos, y usualmente más, sujetos conscientes y políticamente significativos”. (como se citó en Bidaseca, 2007, p. 2).

Entendemos por esto que la etnografía dialógica no es solo llegar a “observar” una realidad ajena, sino como un proceso de construcción conjunta entre investigadores y participantes. Es decir, la investigación no recoge la verdad ya hecha, sino que se va formando en la relación entre quienes participan, dialogan, interpretan y aportan sentidos.

En este sentido usamos esta herramienta para dejar de ver a las NNAs como objetos de estudio y reconocerlos como sujetos con voz, experiencia y capacidad de interpretar su realidad. La etnografía dialógica nos resulta útil debido a que no solo buscamos observar lo que hacen los niños, sino construir el conocimiento junto a ellos, a partir de lo que dicen, sienten y significan sobre su experiencia escolar.

Lo anterior es importante debido a que cuando se trabaja con infancias implica una negociación de sentidos donde sus opiniones no quedan subordinadas a la mirada adulta, sino que forman parte central del análisis.

Observación participante

La observación participante es una herramienta de investigación cualitativa que consiste en que el investigador se integra activamente en el contexto social que estudia para recopilar información directa y en profundidad. De esta forma Olaz (2023) menciona: “la observación participante es una técnica gracias a la cual la persona –el investigador– aplica un protocolo científico por el que es capaz de, a través de su participación en el entorno y/o en el colectivo, obtener registros de la realidad, analizarlos y finalmente interpretarlos”. En otras palabras, el investigador se sumerge en la vida cotidiana de las personas observadas, compartiendo actividades para comprender desde dentro sus significados, actitudes y comportamientos. Este método se emplea dentro del enfoque cualitativo debido a su capacidad para acceder al punto de vista de las NNA.

En esta investigación tuvimos un doble rol, por un lado, participamos en las dinámicas junto con los NNA al jugar, conversar y estando presentes, por otro lado, observamos las interacciones que se producían entre ellos. Esta posición nos permitió generar un ambiente de confianza que facilita la expresión espontánea de los NNA, a la par de estar atentos de aspectos que no se decían tal cual, pero estaban presentes y resultan importantes para el análisis.

Los aspectos que se observaron a lo largo de las seis sesiones fueron las dinámicas grupales que se formaban, el cómo se agrupaban, subgrupos, (cómo cambiaba la dinámica con el paso de las sesiones), los roles que cada participante asume dentro del grupo (Liderazgo, aislamientos, seguimiento, sabotaje, mediación), las reacciones ante las actividades propuestas (Si había interés resistencia, rechazó entusiasmo o aburrimiento), las expresiones no verbales (Distanciamiento físico del círculo), los conflictos entre pares (Burlas, comentarios despectivos, tensiones de género, competencia durante los juegos), las formas de Relacionarse con nosotros como figuras adultas (Desconfianza inicial, confusión sobre nuestro rol, cambio hacia la confianza) y los comentarios espontáneos que surgían fuera de las preguntas que hacíamos constantemente reflejaban visiones y experiencias que no venían directamente del diálogo.

Información que observamos. Fue registrada en bitácoras de campo elaboradas por nosotros Los investigadores, después de cada sesión. Estas bitácoras incluyeron. Algunos aspectos como la descripción detallada de lo ocurrido

durante la sesión (Actividades realizadas quienes asistieron, que dijeron cómo interactuaron, qué incidentes ocurrieron). Y, por otro lado, las interpretaciones. Y reflexiones de los investigadores sobre lo observado, por ejemplo, hipótesis sobre por qué un participante se portó de determinada manera, tensiones percibidas que no fueron verbalizadas o decisiones que se tomaron en el momento. Estos aspectos sobre la distinción de lo observado y lo interpretado lo mantuvimos a lo largo del proceso de análisis.

Actividades expresivas y lúdicas como mediadoras

Se utilizaron actividades lúdicas y expresivas diseñadas para facilitar la expresión de las NNA. En la primera sesión se utilizó la actividad “Todo sobre mí” la cual consistió en entregarles una hoja que contiene datos para conocerlos como: una silueta para que ellos mismos se dibujen, sus gustos, su cumpleaños, lo que no les gusta, etc. Y en la parte de atrás podían escribir cualquier cosa que quisieran, ya sea si querían que supiéramos de ellos o algo que nos quisieran decir. Utilizamos el dibujo del monstruo, actividad que consistía en dibujar un monstruo con instrucciones específicas y se analiza cómo cada niño representa lo mismo de forma única con el objetivo de observar que cada niño interpreta instrucciones de forma distinta. Como última actividad de la primera sesión se realizó un memorama de los derechos de las NNA donde venían ilustraciones de estos y su definición con el objetivo de que los participantes conocieran sus derechos.

En la sesión 2 se inició con una actividad basada en la boleta participación del INE pero centrada en la participación infantil donde se les preguntó sobre sus preferencias y propuestas de aprendizaje y temas que les gustaría ver más en sus escuelas, uno de los temas de los que querían que se les enseñara más era el de educación sexual. Se utilizó de nuevo el dibujo como medio de expresión donde se les pidió ilustrar la escuela ideal para ellos donde el grupo se dividió entre niñas y niños. Las niñas dibujaron una escuela con muchas flores y árboles, una directora con profesores atentos, mientras los niños dibujaron las torres gemelas junto a dictadores reconocidos mencionando que las torres eran su escuela y los que estaban dentro sus profesores. En sesiones posteriores se utilizó el juego de roles y dramatización de un escenario donde ellos se metían en el papel de un profesor que conocían y actuaban como él mostrando la experiencia que tenían cada una de las

NNA de sus docentes, así logramos observar que cada NNA interpreto a sus profesores de manera irascible y con mal temperamento hacia ellos. Se utilizaron juegos de cierre como técnicas de observación, tales como, la lotería, el UNO, serpientes y escaleras, donde se observaron las dinámicas de roles, la frustración y las trampas.

Plan de análisis

A lo largo de este análisis que se inscribe en el marco teórico que leyeron anteriormente que contiene adultocentrismo, participación infantil, derechos, control y sobre cómo se trabaja la educación formal. Para nosotros los análisis de resultados, dentro de las investigaciones que hemos hecho a lo largo de la carrera, no solo es describir hechos, sino que es interpretar cómo estas relaciones de poder adultocéntricas condicionan la voz y la participación de las NNA.

Durante estos análisis nos referiremos a las NNA por las iniciales de sus nombres y por su edad. Niñas: E (11), R (10), D (10), M (11).

Niños: I (11), C (10), N (10), O (11).

Entrada al campo

Inicialmente, nuestro equipo orientó su interés de investigación hacia escuelas primarias públicas, y en ese marco se diseñó el eje de trabajo. No obstante, durante el intento de ingreso al campo de estudio surgieron diversas dificultades que condicionan el acceso a los centros educativos.

El primer intento al campo de nuestro interés se realizó en una escuela primaria pública en la alcaldía de Coyoacán. En un principio existía la posibilidad de entrada tras la entrega de la documentación requerida; sin embargo, se nos informó de la circulación de un oficio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigido a niveles de preescolar, primaria y secundaria que restringe el acceso de personas ajenas a las instituciones, lo cual impidió la realización de nuestras actividades en dicha escuela.

Ante esta circunstancia, exploramos la alternativa de establecer contacto con escuelas primarias privadas, con la hipótesis de que la normativa aplicada pudiera diferir. Visitamos una escuela privada cercana y obtuvimos una negativa explícita: la institución ya había implementado sus propias estrategias de participación infantil y

consideró que no requería apoyo externo. A pesar de este rechazo, proseguimos con los intentos en otras escuelas; en total recibimos una respuesta negativa en cuatro planteles de Coyoacán y en tres de Xochimilco.

En el trayecto de regreso desde una de las escuelas de Xochimilco, identificamos a través de *Google maps* una primaria cuyo proyecto educativo parecía ser distinto del modelo tradicional. En un último intento acudimos directamente: fuimos recibidos, presentamos nuestra propuesta y la documentación de la universidad de procedencia, y nos remitieron al subdirector. Le expusimos el propósito de la investigación y manifestamos interés en su modelo escolar, que a simple vista promueve una visión constructivista y humanista alejada de los componentes más tradicionales de la NEM. El subdirector valoró positivamente la propuesta y nos solicitó la documentación faltante para formalizar el permiso; entregamos los documentos solicitados tres días después.

Tras la entrega, estuvimos a la espera de la confirmación requerida. Pasó una semana y media sin comunicación, por lo que intentamos contactar a la institución mediante el número publicado en su página web; en esa gestión la respuesta fue que había problemas de comunicación interna, y se nos pidió esperar nuevamente. Volvimos a contactarlos en una ocasión más y recibimos respuesta de que se nos tenía en consideración.

Frente a la incertidumbre y la demora en la obtención de permisos institucionales, optamos por replantear la estrategia metodológica: en lugar de continuar con los intentos para intervenir en una escuela primaria, decidimos orientar la investigación hacia la realización de un grupo focal centrado en experiencias escolares de participación y preferencias de aprendizaje. Gracias a la mediación de un conocido, se reunió un grupo de ocho niñas y niños con quienes llevamos a cabo la primera intervención el 30 de noviembre de 2025.

Estas situaciones ponen de ejemplo las barreras administrativas y de comunicación que pueden limitar el acceso al campo en contextos escolares, y subrayan la necesidad de flexibilidad metodológica y la identificación de vías alternativas para garantizar la continuidad de la investigación.

Las sesiones se llevaron a cabo en la azotea de un hogar familiar ubicado en la Ciudad de México, este fue un espacio que se acomodó para la realización de actividades, se colocaron bancos en orden circular y por parte de nosotros los

investigadores se proporcionó a las y los participantes materiales como hojas, colores, juegos de mesa, papel *craft*, cuestionarios impresos, y por parte de un familiar del hogar una bocina para reproducir las canciones seleccionadas por los NNA. Se realizaron un total de seis sesiones entre el treinta de noviembre de 2025 y el 18 de enero de 2026, todas en día domingo, con una duración aproximada de hora y media a 2 horas cada una. Las dos primeras sesiones iniciaron alrededor de las 12:00 del mediodía, a partir de la tercera sesión, el horario se tuvo que ajustar a la 1:00 PM. Debido a la disponibilidad de los participantes. La sexta y última sesión tuvo que ser distinta al realizar una salida al parque canteras. Con la finalidad de una actividad de convivencia y cierre, seguida de una actividad recreativa en el hogar de una de las investigadoras.

El contexto escolar fue una limitación para el estudio en cierta parte, ya que los NNA narraron sus experiencias escolares de la misma escuela, lo que implica que los datos recogidos corresponden a visiones, experiencias y recuerdos que expresaron en un entorno diferente al institucional. No obstante, este cambio pudo haber favorecido de alguna forma una mayor libertad de expresión al no encontrarse bajo la vigilancia de figuras de autoridad.

Antes de dar inicio a lo que es el análisis del campo es de suma importancia mencionar el contexto del área donde las niñas y niños con los que trabajamos estudiaron: su escuela y la zona donde viven.

Análisis del campo

Coyoacán es una alcaldía al sur de la CDMX que tiene un territorio con memoria histórica y fuente de identidad barrial. Predominan las plazas arboladas, las iglesias, los conventos, los museos, los cafés y los corredores peatonales; suele percibirse como un espacio bohemio que otras zonas de la ciudad, aunque sigue siendo plenamente urbano. Por otra parte, están sus colonias, como Ajusco y La Candelaria que es su contraparte cotidiana y con mayores necesidades de mantenimiento urbano.

La escuela primaria se encuentra ubicada en la delegación Coyoacán, entre la colonia Ajusco y La Candelaria. Es una escuela primaria de turno matutino fundada en 1982. No se tiene información de la escuela primaria a la que cursan las NNAs, pero, desde el punto de vista de las niñas y niños con los que trabajamos nos

mencionan que dentro de su escuela las problemáticas comunes eran en los baños: sucios, escrituras en las paredes con popo, papel ausente, tumba puertas que en específico a los grados que estaban abajo. I menciono: “No me dejan vender dulces dentro” y los demás mencionaron que por que en esa escuela los profesores son estrictos.

Sesión 1

En la primera sesión del día 30 de noviembre del 2025 llegamos a las 11:30 a.m. y, mientras esperábamos entrar al hogar donde se harían las intervenciones, aprovechamos para terminar de preparar materiales: recortar y pegar imágenes para un memorama sobre los derechos, organizar hojas, colores y demás útiles. La familia fue amable y hospitalaria, nos ofreció café y el desayuno mientras esperábamos, alrededor de las 12:00 empezaron a llegar la mayoría de los niños, llegaron 8 cuando esperábamos 6, y la mamá de una participante nos ayudó llamando a amistades de D para traer más participantes. Antes de subir al espacio de la sesión pedimos a las y los padres que firmaran las cartas de consentimiento informado.

Subimos a la azotea, donde había un espacio libre que acomodamos en círculo; trajimos banquitos para mayor comodidad. Preguntamos si preferían sentarse en bancos o en el piso y ellos eligieron sentarse en los bancos. También les preguntamos si querían escuchar música durante la sesión; creamos una playlist y cada uno escogió canciones para reproducir durante las dinámicas.

Se identificaron dos grupos al inicio: niñas con un solo niño (M, R, E, D y N) y el otro grupo de niños (C, I, O). Más adelante los subgrupos cambiaron: niños a la derecha y niñas a la izquierda. Nos presentamos con lenguaje informal para romper el hielo (a veces los niños bromeaban preguntando si veníamos del DIF, si nos había mandado “Claudia Sheinbaum o bienestar”, etc.). Repartimos hojas para que se dibujaran y pusieran datos personales y gustos (“todo sobre mí”), preguntas como animal favorito, talento oculto, y les dimos tiempo para completarlas. Al principio había timidez; algunos niños mostraron interés en dibujar, contaron gustos y rasgos personales. Después, explicamos que debían dibujar un monstruo con brazos largos, piernas pequeñas, cabeza grande y ojos grandes, con la intención de mostrar cómo, ante la misma instrucción, cada persona produce algo distinto

(diversidad en formas de aprender). N pidió permiso para hacerlo distinto y se le permitió. Algunos (C, I, O) prefirieron sentarse en las escaleras; se les permitió con la condición de que permanecieran visibles. Al final muchos no quisieron compartir sus dibujos públicamente y respetamos esa decisión.

Observación: N quiso hacer la actividad de los monstruos “al revés” en un momento. I comentó que para hacer un monstruo le pondría “down”, comentario que no se supo cómo abordar; no intervenimos verbalmente en ese instante, pero se insistió en mantener un ambiente de respeto.

Tuvimos una charla sobre sus escuelas, profesores y participación escolar. Inicialmente bromeaban, pero luego hablaron seriamente y señalaron problemáticas comunes: baños sucios (escrituras en las paredes, papel ausente, tumba puertas), prohibición de vender dulces, normas estrictas de los profesores (retirar objetos, “cimatorios”), sanciones colectivas (“si grita alguien, todos pagan”), y restricciones para hacer chistes o traer cosas. Algunos expresaron aspectos positivos, pero N se contuvo por presión social. Hubo comentarios espontáneos y cómicos (“se desmayan en ceremonias”), que ayudaron a relajar el ambiente. Algunas de las cosas que pudimos observar en esta primera sesión fueron que O llegó algo hostil, se sentó de espaldas en un momento y fue consultado para participar; terminó aceptando, aunque mostró un poco de rechazo inicial. I, C y O a ratos se distanciaron físicamente de los demás NNA, N fue uno de los más participativos durante el juego del memorama, a pesar de no siempre acertar y E y E.S. participaron menos (en caso de levantaban la mano y no alcanzar a verlas, no volvían a alzarla). Realizamos un memorama: en un lado la imagen y nombre del derecho, en el otro la explicación; tenían que emparejar. Al inicio la participación fue tímida, pero luego se animaron y quisieron repetir turnos. El ganador (N) sacó 3 pares y recibió felicitaciones; después repartimos jugos a todos. Los incentivos buscaban fomentar participación, asistencia y convivencia. Al final preguntamos si les habían gustado las actividades; respondieron que sí y pidieron poder invitar a más amigos. Agradecemos y nos despedimos.

Sesión 2

Llegamos puntualmente a las 12:00 y subimos al área donde se realizarían las actividades; la mayoría de niñas y niños ya estaban ahí (algunos incluso

barriendo). Nos saludaron, comentaron cómo les había ido desde la última vez y nos organizamos en el círculo de la sesión anterior. Presentamos a una nueva integrante, S, quien se presentó con vergüenza; C, O e I también se presentaron de manera incómoda, evitando contacto visual. Repartimos una boleta informativa sobre participación infantil (se les pidió poner su nombre en la parte superior y omitir o dejar en blanco las preguntas que no supieran). Notamos que C, O e I no escribieron su nombre; al revisar las boletas I respondió medianamente bien al inicio, pero luego contestó "al aventón", C hizo todo así y entregó la hoja de inmediato, mientras que O respondió bien. El contenido de las boletas nos permitió conocer lo que les gustaría aprender en la escuela: todos coincidieron en que querían educación sexual. Les aclaramos que no éramos maestros, que no era un examen ni habría calificaciones, se rieron, y fuimos recogiendo las hojas conforme las entregaban.

Para la segunda actividad extendimos una hoja craft en el piso y pusimos muchos materiales (lápices, plumas, colores, hojas, pegamento, crayones y una herramienta para hacer círculos). Les pedimos que se imaginaran arquitectos y dibujaran la escuela de sus sueños. Las niñas y N dividieron el papel a la mitad y eso molestó a varios niños, que se quejaron del espacio; hubo tensión cuando algunos intentaron mandar a N al lado de los niños y le dijeron en tono de burla "te dijeron niña", intervinimos y aclaré que no fue eso lo que se dijo. S tomó un rol propositivo organizando el lado de las niñas; N se quedó con ellas y empezaron a hacer un dibujo elaborado (césped, niñas, profesores, etc.). En el lado de los niños, O, I y C se resistieron al principio a dibujar la escuela ideal, y terminaron dibujando temas de destrucción: mencionaron las torres gemelas, Hitler y hasta al "Dr. Simi" dentro de las oficinas, diciendo que las torres eran su escuela y que los de adentro eran los profesores. C, en un momento perturbador, comentó que su escuela ideal sería "una donde estuvieran todos muertos, alumnos y profesores" y, al preguntarle por qué, respondió "nomás".

Durante la actividad los niños parecían apurados por terminar y empezaron a hacer comentarios despectivos hacia las niñas (decían que harían "sabotaje", que pisarían su dibujo, que el de ellos estaba mejor); las niñas respondieron defendiendo su propuesta. Observamos que un ambiente más liberal generó conductas más caóticas y competitivas. En varios momentos afloraron temas

sociopolíticos: C habló de sus impresiones sobre el feminismo, dijo que “no sirve” pero después matizó que en parte sí, y comentó que había escuchado opiniones en su entorno (la novia de I). Apareció también la broma sobre la canción “marrano” mientras completaban las boletas, lo que mostró cierto interés por lo vulgar como forma de llamar la atención. Hubo disputas por una silla acolchonada entre O y M; un familiar adulto se sentó en la silla para evitar desigualdades e intervenimos pidiendo que no se hicieran daño.

Al terminar los dibujos, algunos niños (O e I) se pusieron a jugar con el teléfono que trajo I; O nos comentó que iba bien en la mayoría de sus materias, aunque en otra había salido bajo y que en su salón muchos pasan sin esfuerzo. Elogiamos los dibujos de las niñas; S pidió añadir más canciones, pero ya no alcanzó el tiempo. Cerramos pidiéndoles formar un círculo para una reflexión final donde pasamos el estambre: dijeron que les había gustado y que se habían divertido; los niños admitieron que se distrajerón porque no se consideran buenos dibujando, aunque reconocieron que la actividad les agradó. Recolectamos materiales, les dimos helado por el calor y terminamos la sesión respondiendo a sus preguntas personales (qué otra carrera nos hubiera gustado estudiar, comidas favoritas, animales favoritos, etc.).

Sesión 3

Llegamos a la 1 de la tarde al lugar de reunión, los niños fueron subiendo, pero solo asistieron 3 (un par se contagió de varicela y N y O se fueron de vacaciones), por lo que decidimos modificar la planificación de la sesión. En la última sesión algunos habían comentado que no les gustaba dibujar y por eso estaban un tanto sin saber exactamente qué hacer, así que les propusimos que ellos eligieron cambiar la dinámica y decidieron que las sesiones sean más ágiles y activas.

Comenzamos con una ronda de preguntas lanzando la pelota, les pedimos que nos hablaran de sus materias y que ellos también podían preguntarnos cosas a nosotros. D quiso saber más sobre la universidad. Se integró temporalmente una nueva participante, J, amiga de D. C fue muy insistente en decir que a él no le gustaba ninguna materia y que sería feliz si la escuela dejará de existir, aunque enfatizó en que le gustan mucho las matemáticas y las prefiere sobre materias como

lenguaje. I menciona que no le gusta la materia de inglés porque no entiende el idioma y prefiere Lengua; las chicas D y J coincidieron en que les gusta la materia de Lengua y no la de matemáticas. Las chicas atribuyeron parte del desagrado a la profesora, a sus clases aburridas que les hicieron bajar sus calificaciones. C dijo además que no le gusta trabajar en equipo porque siente que lo dejan de lado y no cuentan su opinión; J, por ser nueva, no supo responder.

Propusimos después una actividad de suposición sobre cómo actuarían si ellos fueran profesores o profesoras con una niña que no hacía caso, no era amable y estaba distraída: D dijo que la sacaría del salón; J e I que la llevarán con la directora; y C dijo que le pegaría para que se quede quieta.

En otro tópico preguntamos sobre cómo sería un salón ideal para ellos y la mayoría coincidió en que un buen salón tiene niños calmados; un mal salón, por el contrario, se caracteriza por quienes no hacen caso, se levantan y son groseros. I y D comentaron que en su escuela los niños suelen ser muy groseros y ofensivos; C agregó que se llegan a burlar de él. Sobre trabajo en equipo, I prefiere trabajar en grupo, pero los demás prefieren trabajar por partes porque sus compañeros no suelen llevar el material y eso genera conflictos; C dijo que era más feliz en su escuela anterior por sus amigos, porque en esta se pelean. D contó que en su escuela les explican repetidamente si no entienden y a veces les ponen películas para mantener al grupo tranquilo; en cambio I y C describieron a su maestro como muy enojón, exigente y que pone exámenes, lo que les provoca bajas calificaciones.

La sesión fue en general muy amena: la charla pareció natural, todos participaron, estaban atentos y tranquilos. Para cerrar jugamos lotería y, por ser Navidad, les entregamos detalles: dos alcancías en forma de castillo y dos juguetes. Al final se pusieron a jugar con nosotros, mostraron entusiasmo por las próximas sesiones; nos despedimos y les dimos las gracias.

Sesión 4

Llegamos a la 1 y la sesión fue corta y ágil: otra vez solo asistieron tres niños (por las vacaciones y las festividades hubo ausencias), esta vez M, I y C. Al recibirlos les preguntamos cómo estaban, cómo se la habían pasado en las vacaciones y si ya habían desayunado, uno bromeó que había comido “pozonque”, y enseguida iniciamos la charla grupal sobre sus amistades y la dinámica escolar.

Cada quien describió sus vínculos de forma distinta, I contó que con sus amigos se “pelean” amistosamente en el recreo y que siempre están juntos en clase, aunque la profesora de inglés los suele mandar callar incluso por pedir un lápiz. M dijo que tiene bastantes amistades (cerca de ocho) y que en el recreo se la pasa sentada platicando con ellos, pero que en clase a menudo la separan y le toca trabajar con gente que no eligió, lo que no le gusta. C evitó al principio la pregunta sobre amigos y terminó admitiendo que come solo y que prefiere estar solo en el aula. Cuando les preguntamos qué debe tener una persona para considerarla amiga, respondieron en la misma línea: respeto (no burlarse), no “hacerse el chistoso” y amabilidad; C se mostró más reservado con su opinión.

Hablamos sobre los vínculos con sus profesores: M e I dijeron que no suelen proponer actividades ellos mismos, que normalmente es el profesor quien, a ratos, intenta hacer las clases más dinámicas; M comentó que en algunos salones ponen películas para mantener al grupo tranquilo y que eso haría que más niños quisieran estar en ese grupo. En contraste, I y C describieron experiencias con docentes estrictos que exigen mucho y les generan estrés en las calificaciones.

Como en sesiones anteriores, mantuvimos el formato: diálogo al inicio y juego al final. Jugamos serpientes y escaleras, C nos prestó la tabla, fue tranquilo, aunque I hacía trampas de vez en cuando y se rieron mucho. Para cerrar la convivencia les dimos pizza: a todos una porción y al ganador del juego se le premió con una rebanada extra. La sesión, breve por la baja asistencia, fue sin embargo cálida y participativa: los niños estuvieron atentos, conversadores y se mostraron entusiasmados al terminar; nos despedimos agradeciéndoles su tiempo.

Sesión 5

Llegamos como siempre a la 1 y, debido a las vacaciones y a los casos de varicela mencionados anteriormente, varias sesiones quedaron con baja asistencia; de nuevo solo fueron 3 niños (I, C y otro distinto según el día, M, D u O cuando regresó) y una vez se integró temporalmente J, amiga de D. Ante esa fluctuación adaptamos la planificación: dejamos de lado las actividades largas y repetitivas (dibujar, tareas extensas) y optamos por comenzar con un diálogo grupal directo, preguntas lanzando la pelota, y cerrar siempre con un juego breve para mantener la atención y la convivencia.

Desde el inicio planteamos que nos hablaran de sus materias, sus amistades y cómo les gustaría que fueran las clases. Las respuestas mostraron perfiles muy distintos: C declaró repetidamente que preferiría que la escuela no existiera, aunque admitió que le gustan las matemáticas; I prefería Lengua y detestaba Inglés porque “no entiende el idioma”; D y J (cuando estuvo) valoraron Lengua y criticaron las clases “flojas” de una docente que hizo bajar calificaciones; M dijo tener muchas amistades y que en el recreo conversa con ellas, pero que en clase la separan y eso le molesta; C dijo comer y estar solo en el recreo. Al preguntar qué hace a una persona ser amiga, coincidieron en rasgos como respeto, amabilidad y no burlarse de los demás.

Hablamos también sobre trabajo en equipo y la relación con los profesores: I y algunos comentaron que prefieren trabajar en grupo, aunque varios preferían trabajar por partes porque sus compañeros no traen material y generan conflictos; D contó que en su salón a veces les ponen películas para mantener la calma; I y C, en cambio, describieron a sus maestros como estrictos y exigentes, con evaluaciones que les generan bajas calificaciones. Cuando les pedimos sugerencias para los profesores surgieron pedidos repetidos: menos gritos, clases menos monótonas y más actividades lúdicas (no solo escritura o exposiciones seguidas).

El regreso de O tuvo un impacto: O apareció como alguien a quien todos seguían y trajo más energía al grupo, pero también mayor inquietud y dependencia hacia su presencia (miraban su celular, seguían su movimiento).

En la penúltima sesión recopilamos preguntas anteriores y sumamos otras sobre si se sintieran escuchados y cómo les gustaría aprender; surgieron reflexiones personales: O dijo que hasta los niños pueden tenerle miedo a sus padres, y D pidió que no los encasillen por su apariencia (señaló que le gustaría que no lo llamen “emo” por ciertas elecciones). Hicimos pequeñas dramatizaciones de cómo actúan los profesores, frases repetidas: “levante la mano quien quiere participar”, “a ver pasa al pizarrón, ¿eres el maestro?”, que ilustraron la tensión entre participación forzada y clases más dialogadas.

Para cerrar cada sesión jugamos distintos juegos: lotería (en Navidad entregamos dos alcancías en forma de castillo y dos juguetes como detalle), serpientes y escaleras (C prestó la tabla; el ganador obtuvo una porción extra de pizza) y UNO. Los juegos funcionaron bien para la cohesión, aunque en UNO

emergieron trampas y frustraciones: escondían cartas, las guardaban en zapatos y hubo episodios de enojo, C llegó a dejar las cartas y luego retomarlas; O fue quien más ocultó cartas, D fue la que más respetó las reglas. En general los juegos revelaron tanto la disposición lúdica como las tensiones competitivas del grupo. Siempre cerramos con pizza para aliviar tensiones y compartir.

En cuanto a la atención y el ambiente, registramos altibajos: hubo sesiones muy amenas donde la charla fluyó y todos participaron atentos; en otras estuvieron dispersos, sarcásticos o inquietos desde el inicio. Detectamos que reducir el número de actividades y empezar con un diálogo aumentó la participación y la calma; en cambio las dinámicas largas (dibujar mucho tiempo, actividades pasivas) favorecían la dispersión. También identificamos diferencias individuales fuertes en estilos de socialización (algunos buscan compañía y juego físico, otros prefieren estar solos) y una sensibilidad común hacia el trato docente: gritos, exposiciones continuas y participación obligatoria producen rechazo y estrés.

Sesión 6

En esta sesión nos deslindamos del proyecto, de las preguntas, de las actividades y dejamos que los niños tomaran el control total de la sesión, en sesiones anteriores les preguntamos que querían hacer para la última sesión a lo que la propuesta más pedida fue la de llevarlos a un parque y jugar con globos de agua. Se llenaron globos de agua pero se nos avisó que en el parque al que asistimos no estaba permitido tirar agua así que eso lo dejamos para más tarde en su casa. Al llegar al parque I, C, D y M corrieron a una especie de columpio para personas en silla de ruedas pero ellos lo utilizaron como canoa y se apoyaban entre sí para columpiarse más fuerte y rápido, principalmente I y C columpiaban pero querían más fuerza y pidieron ayuda a su tío y a Arturo para que los balanceáramos más fuerte. Después buscamos un lugar para sentarnos y hacer un picnic para que comieran pizzas, bajamos por todo el parque de las canteras hasta unas fuentes donde los niños querían hacer ahí su picnic, pusimos todo para que se sentaran y pusimos las pizzas, platos y condimentos. C pregunto a todos cual era nuestra comida favorita y dijeron las suyas. M dijo que Pozole pero todos concordaban que las enchiladas eran sus preferidas. Después de comer M quiso explorar el parque, I, C y D se quedaron alrededor jugando a aventarse agua de la fuente. Y estaba

empezando a llover así que decidimos ir recogiendo, en eso por accidente C e I se les cayó un envase de jugo de vidrio y se quedaron asustados, les dijimos que no pasa nada pero que ya tuvieran más cuidado.

Una vez finalizada la visita al parque, los llevamos a la casa de Andy para que se mojaran con los globos de agua, al inicio todo parecía divertido, hasta que I le aventó agua a C y se le resbaló la cubeta, C se enojó y le aventó la cubeta con enojo y se lastimaron, paramos la actividad, les dimos de comer desinfecte el raspón de C que se le hizo cuando I le aventó la cubeta, les dimos de comer y los regresamos a sus casas, les pedimos a los padres que los bañaran y no los dejaran salir para prevenir que se enfermen y les mencionamos que esa sería la última sesión porque nuestra tarea había concluido pero que les agradecemos mucho y les daríamos una retroalimentación.

Análisis de resultados

A lo largo de seis sesiones realizadas entre el 30 de noviembre de 2025 y el 18 de enero de 2026, trabajamos con un grupo de 8 NNA (4 niñas y 4 niños) de los 10 a 12 años que se encuentran cursando la primaria dentro de la Ciudad de México. La asistencia variaba: en las dos primeras sesiones se contó con la participación de los 8 NNA, mientras que las sesiones posteriores intermedias asistieron de 3 a 4 teniendo una reducción de 3 participantes debido a las vacaciones y casos de varicela, la quinta sesión contó con 4 participantes incluyendo el regreso de O, y la sexta fue una sesión de convivencia, que contó con un asistencia de 4 NNA. En la tercera sesión se integró temporalmente J, amiga de D, quien solamente asistió a esta sesión.

La información que recabamos en las bitácoras de campo, lo que realizaron y las observaciones que hicimos durante las sesiones fue analizada mediante un proceso de categorización. A partir de leer detalladamente las bitácoras escritas por ambos investigadores, se identificaron fragmentos importantes que fueron agrupados por categorías de análisis. Algunas de estas categorías derivaron de los objetivos de investigación al plantearnos comprender cómo los NNA perciben su participación en la escuela, cómo viven sus vínculos con docentes y compañeros y cómo interpretan su experiencias de aprendizaje, estos ejes se convirtieron en categorías centrales del análisis: participación infantil, mientras que otras de los

datos al identificar temas recurrentes que no habíamos contemplado pero que resultan importantes para comprender las experiencias de los NNA. De ahí surgieron categorías adicionales: ambigüedad de rol, derivado de la confusión persistente de los NNA sobre quiénes éramos y lo que eso revela sobre cómo se relacionan con figuras de autoridad, cierta resistencia y rechazo que muestran las diferentes formas en que los NNA expresaron su malestar hacia la escuela como institución, desde lo verbal hasta lo gráfico, y en torno educativo que abarca las condiciones escolares y materiales que los NNA describieron como problemáticas de su experiencia escolar.

Si bien estas características no derivaron del marco teórico, la relación entre datos y teoría no fue de un solo sentido. Los datos también nos permitieron pensar la teoría y ponerla en cuestión. El adultocentrismo que describen Foucault y Prosser Bravo como estructura ejercida por adultos sobre los niños apareció en nuestros datos de manera más compleja: tan interiorizado en los propios NNA que lo reproducen entre sí sin necesidad de un adulto presente.

La teoría del vínculo de Pichón-Rivière se confirmó en los relatos sobre docentes, pero los datos abrieron una pregunta que la teoría no anticipaba: qué ocurre cuando la comunicación ha sido interrumpida tan sistemáticamente que el sujeto ya no tiene lenguaje disponible para nombrar lo que siente. Ese "nomás" de C no es ausencia de pensamiento, es ausencia de vocabulario construido en la experiencia de ser escuchado. En ese sentido, los datos no solo ilustraron la teoría sino que la exigieron ir más lejos.

Los autores y perspectivas que desarrollamos nos sirvieron como herramientas para interpretar lo que encontramos. Es decir, las categorías surgen de los objetivos y de los datos, pero se leen y comprenden mediante los autores mencionados en la fundamentación teórica. De este modo, los datos y los objetivos definieron qué analizar, y el marco teórico nos da herramientas para comprender qué significa lo que los NNA comparten.

Adultocentrismo: La voz que no fue preguntada

“Si grita alguien, pagan todos.”

-I (2026)

Dentro de este capítulo analizaremos cómo las NNA ,de 10 a 11 años, perciben el adultocentrismo en la escuela desde su propio mundo. Para recordar mencionamos anteriormente que Prosser Bravo et al. (2023) quienes retoman el marco teórico de Lay-Lisboa y Montañés (2018), que identificó siete posiciones discursivas de la participación infantil “desde el adultocentrismo a posiciones infantocéntricas”. Según estas tipologías, las posturas adultocéntricas describen al adulto como referente sabio y ubican a los niños en espacios formales, dirigidos y protegidos, con relaciones asimétricas donde los menores son considerados pasivos o incluso segregados.

En el ámbito escolar esto significa que las decisiones suelen ser tomadas mayoritariamente por los adultos (docentes y directivos), dejando en un segundo plano la voz de las NNA. A través de sus relatos, recolectados mediante las bitácoras, la etnografía dialógica y las actividades fuera de una escuela para favorecer la expresión libre, identificamos situaciones donde el poder del adulto es evidente.

La expresión “Si uno hace algo, pagan todos”, dicha por una de las NNA con las que trabajamos, ejemplifica esa dinámica: las NNA sienten que ante un error individual se aplica un castigo colectivo como cuando “pagan todos” por igual. Los castigos colectivos en niños de edades de 10 a 11 años suelen ser utilizados por los docentes como un método fácil y rápido para el adulto para no investigar quién fue y que los alumnos delaten a su compañero, se utiliza la presión social para que el o la “culpable” confiese, para los docentes con pocas herramientas de gestión puede resultar en una eficacia a corto plazo, pero, para las NNA no suele ser el caso de una eficacia. Para las niñas y niños se suele generar desconfianza hacia los adultos ya que ellos saben que fue una injusticia. Puede aumentar el resentimiento, la hostilidad entre pares¹ y la búsqueda de “chivos expiatorios”². Aunado a esto enseña

¹ La hostilidad entre pares u hostilidad entre niñas y niños puede ser influenciada por los mismos docentes, cuando se hace este castigo colectivo usualmente se pone la presión en el culpable y el profesor piensa que el grupo seguirá tranquilo, pero lo que puede omitir es que creo con eso un ambiente tenso entre el alumnado, sentimientos de traición por parte de sus pares y de resentimiento.

² Es un término usado para referirse a alguien que cargará la culpa de los demás.

relaciones causa-efecto erróneas, por ejemplo, “yo soy castigado por lo que hace otro”. Recordemos que la idea de Vigotsky es que el aprendizaje ocurre en interacción social cuando le brindamos apoyo al niño o niña; sanciones que no incluyen una mediación ni diálogo pierden la función educativa y sólo regulan externamente el comportamiento.

Otro tema que surgió dentro de las sesiones fue el de la participación forzada, platicando con los niños sobre qué era lo que no les gustaba que hicieran sus profesores salió que no les gustaba que los hicieran participar cuando ellos no querían, C mencionaba que lo eligen mucho a él y que esta acción iba dirigida a “los que no hacían nada”, D menciono que no los obligan a participar a menos que estén bajos de calificaciones a lo que C mencionó que a ellos si los pasan a participar obligadamente y que si no querías te mandaban reporte o llamada de atención. Se les pregunto igual que cambiaran de sus profesores e I menciono que le pediría a su profesor cambiar las exposiciones, que aprenderán mejor si no expusieran ellos.

Dentro de la participación forzada se encuentran las exposiciones escolares, el profesor le da el tema a presentar al alumno y este tiene que estudiarlo para poder presentarlo, casi como si este estuviera dando la clase, este método de enseñanza pareciera ser tradición escolar adultocéntrica en donde ellos deciden cómo se hacen las cosas esperando obediencia, incluso este método de la participación forzada parece ser una dinámica de estatus de exponer o seleccionar a las NNA como espectáculo y esto suele generar un sentido de desconexión por parte de ellos donde los mismos obedecen pero no se involucran, o sea, aprenden a “hacer como” en lugar de aprender. Igual se pierde agencia por parte de las NNA, reduciendo la sensación de decisión y control, clave para tener autonomía intrínseca. De nuevo la idea de Vigotsky es la misma, el aprendizaje emerge en la interacción pero la participación forzada elimina la mediación y en sentido social compartido.

Se habló anteriormente de la NEM, se menciona que plantea un enfoque humanista en el cual las niñas y los niños son vistos como personas que construyen su aprendizaje. Según los lineamientos oficiales, el “derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades”. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.17). Se habla de un modelo que promueve la participación infantil y está alejado de la

antigua realidad de los modelos educativos antiguos donde el profesor era el que sabia mas y los alumnos obedecían y escuchaban, pero, lo que hemos escuchado desde las propias experiencias de las NNA es lo contrario a lo establecido en la NEM. Si bien en este trabajo trabajamos con una muestra de NNA es importante enfatizar que cada voz aporta un entendimiento sobre lo que viven, sus experiencias narradas pueden resonar con muchas otras infancias en México. Cada testimonio revela anhelos comunes, como el deseo de ser escuchados y comprendidos, que difícilmente se advertirán con métodos cuantitativos.

Aunque la NEM fomenta métodos activos, en este plantel de las NNA con las que trabajamos persisten las clases magistrales tradicionales, persisten las conductas adulto centristas, frases que mencionaron que les decían sus profesores: “¿Tu eres la maestra?” o cuando les pedimos que nos dieran una breve actuación de cómo serán sus profesores, O en piel de su profesor mencionó “moviste un hueso de tu cuerpo, castigado” mencionó que a todos los que estuvieran parados les gritaría “¡Ya siéntate!” y cuando le preguntamos el por qué, mencionó que su profesor les gritaba.

Se observó que, si bien las propuestas y plan de estudios de la NEM están bien enfocadas en dar prioridad a la participación infantil, no toman en cuenta la realidad de las instituciones escolares, sus tradiciones, sus formas de enseñar, son rezagos de lo que alguna vez fue. Esto hace que la jerarquía adultocentrista no cambie, la participación genuina de las NNA se da cuando las voces de las niñas y niños no pasan a segundo plano sino a lo principal. Observamos que las NNA con las que platicamos viven un adultocentrismo marcado con sus profesores, el profesor en su experiencia aparece como una figura de autoridad adultocéntrica donde su poder marca límites (a veces exagerados) más que acompañar el aprendizaje. El modelo de la NEM promueve al estudiante como sujeto activo, la formación humanista, el respeto a la dignidad, pero lo que narran los NNA es lo opuesto. Para que se logre una buena participación infantil en las escuelas es importante que a las niñas y niños se les reconozca como ciudadanos, no como sujetos pasivos de aprendizaje.

Las voces de la infancia: entre la expresión y el silencio

“Hasta los niños le podemos tener miedo a nuestros propios padres”

-O (2026)

A lo largo de las sesiones, los NNA demostraron que tienen cosas por decir sobre su experiencia escolar, por ejemplo: opiniones estructuradas, propuestas y reflexiones que, desmienten que las infancias no tienen ganas de hablar sobre lo que viven. Sin embargo, también pusieron en evidencia que expresarse no les resulta fácil ni natural dentro de su entorno cotidiano. Este capítulo se centra en los momentos donde sus voces y lo que quieren salieron, pero también cuando fueron silenciadas, autocensurarse o ignoradas.

Uno de los momentos más relevantes de todas las sesiones, ocurrió en la quinta, cuando preguntamos cómo les gustaría sentirse en la escuela. Los NNA expresaron que les gustaría ser entendidos y que se les permita equivocarse. O dijo “Hasta los niños le podemos tener miedo a nuestros propios padres” (sesión 5). Esta frase, dicha con naturalidad dentro de la conversación nos habla de una conciencia de su posición como niño frente a las figuras de autoridad. O nos está hablando de una relación de poder donde los niños les tienen miedo a los adultos, incluso a los que supuestamente los cuidan. que un niño de 11 años pueda plantear esto, confirma lo que plantea la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) en su artículo 12: los NNA están capacitados para formarse un juicio propio y expresar su opinión, siempre que se les brinde el espacio para hacerlo.

En esa misma sesión, D expresó que le gustaría “que no asuman que es emo por pintarse las uñas de negro y entrenar atletismo e irse de negro siempre” (sesión 5). Lo que D pide parece sencillo, pero que rara vez se cumple a un niño, el que no lo etiqueten por apariencia. Esta petición habla de la necesidad de reconocerle como persona con identidad propia y no como un estereotipo definido por alguien ajeno que le rodee. Desde Corona, Gómez y Zanabria (2013), la participación infantil implica justamente que los NNA sean reconocidos como sujetos con perspectivas válidas y no como receptores pasivos de las interpretaciones adultas sobre quiénes son.

Al preguntarles sobre sus profesores, no tardaron en decir su opinión, de una manera física o verbal “que no enseñen a gritos” “que las actividades no sean solo

escribir y copiar”, “que las clases sean más dinámicas y divertidas”. (sesión 5 y 6). I mencionó “le pediría a mi profesor que cambie la las exposiciones, que aprenderíamos mejor si no tuviéramos que exponer nosotros” (sesión 5). Novella Cámara (2011) nos habla acerca de que la participación infantil auténtica implica que los niños puedan influir de manera real en los espacios que se habitan. Lo que encontramos es que, si se le pregunta a un niño propuestas para mejorar su escuela, las tienen, pero nadie suele preguntarles.

Sin embargo, no todos los NNA encontraron la misma facilidad para expresarse. En la primera sesión, cuando les preguntamos qué no les gustaba de su escuela, todos empezaron a señalar problemáticas. Pero cuando N iba a mencionar algo positivo sobre su escuela, “la presión social de los demás NNA de que por qué iba a decir algo bueno lo detuvo” (sesión 1). Este momento lo consideramos relevante porque la censura no vino de un adulto sino de los propios pares. N se autocensuró, no porque no tuviera algo que decir, sino porque el ambiente grupal de ese momento era sobre quejas y su opinión diferente no tenía espacio. Si esto ocurre en nuestras sesiones, las cuales intentamos generar un ambiente de libertad, cabe preguntarse con qué frecuencia ocurre en el aula, donde las dinámicas de presión son altas.

Algo similar fue el caso de E y E.F, quienes en algunas ocasiones levantaron la mano para participar, pero al no ser vistas, la bajaban y no la volvían a levantar (sesión 1 y 2). Este gesto puede hablar sobre la participación infantil, acerca de un niño que no es reconocido y aprende a no intentar de nuevo, no siempre es que no quiera participar, es que han aprendido que participar puede ser amenazante. Desde la perspectiva de Pichón-Rivière (1985), este patrón podría implicar una serie de experiencias donde la comunicación fue interrumpida antes de completarse, generando una falla en el vínculo al igual que el aprendizaje.

El memorama de los derechos que realizamos en la segunda sesión demostró que la mayoría de los NNA desconocían sus derechos o desconocían en qué consisten y que implican, tenían en mente que algunas cosas no “estaban bien” pero no tenían las palabras para nombrarlo. Esto nos lleva a una paradoja al pensar en que los derechos de los niños llevan existen desde 1989, llevan más de 30 años escritos, pero los propios titulares de esos derechos no los conocen completamente. Como señalan Corona, Gómez y Zanabria (2013), los derechos de la infancia han

sido contruidos y comunicados por adultos, sin que los niños hayan sido parte del proceso.

Vínculos de las NNAs: *Los lazos que sostienen y los que pesan*

“Yo como solo y prefiero quedarme en el salon”

-C (2025)

- **Vínculos con pares**

Cuando se habla de vínculos sociales entre las NNA de 10 a 11 años con sus pares podemos pensar en grupos de niños que se juntan en el recreo, para platicar, comer o jugar. Los juegos como “las atrapadas”, “chin chan pu” o en los tiempos modernos muchos podrían estar jugando, con sus teléfonos celulares, videojuegos dentro de estos. E incluso a estas edades se pueden llegar a dar los primeros pasos a la pubertad con las cartas de amor, las confesiones y los celos.

Se mencionó anteriormente que al entrar en la primaria las niñas y niños ya no se la pasan la mayor parte del tiempo en sus hogares, sino que ahora el tiempo se les divide en la escuela, lugar donde empezarán a desarrollarse sus relaciones secundarias. Se mencionó sobre dos partes del campo psicológico del vínculo: el campo externo y el campo interno, el campo externo siendo todas las relaciones que el sujeto hace y el interno lo que es el mismo, sus fantasías, ideas y pensamientos.

Logramos detectar la interacción de las NNAs donde se habló sobre las instalaciones de su escuela en donde les preguntamos sus opiniones de la escuela, sus instalaciones y profesores, la mayoría de comentarios iban alineados a lo que no les gustaba de la escuela logrando una vinculación positiva y la participación se agilizo, pero, hubo un momento dentro de esa vinculación donde N quería comentar cosas positivas sobre la escuela pero la presión social le afectó para participar. Este tipo de escenarios se ven a menudo en las escuelas e incluso en casa, como lo planteaba Pichón, en donde el grupo de NNAs no solo funciona como un espacio de convivencia, sino como un espacio en donde se ponen en juego el campo interno y el externo, donde N que tiene un campo psicológico interno del vínculo que influye en la dinámica grupal pues el sujeto se construye y se expresa en relación con los otros, en un entramado donde lo que piensa, siente y dice está atravesado por la mirada y la respuesta del grupo. Así, la presión social observada muestra cómo el

vínculo puede favorecer la expresión de algunas voces, pero también inhibir otras cuando el entorno no brinda suficiente seguridad para sostener la palabra propia.

Otra de las observaciones del vínculo entre pares de las niñas y los niños fue el humor, que funciona como una puerta de entrada a la cercanía entre pares, el sentimiento de comodidad y la oportunidad de mostrarse con mayor confianza frente a las demás NNAs. Este humor les ayuda a disminuir tensiones, un ejemplo de esto siguiendo el tema anterior es cuando I menciona: “se desmayan en las ceremonias” respondiendo al tema de lo que no les gustaba de su escuela, este comentario hizo reír a todos sus pares que ya se estaban centrando mucho en la crítica hacia la escuela. En ese sentido, reír juntos no solo entretiene, también fortalece los lazos, porque crea experiencias compartidas que dejan huella en la manera en que se relacionan y se sienten dentro del grupo.

Cada NNA experimenta sus vinculaciones de distintas formas ya que no todas llegan a la escuela con las mismas historias, necesidades afectivas o formas de relacionarse. Desde esa diferencia, los vínculos pueden vivirse como buenos, malos o significativos, dependiendo de la seguridad, confianza o malestar que le generen a la niña o niño.

Vinculación de I: “Con mis amigos nos peleamos de amigos, a veces nos damos de sapes y la profesora nos manda a callar por pedir un lápiz”. En el caso de su experiencia con sus vinculaciones, podemos observar una relación que parece estar marcada por la cercanía, el juego y convivencia, incluso si esta se expresa mediante peleas amistosas. El hecho de que mencione “nos peleamos de amigos” sugiere una forma de vínculo donde existe la confianza suficiente para dar entrada a los juegos pesados y sostener la interacción sin que se rompa la relación. De igual manera, también interviene la profesora quien les llama la atención, lo que muestra que su vínculo es igual mediado por una figura autoritaria. En este sentido, su experiencia vincular parece ser activa y socialmente intensa.

Vinculación de M: “Yo tengo muchos amigos, tengo como... casi 10”. La vinculación de M deja ver que reconoce en sus compañeros un sentido de pertenencia. Esto lo interpretamos como una experiencia de integración y seguridad dentro del grupo, donde la cantidad de amistades refleja también la facilidad para relacionarse y sentirse aceptada o aceptado. Aquí el vínculo no solo es social, sino

también significativo, ya que, la presencia de varias amistades funciona como una fuente de acompañamiento y reconocimiento dentro de la escuela.

Vinculación de C: “Yo como solo y prefiero quedarme en el salón”. La experiencia de C es distinta, se observa una relación con el entorno escolar que no se apoya con sus pares, sino en el aislamiento o en la búsqueda de un espacio propio. Esta forma de experiencia del vínculo lo vemos como una forma de protección frente a experiencias que quizá no resultan del todo cómodas o seguras.

Vinculación de D: “Debe ser alguien respetuoso que no se burle de los otros”, Aquí D expresa una idea clara de lo que valora en una vinculación: el respeto, la ausencia de burlas y la consideración hacia los demás. Su experiencia en la vinculación está atravesada por un trato digno lo cual indica que para ella los vínculos son aquellos que brindan confianza no agresión.

Vinculación de N: Hubo un momento de la actividad del dibujo de la escuela donde las niñas y niños se separaron con sus respectivos géneros para trabajar por separado, pero N quería quedarse del lado de las niñas a lo que se le comentó que no había problema y O dijo: “Ihhh te dijeron niña”, seguido de risas de C e I. Esta situación permite observar que su vinculación está atravesada por la mirada de sus pares, quienes intentan delimitar su lugar a partir de normas implícitas sobre donde “debe” estar. Igual observamos que N encuentra en la apertura y en el acompañamiento una posibilidad de permanecer en el espacio que le resulte más cómodo. De esta manera su vinculación se construye entre el deseo de integrarse, la incomodidad provocada y la necesidad de reconocimiento, mostrando que en la escuela los vínculos no sólo favorecen la convivencia, sino que también pueden marcar las formas en que cada niño se siente aceptado o excluido dentro de sus grupos.

Las vinculaciones infantiles no son homogéneas, algunas experiencias se viven desde la cercanía y el juego, otras desde la pertenencia, desde el aislamiento y desde la necesidad de respeto. Cada voz refleja una manera distinta de relacionarse con los demás y de significar su experiencia escolar. El aula no solo es un espacio académico, sino también un espacio donde la vinculación en sus distintas formas está más que presente.

- **Vínculo con los investigadores: entre la desconfianza y la construcción de confianza**

Desde la primera sesión que estuvimos con los NNA, se presentó algo que llamó nuestra atención, los niños no comprendían quiénes éramos y por qué estábamos ahí y las explicaciones que les dimos no parecían resolver esa confusión. A lo largo de las 6 sesiones, esta ambigüedad sobre nuestro rol como investigadores se convirtió en un dato que no revela cómo las infancias perciben y se relacionan con las figuras adultas que se acercan a ellas y ellos.

En la primera sesión cuando nos presentamos e intentamos romper el hielo con un lenguaje informal, los NNA respondieron con algunas preguntas que mostraban este desconcierto: “¿Vienen del DIF?”, “¿los mandó Claudia?”, “¿son de bienestar?”, “nos van a leer la mente? Estas bromas que parecen simples, reflejaban que los NNA estaban tratando de ubicarnos dentro de las categorías de adultos que ellos conocen, como maestros, funcionarios, trabajadores sociales o alguna figura de autoridad institucional. Al parecer no se encuentra un referente de adultos que se acerque a ellos simplemente para escucharlos.

Desde el inicio intentamos evitar las formalidades y no colocarnos en una posición de autoridad. Les explicamos que veníamos a hacer nuestra tarea y que no éramos maestros, esto con la intención que entendieran que como ellos también nos dejan tareas. Sin embargo, cuando les indicamos que pasaríamos a la “siguiente actividad”, la respuesta inmediata fue “¿No que no era como la escuela?” (sesión 1). Para ellos la estructura de actividades organizadas por adultos era suficiente para asociarnos con el entorno escolar. O, por su parte respondió: “Entonces les vamos a hacer su tarea” (sesión 1). Esto mostraba que, a pesar de no ser maestros, nos ubicaban en una posición donde hacían algo para nosotros, no con nosotros. Básicamente, seguía siendo una relación desequilibrada.

Esta dinámica se repitió en la segunda sesión. Cuando estaban terminando de llenar las boletas sobre participación infantil, el grupo de niños preguntó: “¿Y ahora qué maestros?”. A pesar de que anteriormente se les había aclarado que no éramos profesores, que no habría calificaciones ni exámenes, la palabra “maestros” persistía. Les recordamos que no lo éramos, que nos podían llamar por nuestros nombres, sin embargo, pensamos que esa categoría no desaparecía en su totalidad.

Realmente, a lo largo de las sesiones sí se pudo distinguir un cambio, haciendo un recorrido, la primera sesión estuvo marcada por la hostilidad de O, quien llegó tarde y a sentarse con el grupo de niños, dándole la espalda al círculo, ignorando la situación. Como se mencionó en la bitácora, “como si O ni siquiera quisiera voltear a vernos” (sesión 1). Cuando nos acercamos a preguntarle si quería participar aceptó, pero con una actitud de rechazo visible. Este comportamiento no era únicamente de él, I, C y O se distanciaron en varias ocasiones del círculo en la primera sesión, al sentarse en las escaleras, alejándose del grupo de niñas, marcando una separación no sólo de género, sino de disposición a lo que propusimos.

Sin embargo, el cambio se fue dando cuando la desconfianza se fue transformando a lo largo de las sesiones. Al finalizar la primera sesión cuando les preguntamos si les había gustado las actividades, respondieron que sí y pidiéndole “poder invitar a más amigos”. En la tercera sesión, D quiso saber más sobre la universidad, lo que refleja un interés por quienes éramos más allá del rol de las sesiones. Al cierre de esa misma sesión jugaron con nosotros y se veían entusiasmados, en la cuarta sesión estaban atentos, hablaron bastante y se veían felices. Para la sexta sesión hubo un cambio grande, los NNA tomaron el control de la actividad, eligieron ir al parque y propusieron un picnic, conversamos con ellos, los ayudamos a columpiarse. Ya no éramos los maestros que vinieron a hacer algo con nosotros” sino personas con las que querían convivir.

Este cambio no sucedió de total desconfianza a cierta confianza no sucedió porque les explicamos mejor quiénes éramos, sino porque la experiencia a lo largo de las sesiones lo demostró, que efectivamente no íbamos a evaluarlos, a castigarlos ni a comportarnos como las figuras de autoridad que esperan de un adulto. Fue la práctica, no la explicación verbal, lo que modificó la relación. Esto es importante porque confirma lo que plantean Prout y James (1997) sobre cómo las opiniones infantiles son consideradas secundarias dentro de las relaciones jerárquicas con adultos, un ejemplo es cuando los NNA no nos creyeron que no éramos maestros porque su experiencia cotidiana les ha enseñado que los adultos se acercan a ellos desde una posición de autoridad. Y nos tocó demostrar con acciones para que la relación pudiera cambiar.

Asimismo, como señala Prosser Bravo et al. (2023), el adultocentrismo no solo se manifiesta en las acciones de control, sino también en las estructuras de la relación entre adultos y niños. Que los NNA nos llamaran “maestros” en automático, sin que nosotros lo siguiéramos, habla de qué tan internalizado tienen la idea de que cualquier adulto que organiza actividades con ellos, ocupa un lugar jerárquico. Esta normalización de una relación asimétrica se convierte en un hallazgo, pues el adultocentrismo no necesita ser impuesto activamente, ya está incorporado en la forma en que los NNA entienden su relación con el mundo adulto.

- **Vinculación con los docentes: Los vínculos que dejan huella**

El vínculo con el docente dentro del aula escolar puede convertirse en una fuente de seguridad, confianza y acompañamiento, o bien en un espacio de distancia, tensión y silencio, dependiendo de cómo construyen la vinculación. Al revisar las vinculaciones que las NNAs tienen con sus profesores lograremos observar cómo responden a la figura autoritaria de un adulto y a su andamiaje, las condiciones que limitan su participación.

Retomaremos lo dicho anteriormente en el apartado de adultocentrismo, donde observamos que mediante sus relatos las decisiones en su escuela continuaban en manos del adulto, quien aparece como figura de control, corrección y autoridad, mientras que la voz de las NNAs queda en segundo plano. Este tipo de vinculación nos permitió observar que las niñas y los niños no solo obedecen estas dinámicas, sino que también las reconocen y las interpretan desde su experiencia.

Dentro de lo que hemos visto anteriormente aparecen los deseos de ser escuchados, de aprender sin presión y de participar de manera más libre, lo cual deja ver una tensión entre lo que proponen documentos oficiales, como la Convención de los derechos del niño y la NEM, a lo que realmente viven dentro del aula. Esto hace que su participación quede limitada y la vinculación con los docentes sea más de autoritarismo.

Por otra parte, las NNAs no mencionaron una vinculación significativa con sus docentes, se observa que la opinión positiva en común que tienen es con la de un profesor en específico, D menciona: “Nos pone películas para mantenernos tranquilos y por eso los otros quieren estar en nuestro salón”. Logramos observar más que un vínculo significativo es una comodidad inmediata. Aquí la única

valoración positiva general que se tiene del profesor es la de poner películas en el salón de clases así tranquilizando al grupo, pero no necesariamente porque promueva un andamiaje o acompañamiento, cayendo en lo que coloquialmente se conoce como profesor “barco”³. El interés de los demás por estar en ese mismo salón no parece vincularse al contenido educativo, sino al entretenimiento de la película. En este sentido podemos observar que existe una ausencia de vinculación entre alumnos y profesores, los alumnos no hablan de sus profesores por su escucha, apoyo o confianza, sino, por su actitud autoritaria y lo que estos pueden dar de entretenimiento.

Aprendizaje escolar: Aprender sin que nadie pregunte cómo

Hablar sobre el aprendizaje con los NNA nos pareció muy interesante y revelador, ya que, además de lo que dijeron, estaba lo que les costó decir. Notamos que había más facilidad para describir lo que no les gustaba, que para imaginar lo sí querían. Y ese contraste en sí, nos parece un hallazgo, que al ofrecerles un espacio de expresión a los NNA donde pensarán en sus propias preferencias de aprendizaje, les costó nombrarlo.

De lo que sí notamos desde el inicio, fue la opinión acerca de sus materias, C fue el que más recalcó que no le gustaba ninguna materia y que sería feliz si la escuela dejara de existir, aunque aclaró que las matemáticas sí le gustan y las prefiere sobre materias como lenguaje (sesión 3). I mencionó que no le gusta el inglés porque “no entiende el idioma” y prefieren la materia de lengua (sesión 5). D y J coincidieron en que le gusta, pero atribuyeron su desagrado por las matemáticas a su profesora, a las clases aburridas que les hicieron bajar calificaciones (sesión 3).

Aquí los NNA hablan de experiencias sobre docentes en particular que les generó o quitó el gusto por una materia. Desde Pichón-Rivière (1985), confirma que el vínculo condiciona el aprendizaje, cuando la comunicación con el docente es fluida, el interés se sostiene, cuando es tensa o distante, se rompe.

Acerca de qué les gustaría aprender, la cosa fue más difícil. En la segunda sesión les preguntamos en las boletas qué les gustaría aprender en la escuela, la respuesta fue en su mayoría educación sexual (sesión 2). Esto nos habla acerca de

³Profesor benévolo, poco estricto o que aprueba a los alumnos fácilmente sin exigir mucho esfuerzo o demostración de conocimiento.

un contenido ausente, más no hubo una respuesta clara o espontánea de cómo aprender.

Al preguntarles cómo sería un salón ideal, la mayoría mencionó un ideal que ellos imaginaron respecto a lo que no les agrada como “un mal salón es donde los alumnos no hacen caso, se levantan y son groseros” (sesión 3).

Las propuestas surgieron cuando nosotros preguntamos específicamente por ellas, no de manera espontánea. Al pedir sugerencias para sus profesores mencionaron “menos gritos, clases menos aburridas, actividades de juego y no solo escribir, no exposiciones consecutivas” (sesiones 4 y 5). I fue el más específico, él le pediría a su profesor cambiar las exposiciones porque aprenderían mejor si no tuvieran que exponer ellos (sesión 5). Estas propuestas son muy válidas, pero para poderlas escuchar, tuvo que haber una pregunta específica de por medio, esto no invalida lo que nos dijeron, pero apunta a lo que Novella Cámara habla sobre la participación infantil y sobre que los niños pueden incidir en los espacios que habitan, pero solo cuando se crea una condición específica para hacerlo. De esa manera, el silencio no quiere decir que haya una ausencia de opinión, sino que hay una ausencia de ese espacio.

Respecto al trabajo en equipo existieron opiniones divididas. I prefiere trabajar en grupo, sin embargo, la mayoría prefiere trabajar por su parte, porque sus compañeros no suelen llevar el material y eso genera conflicto (sesión 5). C fue más directo sobre que no le gusta trabajar en equipo porque lo dejan a un lado y no toman en cuenta su opinión (sesión 3). Una experiencia de exclusión repetida que lo llevó a preferir el trabajo individual como un mecanismo de protección.

Posiblemente el dato más relevante de este apartado fue la actividad de la escuela ideal en la segunda sesión fue cuando les pedimos que dibujaran cómo sería su escuela perfecta, las respuestas fueron distintas entre sí. Las niñas y N diseñaron un espacio organizado, una maestra, estudiantes, la dirección, una entrada y una zona verde con un árbol. Los niños en cambio primero se resistieron a dibujar y cuando lo hicieron, representaron destrucción, dijeron C, O y I que “las torres gemelas son la escuela y los que estaban dentro eran sus profesores” (sesión 2). C dijo que su escuela ideal sería una “donde todos estuvieran muertos, alumnos y profesores” y cuando le preguntamos por qué, respondió “nomas”.

Al principio parecería algo trivial, pero una vez se pone atención a cada expresión de C, podemos darnos cuenta que C es un niño al parecer excluido. Y esta forma que encontró para decirlo, Bourdieu explica que la violencia simbólica funciona de esta forma, se interioriza tanto que quien la vive no siempre puede explicarla o identificarla, solo sentirla.

Este apartado nos deja una cosa clara, cuando se fomenta un espacio de escucha y verdaderamente se valida lo que dicen los niños, estos son capaces de expresar y dar propuestas para su aprendizaje, ellos tienen cosas que decir, pero raramente encuentran las condiciones para hacerlo y no es un problema de ellos, es el resultado de años dentro de un sistema que no les ha dado ese espacio para opinar sobre su propio aprendizaje, de plantearse, cuestionarse si hay más maneras de aprender y no solo una estricta que puede ser que no estén entendiendo del todo, hay más formas, técnicas maneras, que solo se pueden conocer preguntando al mismo estudiante, o sea al niño.

Reflexiones finales

Alcances y limitaciones del planteamiento del problema

El planteamiento de esta investigación nos permitió colocar en el centro algo que la educación en México raramente hace: la voz directa de los NNA sobre su propia experiencia escolar. Eso representa un alcance real, pues la mayoría de los estudios sobre participación infantil y modelos educativos recogen perspectivas docentes, directivas o de política pública, pero no la de quienes viven la escuela cotidianamente.

Sin embargo, el planteamiento también tuvo límites. Al delimitar el estudio a niños de 10 a 11 años en un contexto no escolar y con una muestra pequeña, los hallazgos no son generalizables ni representativos de todas las infancias en México. Además, nuestra pregunta de investigación asume implícitamente que los NNA perciben y articulan su participación de manera clara, pero encontramos que esa articulación es parcial, condicionada por el espacio donde se les pregunta y por años de un sistema que no los ha entrenado para opinar. Eso no invalida el planteamiento, pero sí lo matiza: la participación infantil no es una capacidad dada sino una que se activa o se inhibe según las condiciones del entorno.

Limitaciones teórico-metodológicas, de recopilación de información y de análisis

Teóricamente, el adultocentrismo como categoría central fue útil para nombrar lo que observamos, pero en ocasiones tendemos a leerlo donde quizás existían otras explicaciones posibles. Una categoría tan amplia corre el riesgo de volverse explicación de todo, perdiendo precisión analítica.

Metodológicamente, la principal limitación fue la ausencia de grabación de audio por decisión de los padres, lo que implicó que las citas textuales de los NNA dependieran de la memoria inmediata y del registro en bitácoras elaboradas después de cada sesión. Aunque ambos escribimos bitácoras independientes como mecanismo de compensación, la posibilidad de imprecisión existe. El hecho de trabajar fuera de la escuela fue al mismo tiempo una limitación de acceso y una condición que probablemente favoreció la expresión espontánea de los NNA, por lo que no puede leerse únicamente como obstáculo.

En cuanto al análisis, la categorización temática fue una herramienta útil para organizar los datos, pero toda categorización implica una selección que privilegia ciertas lecturas sobre otras. Los fragmentos que no encajaron en ninguna categoría podrían contener significados que este análisis no alcanzó a recuperar.

Recomendaciones en base en los datos para superar prácticas adultocéntricas en escuelas y grupos familiares

Los datos de esta investigación nos permiten hacer tres recomendaciones concretas. El primero va dirigido a las escuelas: crear espacios sistemáticos y genuinos donde los NNA puedan opinar sobre su experiencia escolar, no como actividad ocasional, sino como un apoyo real y permanente para las decisiones pedagógicas. Esto implica revisar prácticas tan cotidianas e invisibles como qué preguntas se hacen en el aula, a quién se le responde cuando levanta la mano y qué ocurre cuando un niño opina diferente al grupo o al docente.

La segunda recomendación va dirigida a los docentes: revisar no sólo las prácticas más evidentes del adultocentrismo como los gritos o los castigos colectivos, sino las más silenciosas. La mano que se ignora, la opinión que se responde con "¿tú eres el maestro?", la participación que se fuerza sin considerar si el niño quiere o no participar en ese momento. Esas prácticas pequeñas y repetidas

son las que más condicionan la relación que los NNA construyen con su propia voz.

El tercero va dirigido a las familias: reconocer que el adultocentrismo no empieza ni termina en la escuela. La frase de O, "hasta los niños le podemos tener miedo a nuestros propios padres", dicha con naturalidad, nos recuerda que el silenciamiento de la voz infantil ocurre también en casa y que transformarlo requiere que los adultos más cercanos a los niños aprendan a escucharlos no cuando es conveniente, sino cuando el niño tiene algo que decir.

Lo que los datos le ofrecen a la teoría

Una de las apuestas de esta investigación fue no usar la teoría únicamente para explicar lo que encontramos, sino también dejar que los datos hablarán sobre la teoría. En este ejercicio surgieron cosas importantes.

La teoría del vínculo de Pichón-Rivière plantea que cuando la comunicación en una relación es fluida y recíproca, el aprendizaje se favorece; cuando es interrumpida o unilateral, se obstaculiza. Esto lo vimos con claridad en los relatos de los NNA sobre sus docentes: quienes describieron maestros cercanos también describieron mayor disposición hacia esa materia o ese espacio. Quienes describieron maestros distantes o que gritaban describieron estrés, desconexión y en algunos casos rechazo abierto hacia la escuela. El dato confirma la teoría.

Cuando los NNA dramatizaron a sus profesores, lo hicieron con naturalidad, como si esos modos de relacionarse fueran simplemente normales. El adultocentrismo que encontramos no es solo una imposición externa, es una lógica que los propios NNA han interiorizado y reproducen. Eso complejiza la teoría y nos obliga a pensar que transformar las prácticas adultocéntricas no es solo cuestión de cambiar lo que hacen los adultos, sino también de trabajar con lo que ya habita en los niños.

Ninguno de los autores de nuestro marco teórico anticipó lo que para nosotros fue uno de los hallazgos más honestos de la investigación: que los NNA saben con mucha claridad lo que no quieren, pero cuando se les pide imaginar lo que sí querrían, el lenguaje se detiene. El "nomás" de C no es una respuesta vacía. Es la única respuesta disponible para alguien que ha vivido años en un sistema que no le ha pedido opinar y que por lo tanto no ha desarrollado el hábito ni el vocabulario para hacerlo. Eso pone en cuestión una idea implícita en buena parte de

la literatura sobre participación infantil, que basta con abrir espacios para que la voz emerja. Nuestros datos sugieren que no basta. Que junto con los espacios hay que reconstruir algo más, y eso es la confianza de que la propia opinión vale la pena ser dicha.

Ahora llegamos a este proceso con una pregunta que parecía sencilla: ¿cómo perciben los niños su participación, sus vínculos y su aprendizaje en la escuela? Lo que encontramos fue más complejo y esclarecedor de lo que esperábamos, no solo sobre los NNA sino también sobre nosotros mismos como investigadores.

Para comenzar, reflexionamos sobre el adultocentrismo como algo que no necesita ser impuesto activamente para existir. No encontramos villanos en esta historia. Encontramos estructuras tan normalizadas que los propios niños las reproducen sin cuestionarlas, y que nosotros mismos, a pesar de intentar evitarlas, también reproducimos sin darnos cuenta. Cuando organizamos actividades, cuando pasamos a la siguiente dinámica, cuando estructuramos el tiempo de las sesiones, estábamos ejerciendo una forma de autoridad, aunque fuera con las mejores intenciones. Eso nos enseñó que el adultocentrismo no es una actitud individual sino una estructura relacional arraigada que requiere más que buenas intenciones para transformarse.

Continuamos con la voz de las NNA donde partimos de la hipótesis de que los niños tenían cosas por decir y que simplemente no se les había dado el espacio para hacerlo. Eso se confirmó, pero con un matiz importante que no habíamos anticipado, ya que, el problema no es solo la ausencia de espacios sino lo que años sin esos espacios le hacen a la capacidad de expresarse. Los NNA con quienes trabajamos sabían muy bien lo que no querían, pero cuando se les pedía imaginar lo que sí querían, la respuesta tardaba más, era menos segura o simplemente no llegaba. Esa dificultad no es un defecto de los niños, es el resultado acumulado de un sistema que los ha entrenado para obedecer y no para proponer. Generar participación genuina no es solo abrir la puerta, es también acompañar a quien lleva años sin usarla.

En la vinculación de las NNA lo que observamos en las sesiones confirma que los niños aprenden en relación, no en aislamiento. La calidad del vínculo con el docente determina en gran medida si un niño se atreve a preguntar, a equivocarse o

a participar. Cuando ese vínculo está marcado por el miedo, la corrección constante o la indiferencia, el niño aprende a hacerse invisible. Y un niño invisible en el aula no es un niño que no tiene nada que decir, sino, un niño que ya aprendió que decirlo no sirve de nada. Eso nos parece una de las consecuencias del adultocentrismo escolar, no el daño evidente sino el silencio que se instala y que nadie registra porque parece disciplina.

Llegamos queriendo ser diferentes a las figuras adultas que los NNA conocían. Nos tardamos en lograrlo, y esa dificultad es un dato en sí mismo. No fuimos creíbles con palabras, fuimos creíbles con acciones sostenidas con el tiempo. Que en la última sesión los NNA hayan tomado el control, propuesto el parque, organizado el picnic y nos hayan tratado como personas con quienes querían convivir y no como adultos a quienes obedecer, fue para nosotros la evidencia más clara de que la confianza con la infancia se construye despacio y se sostiene con coherencia.

Conclusiones

Esta investigación buscó comprender cómo niñas y niños de 10 a 11 años perciben su participación en la escuela, sus vínculos con docentes y compañeros y sus experiencias de aprendizaje. Lo que encontramos a lo largo de seis sesiones con ocho NNA nos permite llegar a las siguientes conclusiones.

Los NNA perciben el adultocentrismo en su cotidianidad escolar de manera clara, aunque no siempre lo nombran así. Lo viven en los castigos colectivos, en la participación forzada, en las exposiciones que nadie eligió dar, en las frases que los silencian cuando intentan opinar. Esta experiencia no es un fenómeno aislado ni dependiente de un docente en particular, es una lógica institucional que se repite con suficiente consistencia como para que los niños la hayan interiorizado como algo normal. El adultocentrismo que encontramos no es el de la violencia visible sino el de la jerarquía cotidiana que organiza silenciosamente quién puede hablar, cuándo y sobre qué.

Los NNA tienen voz pero viven en contextos que históricamente no la escuchan. Cuando se les dio un espacio diferente, con menos control y más confianza, sus voces emergieron: opinaron, propusieron, cuestionaron y reflexionaron sobre su propia experiencia con una claridad que desmiente la idea de

que los niños no saben o no pueden participar. El problema no es la capacidad de los NNA sino las condiciones que se les ofrecen. La participación infantil genuina no ocurre de manera espontánea, esta requiere espacios contruidos intencionalmente para sostenerla.

Los vínculos que los NNA construyen en la escuela tienen un gran impacto en su experiencia de aprendizaje y en su disposición a participar. La ausencia de vínculos significativos con los docentes, sustituidos en el mejor de los casos por una comodidad pasiva, deja a los niños sin el acompañamiento que necesitan para aprender con sentido. El vínculo no es un complemento del aprendizaje, es su condición.

Para finalizar, esta investigación nos deja una convicción que va más allá de los datos: escuchar a los niños no es un gesto amable ni una buena práctica pedagógica opcional. Es una obligación ética y un derecho que lleva más de treinta años reconocido formalmente y que sigue sin materializarse de manera consistente en las aulas. Mientras los adultos sigamos tomando decisiones sobre la infancia sin incluir a la infancia en esas decisiones, el adultocentrismo no necesitará imponerse, simplemente seguirá siendo el aire que todos respiramos sin notarlo.

Bibliografía

- Agamben. (2015). ¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino (M. Ruvituso, Trans.). Anagrama. (Obra original publicada en 2006).
- Antipe Vásquez, S., Saravia Valenzuela, R., Silva Soto, C., Gutiérrez Saldivia, X., & Fuentes-Vilugrón, G. (2025). *El juego como motor del desarrollo social y cognitivo en niños y niñas en la primera infancia. Retos: Nuevas Perspectivas Educación Física, Deporte y Recreación*, 72, 359–374. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.115009>
- Araujo, L. (2023). *Adultocentrismo en el ámbito escolar*. Sociedad Educadora. <https://sociedadeducadora.org/opinion/adultocentrismo-ambito-escolar/#:~:text=Con%20todas%20esas%20acciones%20frenan,nuestros%20ni%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes>

- Bidaseca, K., Andreini, M., Borghini, N., Gómez, F., Guerrero, L., Jaramillo, J. I., Millán, F., Salleras, L., Scarpelli, A., & Vallejos, C. (2007). *(Con)fundidos en una etnografía dialógica y colectiva*. VII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. p.2. <https://cdsa.aacademica.org/000-106/259.pdf#:~:text=la%20etnograf%C3%A1da%20como%20di%C3%A1logo:%20%E2%80%95se%20vuelve%20necesario,usualmente%20m%C3%A1s%2C%20sujetos%20concientes%20y%20pol%C3%ADticamente%20significativos.>
- Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970). p.25. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Cadena-Iñiguez, Pedro, Rendón-Medel, Roberto, Aguilar-Ávila, Jorge, Salinas-Cruz, Eileen, Cruz-Morales, Francisca del Rosario de la, Sangerman-Jarquín, Dora Ma.. (2017). *Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales*. Revista mexicana de ciencias agrícolas, 8(7), 1603-1617. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342017000701603&lng=es&tlng=es.
- Calva, J. M. L. (2009). *Educación humanista: una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*: Vol. 1.
- Calva, J. M. L. (2009). *Educación humanista: una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*: Vol. 2.
- Castillo Hernández, I. T., Hernández Gómez, A. M., Juárez Cobon, X. A., Núñez Ortiz, N. C., & Romero Cabañas, C. M. (2024). Perspectiva docente; análisis sobre la Nueva Escuela Mexicana en educación primaria [Trabajo terminal, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].
- Chargoy-Espinoza, M. (2023). Educación formal y no formal en México: análisis comparativo y perspectivas de mejora. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. <https://doi.org/10.62452/89djgn51>

- Corona, Y. (2003). *La construcción social del concepto infancia*. Tramas 20. UAM-X México. (p. 13).
- Corona Caraveo, Y., Gómez Plata, M., & Zanabria Salcedo, M. (Coords.). (2013). *Explorando caminos de participación infantil y juvenil*. Casa Abierta al Tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corral Ruso, R. (2001). *El concepto de desarrollo próximo: una interpretación*. Revista Cubana de Psicología, 18(1).
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Giorgi, F. y Bolea, L. (s.f.). *Teoría del vínculo de E. Pichón-Rivière* [Ficha de cátedra]. Universidad Católica de Santa Fe, Psicología Social de Grupos y Comunidades.
- Foresto E. (2020). *Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. Contextos de Educación*. pp. 29 (21).
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. (E. Castro, Ed.; H. Pons, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Gamboa-Jiménez, R., Cacciuttolo-Juárez, C., Chihuailaf-Vera, M. L., Brugnara-Mello, J., Pinheiro-Mello, G., & Jiménez-Alvarado, G. (2024). *Tensiones y desafíos para una práctica pedagógica en educación física pensada desde las infancias. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*. 55, 280–288.
<https://doi.org/10.47197/retos.v55.103883>
- James, A., Prout, A. (Eds.) (1997). "Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood". *Sociedad e Infancias*, 1, VII-179.
<https://es.scribd.com/document/363851701/Allison-James-Constructing-and-Reconstructing>
- Maier, H. W. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears* (pp. 34–64). Amorrortu Editores.
- Manzi, J. y García, M.R., (2016). *Abriendo las puertas en el aula. Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- McLeod, S. (2024). *El experimento de los perros de Pavlov y la respuesta de condicionamiento pavloviano*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/pavlov.html>
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Novella Cámara, A. M. (s.f.). *Educación y cultura en la sociedad de la información, la participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Teoría de la Educación
- Olaz Capitán, Á. J. (2023). Observación participante: el invisible arte de investigar. Ediciones Díaz de Santos.
- Ordóñez de la Cruz, S. V., & Yagual Rivera, S. (2025). *Métodos Lúdicos De Aprendizaje Como Estrategia Psicopedagógica Para Desarrollar La Atención en Los Niños De Educación Inicial*. Ciencia y Educación (2707-3378), 6(8), 37–51.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfá, Trad.). Editorial Labor.
- Prosser Bravo, G., Aranguren Zurita, S., Bonilla Hevia, N., & Caro Zúñiga, C. (2023). *Desde el adultocentrismo hasta el infantocentrismo: estudio exploratorio sobre participación en Educación Ambiental*. Páginas de La Educación, 16(1), 81–103. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3106>
- Quevedo, W. (2014). *El concepto de sociabilidad como referente del análisis histórico*. Universidad del Tolima. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612015000100001
- Quintero, J. P., & Gallego Henao, A. M. (2016). *La participación infantil y juvenil en el aula: Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública*. Katharsis, (21), 311–329.
- Real Academia Española. (2025). vínculo. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/v%C3%ADnculo>

- Real Academia Española. (2025). libertad. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/libertad>
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). *El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27(92), 9–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424004>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. (p.17). <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf#:~:text=y%20la%20comunidad%2C%20con%20lo,arraigo%20a%20la%20vida%20local>
- Sheposh, R. (2024). *Humanism*. Salem Press Encyclopedia. <https://research.ebsco.com/c/p347yv/viewer/html/3iywxcuk5b>
- Szasz I. & Lerner S., (1996) *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México. México
- Unicef (2022). *La voz de la Infancia: Hacia una Participación Real.*, (p.18).
- Universidad de Salamanca (s.f). *La importancia de la participación infantil en la investigación social*. MEPIJ. <https://mastermepij.es/participacion-infantil-investigacion/#:~:text=En%20la%20investigaci%C3%B3n%20social%2C%20la,Este%20art%C3%ADculo%20explora%20la%20importancia>
- Vásquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. En J. Sarramona, G. Vásquez y A. Colom (Eds.), Educación no formal (pp. 11–25). Editorial Ariel <https://es.scribd.com/document/675026179/Vasquez-G-1998-La-educacion-no-formal-y-otros-conceptos-proximos>

Anexos

En este link se encuentran las notas, trabajos y cronograma de actividades que se realizaron en las sesiones con las NNA.

https://drive.google.com/drive/folders/1b6lpoJq_PbF7kVuKuyWab7QyrZcFjYFs?usp=sharing