

El adultocentrismo como régimen de verdad: Desarmando los imaginarios de infancia desde una mirada situada

**Adultcentrism as a regime of truth:
Dismantling childhood imaginaries
from a situated perspective**

Constanza Isabel Fernández Arce

Universidad Bernardo O'Higgins, CINDTAP, Chile.

constanza.fernandez@ubo.cl

<https://orcid.org/0009-0005-5358-5537>

Resumen

El artículo reflexiona críticamente sobre la infancia como construcción social e histórica, cuestionando los imaginarios adultocéntricos que han dominado la educación y las relaciones intergeneracionales. A través de experiencias situadas en espacios educativos, se analizan las tensiones entre protección, control y reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos y de agencia. Se plantea que el adultocentrismo opera como un régimen de verdad que naturaliza jerarquías y exclusiones, limitando la participación y la voz infantil. Asimismo, se destacan prácticas de escucha y desobediencia que permiten visibilizar resistencias y abrir posibilidades pedagógicas transformadoras. El texto propone una filosofía de la emancipación infantil, orientada a desarmar los marcos de poder que subordinan a las infancias y a repensar la educación desde una ética de la horizontalidad, el reconocimiento y la apertura a lo inesperado.

Palabras clave: Infancia, Adultocentrismo, Imaginarios sociales, Emancipación infantil, Pedagogía crítica.

Abstract

The article critically reflects on childhood as a social and historical construction, questioning the adult-centred imaginaries that have dominated education and intergenerational relations. Drawing on situated experiences within educational settings, it analyses the tensions between protection, control, and the recognition of children as subjects of rights and agency. It argues that adultcentrism operates as a regime of truth that naturalises hierarchies and exclusions, thereby limiting children's participation and voice. At the same time, it highlights practices of listening and disobedience that make visible forms of resistance and open up transformative pedagogical possibilities. The text proposes a philosophy of child emancipation, aimed at dismantling the power frameworks that subordinate childhood and rethinking education from an ethic of horizontality, recognition, and openness to the unexpected.

Keywords: Childhood, Adultcentrism, Social imaginaries, Child emancipation, Critical pedagogy

Introducción: La infancia como campo de disputa

Una pregunta me ha comenzado a insistir con más fuerza que antes: ¿quién ha dicho que la infancia es lo que creemos que es? Tal vez lo más desafiante ha sido descubrir

que muchas de mis certezas —como docente, como adulta, como mujer— están construidas sobre cimientos más débiles de lo que pensaba. Las experiencias cotidianas en espacios educativos me han empujado a mirar de frente los imaginarios que nos habitan: esas representaciones sedimentadas en nuestro

inconsciente y que moldean la forma en que vemos, tratamos y pensamos a la infancia (Fernández Arce, 2017).

Este ensayo nace desde ese lugar: desde la incomodidad productiva de saberme parte de un entramado que, incluso con buenas intenciones, a veces reproduce jerarquías, silencios y exclusiones. Me interesa reflexionar sobre los imaginarios sociales de la infancia como un campo en disputa, atravesado por relaciones de poder, estructuras históricas y un sistema adultocéntrico que no solo organiza nuestras instituciones, sino también nuestras emociones, expectativas y formas de nombrar.

A lo largo del tiempo, he aprendido que estas estructuras no solo están fuera de nosotros, sino también dentro. Las llevamos inscritas en el lenguaje, en las decisiones cotidianas, en los gestos que repetimos sin pensar. La infancia, al igual que otras categorías identitarias, se convierte en un espacio donde se proyectan los miedos, las esperanzas, los ideales y las carencias de la adultez. Es como si necesitáramos que la infancia sea

algo específico para sostener nuestra propia identidad.

¿Cómo se construye y mantiene la imagen de la infancia como “ser en falta”? ¿Qué papel juegan el derecho, la escuela, la filosofía y la cultura en la producción de estos sentidos? ¿Es posible hablar con las infancias sin colocarnos en un lugar de superioridad epistémica o moral? ¿Y si las infancias no fuesen simplemente lo que se ve, sino también lo que se oculta, lo que se desborda, lo que se resiste? Estas son algunas de las preguntas que me acompañarán en este recorrido. No busco ofrecer respuestas cerradas, sino abrir grietas desde donde pensar lo común, lo inestable y lo posible. Como plantea Álvarez (2019), es en los márgenes del pensamiento dominante donde se gesta la potencia crítica, y desde ahí intento situar esta reflexión.

Los imaginarios sociales de la infancia: genealogía y persistencia

Los imaginarios sociales no son simples representaciones mentales, sino configuraciones colectivas de sentido que operan en lo simbólico,

lo afectivo y lo institucional. La infancia, en ese marco, no existe como algo “natural”, sino que se produce histórica y culturalmente a través de imágenes, narrativas y prácticas que delimitan lo que un niño o una niña “es” y “debe ser”.

Desde mi experiencia, esta construcción se hace patente en múltiples detalles cotidianos. La forma en que organizamos los espacios escolares, por ejemplo, ya contiene una idea de infancia: aquella que debe ser guiada, controlada, medida. La disposición de las salas, los tiempos pautados, las reglas sobre cómo sentarse, cuándo hablar, cómo moverse, están inscritas en un régimen que presume que la infancia necesita conducción constante para no extraviarse.

En ese orden milimétrico del día a día, las niñas y los niños aprenden, desde muy temprano, a que hay modos correctos de estar en el mundo. Aprenden que sus cuerpos deben adecuarse, que sus ritmos deben sincronizarse con los de la institución, que su voz necesita autorización para circular. Muchas veces, he sentido que más que invitarles a descubrir, lo que hacemos es entrenarles para acatar.

Y cuando alguna niña o niño se resiste a esa lógica, se le nombra como “inquieto”, “mal educado” o “difícil”.

He presenciado cómo se refuerzan estas imágenes incluso en espacios que se proclaman “centrados en el niño o la niña”. Recuerdo, por ejemplo, una actividad donde las y los niños podían “crear libremente”, pero se les entregaba una plantilla, se les corregía si los colores no estaban dentro de los bordes, y se elogiaban los trabajos “ordenados”. ¿Qué ocurre ahí con la creatividad, con la expresión, con la subjetividad infantil?

Esa paradoja —invitar a expresarse, pero dentro de marcos fijos— me hizo comprender que no basta con declarar una intención pedagógica. Las estructuras simbólicas y materiales también comunican sentidos. Y muchas veces, esos sentidos reafirman el mensaje de que la infancia debe ser corregida, perfeccionada, guiada hacia un modelo ideal que siempre queda fuera de su alcance.

Gabriel Salazar (2002) muestra con fuerza esta construcción en el contexto chileno.

Desde su perspectiva, la infancia popular ha sido históricamente tratada como “niñez de nadie”, carente de valor público y relegada al margen de la ciudadanía. Esta mirada se refuerza en la idea de que la infancia debe ser controlada, normalizada, disciplinada. ¿Qué efectos tiene este relato en la forma en que las propias niñas y niños se piensan a sí mismos?

Desde el ámbito jurídico, la infancia ha transitado desde el objeto de tutela hacia un sujeto de derechos. Sin embargo, esta transformación es más declarativa que efectiva. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), aunque marca un cambio de paradigma, convive con prácticas que siguen entendiendo a las infancias como “no sujetos”, como futuros adultos en construcción, sin capacidad plena de participación o agencia. Como bien señala Ravetllat (2015), estas tensiones entre lo normativo y lo simbólico siguen vigentes en el modo en que se construye legal y socialmente la categoría infancia.

A lo largo de mi trayectoria, he observado cómo estas representaciones operan con

especial fuerza en sectores más vulnerados. En comunidades donde he trabajado, es común escuchar frases como “no entiende porque es chico”, “ya va a aprender cuando sea más grande” o “mejor ni preguntarle, no sabe”. Estos dichos, que parecen inocuos, instalan un marco de interpretación que impide a las infancias ser reconocidas como interlocutores válidos en el presente.

He sentido también cómo estas frases se cue-
lan en mis propias prácticas. A veces con la mejor de las intenciones, al intentar proteger, consolar o intervenir, termino reforzando el lugar del adulto como quien sabe, como quien decide lo que el otro necesita. Es un ejercicio constante identificar esos gestos, detenerse antes de hablar, observar qué mundo se está produciendo con cada palabra que uno elige o deja de decir.

Esos imaginarios, como advierte Bustelo (2025), se sostienen mediante lógicas simbólicas de repetición. Se perpetúan en narrativas, en prácticas, en silencios. La infancia es asociada a la dependencia, la ingenuidad, la obediencia. Estas imágenes no son neutras. Se articulan

a una matriz patriarcal y colonial, que fija la infancia como un espacio sin historia, sin conflicto y sin política. Como advierte Curiel (2009), estas matrices también están atravesadas por jerarquías de raza y género que amplifican las formas de exclusión. Es en ese punto donde se vuelve urgente recuperar formas de escucha que no traduzcan ni domestiquen la voz infantil, sino que la acojan en su potencia, incluso cuando incomoda o interrumpe las certezas del mundo adulto.

Entonces, ¿de qué modo los derechos de la infancia pueden ser más que un ideal normativo si no desarmamos los marcos culturales que siguen sosteniendo su exclusión simbólica? ¿Cuánto hay en nuestras propias prácticas pedagógicas o familiares que reafirma, incluso sin desearlo, esa idea de que las niñas y niños no saben, no entienden, no pueden?

El régimen adultocéntrico: silencios, exclusiones y pedagogías normativas

Claudio Duarte (2015) nos interpela desde una crítica estructural al adultocentrismo como una forma de ordenamiento del mundo.

Esta lógica instala a la persona adulta como medida de toda humanidad, lo que implica que todo lo que no se ajusta al ideal adulto —niñez, vejez, discapacidad, disidencia— es leído como carencia, como incompletud, como déficit. Esta concepción, profundamente arraigada, atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas profesionales e incluso nuestros vínculos más íntimos.

He observado en mi práctica profesional cómo este régimen se cuela incluso en las interacciones más cotidianas. Por ejemplo, cuando se espera que las niñas y niños respondan con gratitud a gestos adultos, sin considerar si esos gestos son realmente significativos para ellas y ellos. O cuando se interpreta el silencio infantil como ignorancia o desinterés, sin detenernos a considerar lo que ese silencio expresa, sostiene o resiste. ¿Cuántas veces damos por hecho que debemos intervenir, guiar, corregir, sin detenernos a preguntar si esa intervención es deseada, necesaria o justa?

La lógica adultocéntrica nos hace olvidar que la infancia también posee agencia, que también elige, siente, decide, incluso si lo hace desde

otras coordenadas. Este olvido se expresa no solo en lo institucional, sino también en lo emocional: cuando no validamos una rabia infantil, cuando exigimos que pidan perdón sin comprender el conflicto, cuando se minimiza un miedo por considerarlo exagerado. He aprendido, a veces con dolor, que muchas de esas prácticas que creía “educativas” eran en realidad mecanismos para imponer una lógica que no estaba siendo compartida.

Este régimen produce cuerpos dóciles, silenciosos, normados, pero también sujetos fragmentados que aprenden a callar su diferencia para sobrevivir. Se espera de las niñas y los niños que se comporten “como corresponde”, que no incomoden, o que se integren sin cuestionar. Esta forma de disciplinamiento no solo moldea conductas, sino que configura subjetividades. La infancia queda así atrapada en una lógica de subordinación que se disfraza de cuidado o protección, pero que en el fondo reproduce desigualdades estructurales.

Y es en ese punto donde el rol del adulto requiere una revisión crítica. No basta con

“querer el bien” de la infancia si ese bien está definido unilateralmente desde los parámetros del mundo adulto. Acompañar no es guiar ciegamente, sino aprender a modular la presencia. A veces eso significa ceder el centro, permitir la pausa, dar espacio a lo inesperado. En más de una ocasión, al detener una actividad porque un niño no quería participar, fui cuestionada por estar “cediendo autoridad”. Pero lo que allí estaba en juego no era la autoridad, sino la posibilidad de construir una relación basada en el respeto mutuo y no en la obediencia ciega.

Al mirar hacia atrás, reconozco momentos en los que también he sido parte de esa lógica. En ocasiones he evaluado a un niño o niña por su capacidad de seguir instrucciones, sin considerar si esas instrucciones eran justas o respetuosas. He interpretado ciertas actitudes como falta de atención, sin considerar que quizás no me estaba dirigiendo a él o ella desde un lugar horizontal. He reproducido, sin quererlo, la idea de que los adultos y las adultas tenemos la última palabra, incluso cuando no tenemos todas las respuestas.

Esos momentos no son anecdóticos. Dan cuenta de una estructura que se reproduce en lo cotidiano, que se legitima en el hábito y en la costumbre. Cambiar esa lógica exige algo más que buena voluntad: requiere atención, disposición al error, apertura al cuestionamiento. Requiere, sobre todo, estar dispuestas y dispuestos a incomodarnos, a vernos en nuestras contradicciones, a aceptar que a veces aquello que creemos correcto es precisamente lo que limita la posibilidad de un vínculo más justo. Como advierte Carneiro (2017), incomodarnos es también un acto ético y político que desestabiliza los lugares seguros de la norma.

La pedagogía normada que instala el adultocentrismo opera bajo el supuesto de que educar es corregir, guiar, moldear. Pero ¿qué pasaría si comenzáramos a pensar la educación como un espacio de encuentro genuino, donde la escucha no sea estrategia sino ética? ¿Qué pasaría si reconociéramos en las infancias una forma de saber distinta, no menor, no incompleta, sino otra, legítima en su diferencia?

Pensar desde fuera del adultocentrismo exige una renuncia: renunciar a la comodidad de

la superioridad epistémica, a la tentación de tener el control. Exige también una apertura: abrirnos al desconcierto, a la incertidumbre, a lo que no sabemos nombrar pero que intuimos que importa. Es en ese gesto —de ceder, de escuchar, de dejarnos *afectar*— donde comienzan a desmoronarse las estructuras rígidas que sostienen el régimen adultocéntrico.

No se trata de invertir las jerarquías, ni de negar la responsabilidad adulta. Se trata, más bien, de asumir esa responsabilidad desde otro lugar: uno que no necesita dominar para sostener, que no impone verdades, sino que se deja interpelar. En esa fragilidad compartida, en esa capacidad de dejarse afectar, se juega una forma distinta de relación pedagógica. Una que no elimina el conflicto, pero lo reconoce como parte del proceso. Una que no pretende *formar* sujetos, sino acompañar procesos de existencia.

Hacia una filosofía de la emancipación infantil

¿Y si la infancia no fuese un estado de inmadurez que debe ser corregido, sino una forma

de pensamiento con la que podemos aprender a convivir? Esta pregunta, que ha atravesado de forma persistente mis reflexiones, no solo me ha descolocado, sino que ha puesto en crisis mi forma de concebir el acto educativo. Pensar la infancia como una posibilidad permanente de apertura, de extrañamiento y de inicio, ha implicado revisar en profundidad mis certezas como adulta y como docente.

En mi práctica cotidiana, he sido testigo de momentos en que niñas y niños interrumpen la linealidad del discurso pedagógico con gestos, silencios o preguntas que desajustan el guion. Esas interrupciones, a veces incómodas, son también invitaciones a descentrarse, a no apresurarse a explicar o responder, a sostener el no saber, el desconcierto. Comencé a ver que muchas veces, lo más potente de la experiencia educativa no es aquello que se planifica, sino lo que irrumpe o lo que no estaba previsto.

Desde ahí, el extrañamiento se vuelve una clave filosófica como ejercicio activo de suspender lo dado y de mirar lo cotidiano como si se viera por primera vez. Cuando una niña

pregunta “¿por qué tengo que pedir permiso para ir al baño?”, no está desafiando la autoridad por capricho, sino interpelando un orden institucional naturalizado. La filosofía de la emancipación infantil, entonces, no se trata de liberar a la infancia de toda estructura, sino de abrir la posibilidad de que esa estructura pueda ser interrogada, resignificada, *co-construida*. Como propone Rancière (2003), se trata de tomar en serio la capacidad de pensar de quienes no han sido tradicionalmente reconocidos como interlocutores válidos.

He comprendido que muchas veces confundimos educar con explicar, como si nuestra tarea fuera traducir el mundo a un lenguaje comprensible para las infancias. Pero ¿qué ocurre si invertimos esa lógica? ¿Qué pasa si dejamos que las infancias nos enseñen otras formas de nombrar el mundo, de habitar el tiempo, de pensar la justicia? No se trata de romantizar la infancia, sino de reconocer en ella una potencia transformadora que muchas veces queda silenciada por nuestras propias ansias de control.

Pero esa potencia no siempre es cómoda. Se manifiesta en la espontaneidad, en la curiosidad inagotable, en la incomodidad ante lo que parece evidente para el mundo adulto. Las niñas y los niños preguntan por lo que no queremos nombrar, se detienen dónde queremos avanzar, desordenan los tiempos cuando nosotros queremos eficiencia. Pero en esos gestos, que a veces interpretamos como desvíos, hay una forma de pensamiento que desborda la linealidad y abre a nuevas posibilidades.

Emancipar, en este sentido, consiste en abrirse a una relación distinta con el conocimiento. Una relación que busca sostener el asombro, el juego, el *desborde*. He presenciado cómo niñas y niños inventan palabras, mezclan tiempos, crean explicaciones “inverosímiles” que sin embargo desestabilizan nuestras verdades más firmes. ¿Qué sería de una pedagogía que no castiga esa invención, sino que la celebra, la hospeda, la *deja ser*?

Kohan (2004) también invita a pensar la infancia no como etapa preparatoria, sino como una categoría filosófica que permite

reimaginar los procesos educativos desde la horizontalidad. Hay una ética del acompañamiento que se construye desde el reconocimiento mutuo. A veces se trata simplemente de sostener una pregunta en el tiempo, sin apurarse a responder. De permitir que una duda se exprese en el silencio, en el dibujo, en el juego. De aceptar que no todas las preguntas infantiles buscan respuestas, sino compañía. Y eso —lo he comprobado muchas veces— es quizás lo más difícil para una pedagogía que ha sido formada en la certeza y la planificación.

Esta filosofía de la emancipación infantil no es un programa, ni una metodología. Es, más bien, una disposición ética: estar disponibles para el encuentro, para la interrupción, para la transformación recíproca. Requiere dejar de ver a las infancias como un “futuro por formar” y comenzar a reconocerlas como presentes plenos, con saberes, afectos, y formas de existencia propias.

El desafío no es solo teórico, sino profundamente práctico. ¿Cómo construir espacios donde la voz infantil no solo sea escuchada,

sino tomada en serio? ¿Qué tipo de instituciones necesitamos para que esa escucha no sea una excepción, sino parte de su arquitectura? ¿Cómo formarnos como adultas y adultos que no temen perder el control, que no necesitan imponer su visión para sentirse útiles?

En última instancia, pensar en una filosofía que se deje tocar por la infancia es también pensar en una forma distinta de habitar el mundo. Un mundo donde el aprendizaje no sea una carrera hacia la adultez, sino un camino compartido, en el que todas las edades tengan derecho a preguntar, a jugar, a no entender, a comenzar de nuevo.

Prácticas de escucha y desobediencia: cuando las infancias interrumpen el orden

Hay momentos en que las niñas y los niños nos desordenan. No con escándalo, sino con gestos pequeños, con preguntas que incomodan, con actos que rompen la lógica escolar o familiar sin pretenderlo. Y sin embargo, en ese desorden hay una potencia política, un decir que no encaja, que se resiste, que no pide permiso. He aprendido a mirar esas

interrupciones no como errores que deben ser corregidos, sino como grietas por donde se cuela algo distinto: un llamado, una alerta, una oportunidad de mirar de nuevo.

La desobediencia infantil es muchas veces malinterpretada. Se la asocia al capricho, a la falta de límites, a la inmadurez. Pero ¿y si fuera una forma de expresar desacuerdo con un mundo que les exige adaptarse sin preguntarles si quieren hacerlo? ¿Y si esa desobediencia fuera también una forma de decir “esto no me hace sentido”, “esto me duele”, “esto me excluye”? Cuando una niña se niega a saludar con un beso, cuando un niño se resiste a repetir una tarea mecánica, están ejerciendo, quizás sin saberlo, un derecho a la diferencia, a la integridad, a la dignidad. (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Muchas veces he sido testigo de cómo estos gestos son rápidamente reprimidos o ignorados. Se levanta la voz, se impone una consigna, se sanciona “el mal comportamiento”. Pero ¿qué pasaría si, en lugar de insistir en la obediencia, nos detuviéramos a escuchar

desde dónde emerge ese gesto? ¿Qué pasaría si leyéramos la desobediencia como afirmación de una subjetividad que se rehúsa a ser reducida?

He visto con claridad cómo las pedagogías tradicionales tienden a castigar estas formas de expresión. Se sanciona el “no quiero”, el “no entiendo”, el “no me gusta”, porque se espera obediencia como prueba de aprendizaje. Pero ¿qué ocurre si desplazamos la noción de obediencia por la de participación? ¿Qué posibilidades se abren cuando comenzamos a leer esas desobediencias como intentos de hacerse oír, como actos de resistencia micro-política? (Grau Duhart, 2020)

En algunos espacios donde he trabajado, he sido cuestionada por permitir que una niña decidiera no participar en una dinámica grupal. Se me dijo que estaba “perdiendo el control del grupo”, que “los otros iban a copiarla”. Pero me parecía mucho más valioso sostener ese límite, no para premiar el aislamiento, sino para afirmar que también decir “no” es una forma válida de estar. El desafío no está en que todas y todos hagan

lo mismo, sino en que podamos sostener espacios donde nadie tenga que traicionarse para ser aceptado.

Recuerdo con particular intensidad el caso de Matías, un niño de cinco años que durante semanas se negó a participar en la hora de la lectura. Mientras el resto del grupo se reunía en círculo, él prefería quedarse dibujando en una esquina, en completo silencio. Algunas educadoras y técnicos insistían en que había que “integrarlo”, pero yo empecé a preguntarme si no era esa insistencia la que lo hacía retirarse. Con el tiempo, descubrí que Matías dibujaba lo que escuchaba, pero a su modo: las palabras que le resonaban, las emociones que surgían, las imágenes que evocaba. Su desobediencia no era rechazo, era *traducción*. Era otra forma de presencia.

Escuchar, en este contexto, no es solo oír lo que las niñas y niños dicen con palabras, sino también aquello que expresan con el cuerpo, con el silencio, con la mirada que esquiva o desafía. Escuchar es sostener el desconcierto, resistir la urgencia de intervenir, dejar espacio para que aparezca lo no previsto. Escuchar

es, también, desobedecer los mandatos de eficiencia, control y productividad que pesan sobre nuestras prácticas educativas.

He vivido situaciones en las que una niña callaba durante toda la jornada, y solo al final del día se acercaba a mostrarme un dibujo. Durante mucho tiempo interpreté ese silencio como timidez o inseguridad, hasta que comprendí que ese dibujo era su forma de hablar, de mostrar su mundo. Aprendí, entonces, que la escucha no consiste en extraer información, sino en estar disponibles para recibir al otro en su forma singular de aparecer.

En otras ocasiones, he sido sorprendida por frases que interrumpen el sentido común con una claridad desconcertante. Recuerdo a un niño que, en medio de una actividad donde se hablaba sobre “lo que está bien y lo que está mal”, preguntó: “¿Quién decide eso?”. Fue una pregunta breve, sin intención de provocar, pero que dejó en suspenso todo lo que dábamos por sentado. Esa capacidad de interrumpir lo establecido no es ingenuidad,

es pensamiento crítico. Y merece ser reconocida como tal.

Otra escena se me queda grabada: una niña, al ver una fotografía de una sala de clases de principios del siglo XX, dijo “es igual a la nuestra, solo que más vieja”. Su comentario, aparentemente ingenuo, puso en evidencia la persistencia de estructuras escolares que no hemos transformado. Esa interrupción estética y política —ver lo viejo en lo actual— me obligó a revisar cuántas prácticas seguimos repitiendo sin darnos cuenta de su genealogía. Desobedecer, entonces, puede ser también mirar con otros ojos, abrir grietas en la naturalización (Santiago Antonio, 2007)

La desobediencia también me ha interpelado como educadora. Recuerdo una ocasión en que propuse una actividad de lectura en voz alta y un niño simplemente dijo que no quería participar. Mi primera reacción fue insistir, persuadirlo, invitarlo con entusiasmo. Pero él se mantuvo firme. Más tarde, supe que estaba atravesando una situación familiar difícil y que no se sentía cómodo leyendo frente a otros. Ese “no” fue, en realidad, un

acto de cuidado hacia sí mismo. ¿Qué hubiese ocurrido si lo hubiera forzado a participar en nombre del aprendizaje?

También he sido testigo de desobediencias que no tenían un gesto heroico, pero sí un fondo ético innegable. Como cuando una niña consolaba a otra en lugar de seguir una consigna grupal. O cuando un niño se negó a reírse de una broma que todos celebraban, porque “a ella no le gustó”. Esas decisiones, pequeñas y sutiles, desobedecen la norma no por rebeldía, sino por compromiso con otra sensibilidad. Y ahí es donde la escucha se vuelve también una disposición afectiva: la capacidad de captar lo que no ha sido dicho, lo que no ha sido autorizado, pero que ya está aconteciendo.

Estas escenas cotidianas me han enseñado que no todo lo que parece “oposición” es una amenaza. A veces es una invitación a repensar el modo en que nos vinculamos. No se trata de dejar que todo ocurra sin límites, sino de revisar qué límites están al servicio del cuidado y cuáles responden a lógicas de control. Desobedecer puede ser, muchas veces,

un modo de sostener lo que se percibe como valioso, aunque aún no se sepa nombrar.

En este proceso también he notado cuán necesario es construir espacios colectivos donde estas formas de desobediencia puedan ser compartidas, nombradas, pensadas en común. No basta con que una educadora “tenga sensibilidad”. Necesitamos instituciones que reconozcan la desobediencia como signo de vida, como señal de subjetividad activa, como oportunidad pedagógica. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de reducir el cuidado a control, y la convivencia a domesticación.

Las infancias interrumpen no porque quieran oponerse a todo, sino porque su modo de estar en el mundo aún no ha sido del todo domesticado. Y es en esa indocilidad donde reside una potencia transformadora. Una educación que quiera abrirse a lo nuevo debe aprender a hospedar esas interrupciones sin temor, sin juicio, sin necesidad de reordenarlo todo de inmediato.

Prácticas de escucha y de desobediencia no son opuestas, sino complementarias. Escuchar implica también desobedecer los guiones

preestablecidos, los tiempos apresurados, las jerarquías que suponen que solo el adulto sabe lo que hay que hacer. Desobedecer es, muchas veces, un acto de lealtad con lo que importa: el vínculo, la experiencia, el sentido compartido.

Aceptar que la infancia puede interrumpir el orden no es renunciar al rol adulto, sino ejercerlo desde otro lugar: uno que acompaña sin imponer, que guía sin sofocar, que se atreve a tambalearse junto a las preguntas que emergen. Porque tal vez, en esa vacilación compartida, podamos encontrar otra manera de estar juntas y juntos, sin reducirnos a lo que se espera de nosotros, sin forzar lo que aún no está listo para nacer.

También he observado cómo muchas veces las niñas y los niños encuentran maneras de resistir incluso en los espacios más regulados. No siempre lo hacen con palabras. A veces lo hacen con la mirada, con un gesto mínimo, con la demora. Hay una forma de desobediencia en el “todavía no”, en el “ahora no quiero”, en el “¿puedo después?”. Estos tiempos de la infancia —no lineales, no urgentes, no

productivos— descolocan el tiempo adulto, que quiere avanzar, cerrar, concluir. Pero es precisamente en esa disonancia donde emerge una oportunidad pedagógica. La posibilidad de detenerse, de repensar qué estamos forzando cuando decimos que algo “debe hacerse ahora”.

He aprendido, con el tiempo, a identificar esas estrategias infantiles como actos de negociación del poder. Son formas silenciosas, pero contundentes, de decir: “yo también decido sobre mí”. Y aunque no siempre sepamos cómo responder, aunque a veces nos angustie la falta de control, hay algo profundamente ético en no reprimir esos gestos, sino más bien darles lugar, permitir que existan, ver qué nos quieren decir. Porque cuando una niña dice “no quiero” no está solo hablando del presente; está marcando un límite, está trazando un territorio de sí misma que merece ser reconocido.

En una ocasión, una niña de cuatro años, al ser interrumpida varias veces por sus compañeros mientras hablaba, se quedó en silencio. No se enojó, no lloró, no se quejó. Solo

guardó silencio. Me acerqué y le pregunté si quería seguir, y me dijo: “Ya no, porque ya no es mío lo que estaba diciendo”. Esa frase me desarmó. Porque contenía no solo un dolor, sino una claridad profunda sobre el acto de hablar, sobre el derecho a ser escuchada en sus propios términos. Desde entonces, he aprendido que muchas veces la desobediencia no se grita, se retira. Y ese retiro también es una forma de protesta.

El sistema educativo, en su estructura más tradicional, no está hecho para sostener estas formas de subjetividad. Está diseñado para la homogeneidad, para la repetición, para la validación externa. Por eso la desobediencia incomoda: porque no calza, porque interrumpe el flujo, porque obliga a modificar lo planificado. Y sin embargo, si aceptamos ese desajuste como parte del proceso educativo, si dejamos de verlo como falla y comenzamos a pensarlo como apertura, quizás podamos ensayar otros modos de estar juntas y juntos.

Otra escena que permanece en mi memoria ocurrió en una actividad de dibujo libre. Un niño decidió dibujar sobre la mesa en lugar

de la hoja. Las otras educadoras corrieron a detenerlo, preocupadas por el “daño” al mobiliario. Pero él, con total seriedad, explicó que “la hoja era muy chica para todo lo que tenía en la cabeza”. Esa frase me reveló lo reducido de nuestros marcos, lo pequeño que puede ser el mundo cuando se lo intenta confinar a un formato. El niño no estaba desobedeciendo por rebeldía, sino por necesidad expresiva. Estaba intentando que el espacio diera abasto a su imaginación.

La desobediencia, en este sentido, no es siempre frontal. A veces es lateral, sutil, desplazada. Se manifiesta en elegir otra forma de resolver una tarea, en no seguir una consigna, en alterar un juego con una regla propia. En esas acciones hay una búsqueda de autonomía, de agencia, que no deberíamos sofocar. Muy por el contrario, deberíamos preguntarnos cómo acompañar esa autonomía sin imponerle formas predefinidas de libertad.

También me he preguntado muchas veces cómo evitar que la desobediencia infantil se vuelva funcional a discursos que la instrumentalizan. Porque no se trata de convertir

la rebeldía en moda pedagógica, ni de romantizar la resistencia. Se trata de sostener, con humildad, la tensión que implica acompañar a otro ser que está en construcción constante de su mundo y su voz. Y esa construcción no siempre será armónica, no siempre será visible, no siempre será traducible a nuestros lenguajes adultos.

Hay, además, una dimensión colectiva de la desobediencia que me parece urgente recuperar. He visto cómo las niñas y niños se organizan, a su manera, para proteger a quienes son marginados. Como cuando deciden no jugar más con alguien que ha sido cruel con otro, o cuando arman estrategias para ayudar a una compañera que no entiende una consigna. En esos gestos hay una ética comunitaria que no siempre valoramos, pero que desafía nuestras concepciones individualistas del aprendizaje y la convivencia. Desobedecer, en ese marco, no es solo resistir una regla, sino también tejer alianzas, cuidar al otro, sostener lo que se percibe como justo.

Y es por eso que las prácticas de escucha y desobediencia deben ser pensadas también

desde la arquitectura institucional. ¿Qué tipo de escuela es capaz de escuchar? ¿Qué tipo de adulto puede aceptar que su rol no es controlar sino contener, sostener, posibilitar? ¿Qué tipo de comunidad puede reconocer que una niña que se niega a seguir la consigna puede estar abriendo un camino que aún no hemos recorrido?

Hay un aprendizaje profundo en aceptar que no todo puede ser anticipado, que no todo debe ser corregido, que no toda diferencia es amenaza. La desobediencia, en el contexto de la infancia, nos devuelve a preguntas fundamentales: ¿qué significa educar? ¿Qué significa cuidar? ¿Qué estamos formando cuando priorizamos la obediencia sobre la reflexión, la sumisión sobre la presencia, la eficacia sobre la experiencia?

Escuchar y desobedecer son, quizás, dos formas de atención radical. Dos formas de decir: “esto también importa, aunque no esté en el programa”. Son maneras de sostener el vínculo desde lo que no se dice, desde lo que se resiste, desde lo que se transforma. Y quizás ahí esté la pedagogía más profunda:

en ese gesto de quedarse, de no apresurarse, de escuchar incluso cuando no se entiende. Porque ese es el gesto que dice: “estoy contigo, aunque no sepa bien cómo”.

Pensar desde la infancia: una mirada situada

Pensar desde la infancia no significa pensar “como” niña o niño, ni intentar replicar sus modos de decir o hacer. Implica, más bien, reconocer que toda práctica educativa, filosófica o política parte desde algún lugar, y que ese lugar —cuando se asume desde la infancia— se vuelve profundamente transformador. Situar en la infancia no es quedarse en el pasado, sino abrirse a una temporalidad que desborda las cronologías lineales, que interrumpe el tiempo adulto con preguntas que no buscan productividad, sino sentido.

He comenzado a pensar mi trabajo cotidiano no como una transmisión de conocimientos, sino como un ejercicio permanente de traducción y desestabilización. Las niñas y los niños no me exigen certezas, sino presencia. No esperan que les resuelva el mundo, sino

que esté ahí cuando el mundo se les vuelve demasiado grande. Pensar desde la infancia ha sido, en ese sentido, una forma de regresar a mí misma, a mis propias preguntas no resueltas, a mis silencios infantiles, a mis propias resistencias negadas por el tiempo.

Esta mirada situada implica reconocer mi propia implicación en lo que critico. No estoy fuera del régimen adultocéntrico, ni puedo observarlo desde una supuesta neutralidad teórica. Lo habito, lo reproduzco, lo interrumpo a veces, y otras tantas me dejo arrastrar por él. La mirada situada es, entonces, también una mirada honesta: aquella que no se deslinda del problema, sino que se deja atravesar por él. Es reconocer que pensar desde la infancia no me exime de responsabilidad, sino que me implica de forma más radical: me obliga a hacerme cargo de lo que provocho con mis gestos, mis palabras, mis omisiones.

Pensar desde la infancia es también una forma de hacer memoria. No como una nostalgia, sino como una excavación ética. Recordar las veces en que me sentí incomprendida, silenciada o subestimada en mi propia niñez

me permite afinar la escucha, ampliar la sensibilidad, reconocer los modos sutiles —pero persistentes— en que la violencia simbólica se instala en las relaciones pedagógicas. Esa memoria encarnada me devuelve a la infancia no como una etapa superada, sino como un territorio que sigo habitando desde otras formas, desde nuevas preguntas.

A veces, basta con recordar cómo dolía que un adulto no nos creyera. Cómo frustraba que no nos dejaran explicar. Cómo hería que se nos tratara como si no entiendiéramos nada. Esos recuerdos no son simples anécdotas: son indicios de un sistema que todavía opera, que aún desautoriza la palabra infantil y la somete a condiciones para ser válida. Por eso, cada vez que una niña o niño se detiene a contar algo, a mirar fijamente, a preguntar lo que nadie se atrevía, intento no apresurarme. Porque quizás, en ese gesto, se está reabriendo una herida antigua —mía o de otro— y también una posibilidad nueva.

En mi experiencia, lo más complejo ha sido sostener esa incomodidad. Aceptar que no siempre tengo las herramientas para

comprender lo que ocurre. Que hay dolores infantiles que no sé nombrar, que hay actos de violencia que naturalicé por años, que hay formas de cuidar que no eran realmente cuidado. Pero en esa conciencia, dolorosa a veces, también hay una posibilidad ética: la de hacerme responsable, la de volver a empezar distinto, la de acompañar con más atención y menos prisa.

Pensar desde la infancia, en este sentido, no es una estrategia metodológica. Es una apuesta política. Es elegir mirar desde lo que se deja de lado, desde lo que se considera menor, desde lo que incomoda. Es elegir dejar de pensar a las infancias como territorio a conquistar y comenzar a pensarlas como aliadas en la tarea común de imaginar otros mundos posibles. Es atreverse a leer el mundo desde una escala que no mide en resultados, sino en intensidad de presencia.

Esta forma de pensamiento —más corporal, más errante, menos jerárquica— me ha llevado a cuestionar incluso mi modo de evaluar. ¿Qué significa evaluar desde la infancia? ¿Cómo medimos algo que no busca ser

medido, sino compartido, vivido, explorado? Comencé a buscar formas de retroalimentar sin aplastar. De observar sin etiquetar. De abrir espacios donde el error no sea castigo, sino parte legítima del trayecto. En ese proceso, también me he evaluado a mí misma: no por mis aciertos, sino por mi capacidad de sostener el vínculo, de sostenerme incluso cuando dudo o me equivoco.

Esto no significa romantizar sus gestos, ni negar que también hay conflictos, errores, egoísmos o tensiones. Implica, más bien, aceptar la complejidad de sus experiencias sin reducirlas a una sola narrativa. Implica ver en sus formas de estar —a veces contradictorias, a veces desbordadas— una invitación a pensar otras formas de vínculo, otras maneras de hacer comunidad, de construir lo común sin borrarlos en la homogeneidad.

Pensar desde la infancia es también reconocer que no siempre tendremos tiempo, recursos ni condiciones óptimas. Que muchas veces haremos lo mejor posible con lo que tenemos, y aun así no alcanzará. Pero aun en esa precariedad —que también es

política— podemos decidir con qué mundo queremos comprometernos. Y para mí, cada vez es más claro: quiero un mundo donde los silencios no sean interpretados como vacíos, donde las diferencias no se corrijan, donde podamos convivir sin necesidad de conquistar al otro.

Hay algo profundamente transformador en dejarse enseñar por quienes no pretenden enseñar nada. He aprendido a leer de otra manera los dibujos incompletos, las frases truncas, los juegos caóticos, las rabietas y los silencios prolongados. He aprendido que en ese caos hay orden, que en ese balbuceo hay lenguaje, que en esa supuesta “irracionalidad” hay una lógica propia, legítima, que merece ser reconocida. No porque la infancia “es mágica”, como a veces se dice, sino porque es real: intensamente real, en su ambigüedad, su ternura, su resistencia.

Pensar desde la infancia también ha implicado desmontar ciertos ideales de “buena docente” que durante años guiaron mi práctica. La que tiene respuestas, la que ordena, la que sabe “qué hacer”. A veces, lo más pedagógico

que he hecho ha sido sentarme en el suelo y simplemente estar, sin forzar, sin explicar, sin llenar el silencio. Ese gesto, que desde fuera puede parecer “inacción”, ha sido una de las formas más honestas que he encontrado de sostener un vínculo educativo.

También he aprendido que la infancia no es una experiencia homogénea. No se vive igual según el género, el territorio, la clase, la racialización o las formas de neurodivergencia. (Carneiro, 2017; Lugones, 2011). Por eso, pensar desde la infancia requiere también pensar desde la interseccionalidad, aunque no siempre se le nombre así. Es reconocer que no hay una sola infancia, y que cada niña, cada niño, encarna un mundo específico que no puede ser reducido a categorías universales. Y reconocer esa singularidad no significa renunciar a lo común, sino más bien, construirlo desde la diferencia.

Hoy me siento menos segura, pero más despierta. Más atenta al modo en que hablo, al modo en que callo, al modo en que propongo y acompaño. Y aunque a veces dudo, sé que

esa duda es también parte del compromiso: porque no quiero reproducir sin pensar, no quiero cuidar sin escuchar, no quiero enseñar sin haber sido afectada.

Terminar este ensayo no significa cerrar el proceso que lo originó. Al contrario, es apenas una pausa en un recorrido que sigo habitando, día a día, con dudas, con errores, pero también con una voluntad persistente de desarmar los marcos que oprimen. Porque si algo he aprendido al pensar desde la infancia, es que cada día puede ser un comienzo, cada pregunta una posibilidad, cada vínculo una forma de resistencia.

Cierre: Sostener la grieta

Pensar la infancia como un campo de disputa no es un ejercicio teórico aislado, sino una urgencia práctica, ética y política. Este recorrido me ha llevado a reconocer que no hay pedagogía neutral, que todo vínculo con la infancia está atravesado por discursos, imaginarios y estructuras de poder que habitamos incluso sin querer. Por eso, más que buscar respuestas definitivas, lo que intento

es sostener las preguntas: aquellas que incomodan, que abren fisuras, que nos devuelven al centro del problema sin clausurarlo.

La infancia, en su potencia y su fragilidad, nos obliga a revisar nuestras certezas. Nos recuerda que el saber no siempre viene del habla, que la verdad no siempre se dice en palabras. Nos invita a desarmar la verticalidad de nuestras prácticas, a revisar los límites que creemos inamovibles, a cuidar sin domesticar, a enseñar sin borrar. Es desde ese lugar que la escucha se vuelve política, que el acompañamiento se vuelve resistencia, que el vínculo se vuelve posibilidad.

No se trata de hablar sobre las infancias, sino desde lo que ellas interrumpen. Sostener esa grieta —la que abren con su silencio, su juego, su pregunta, su desobediencia— es, quizás, el acto más radical que podemos ejercer como personas adultas comprometidas con una educación más justa. Una educación que no forme cuerpos adaptables, sino sujetos capaces de imaginar otros modos de vivir y de habitar el mundo.

Y tal vez ahí esté el sentido de este ensayo: en dejar constancia de un movimiento, de una disposición, de una forma de estar atenta. Porque pensar desde la infancia no es una moda ni un enfoque: es una manera de posicionarse frente a lo real. Una manera, también, de no olvidarnos que, incluso en los gestos más pequeños, se juega lo posible.

Referencias

- Álvarez, S. E. (2019). Feminismos en movimiento, feminismos en protesta. *Punto Género*, 11, 73–102.
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253–284. <https://doi.org/10.18294/sc.2005.17>
- Carneiro, S. (2017). Ennegrecer el feminismo. En R. C. Septien & K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 109–116). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4nn.10>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/>

es/instruments-mechanisms/instruments/
convention-rights-child

Curiel, O. (2009, junio). Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe [Ponencia]. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Museo Roca, Buenos Aires, Argentina. Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) e Instituto de Género, Universidad de Buenos Aires.

Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377434/cdq1de1.pdf

Fernández Arce, C. (2017). *Imaginarios de infancia: Un estudio de caso sobre representaciones de infancia de niños y niñas* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173545>

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.

Grau Duhart, O. (2020). *Infancia y género: Exclusiones que nos rondan* (Colección Ensaïos [em quarentena]). NEFI Edições – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Kohan, W. O. (2004). *Infancia: Entre educación y filosofía* (1ª ed.). Laertes.

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105–119. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1501>

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, Trad.). Laertes. (Obra original publicada en 1987).

Ravetllat Ballesté, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia* (Colección Infancia y Adolescencia). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/IA.2015.617101>

Salazar, G., & Pinto, J. (Eds.). (2002). *Historia contemporánea de Chile: Niñez y juventud* (Vol. V, Construcción cultural de actores emergentes). LOM Ediciones.

Santiago Antonio, Z. (2007). Los niños en la historia: Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá / Entramados*, 11-12, 31-50. Universidad de Guadalajara. <https://www.aacademica.org/zoila.santiago/6>