

Concepciones del alumnado universitario de Educación sobre la(s) infancia(s): constantes hegemónicas y retos disidentes

Conceptions of university Education students about childhood(s): hegemonic constants and dissident challenges

Rosa Vázquez Recio* 

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Cádiz, España (maria.vazquez@uca.es)

Beatriz Gallego Noche 

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Cádiz, España (beatriz.gallego@uca.es)

Mónica López-Gil 

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Cádiz, España (monica.maria@uca.es)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 17-noviembre-2023

Aceptado: 20-febrero-2024

Publicado: 15-marzo-2024

Citación recomendada: Vázquez Recio, R., Gallego Noche, B., López-Gil, M. (2024). Concepciones del alumnado universitario de Educación sobre la(s) infancia(s): constantes hegemónicas y retos disidentes. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3106>

RESUMEN

A lo largo del tiempo, se ha ido construyendo una representación social de lo que significa ser infancia(s), mediada por la ideología, los intereses y las motivaciones de los grupos con poder para organizar, entre otros, los sistemas educativos. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue indagar sobre las representaciones del constructo "infancia(s)" del alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria y su influencia en la proyección de prácticas educativas. El instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas abiertas con un total de 299 respuestas. Los resultados evidencian una visión idílica y feliz de las infancias, en la que la mirada interseccional está ausente. Las infancias son representadas, mayoritariamente, como personas que están en desarrollo y que son futura ciudadanía, vulnerables y sin capacidad de agencia. Es una concepción esencialista y adultista que se corresponde con las relaciones de poder que las atraviesan y que generan unas prácticas educativas también idealizadas y simplistas. Se concluye recomendando que la formación del profesorado debe explicitar estas representaciones y sus relaciones con la enseñanza, como primer paso para construir otras maneras más realistas, democráticas e igualitarias de hacer educación.

Palabras clave: adultismo, conocimiento implícito, formación del profesorado, infancias

ABSTRACT

Over time, a social representation of what it means to be a child(ren) has been built, mediated by the ideology, interests and motivations of groups with the power to organize, among others, educational systems. This article presents the results of a qualitative research whose main objective was to inform about the representations of the construct "childhood(s)" of the students of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Degree Primary Education and its influence on the projection of educational practices. The instrument used a questionnaire with open-ended questions was applied with a total of 299 responses. The results show an idyllic and happy vision of childhood, in which the intersectional view is absent. Children are mostly represented as people in development and future citizenship, vulnerable and without the capacity for agency. It is an essentialist and adultist conception that corresponds to the power relations that permeate them and that generate educational practices that are also idealized and simplistic. It concludes recommending that teacher training must make explicit these representations and their relationship with teaching, as a first step towards building other, more realistic, democratic, and egalitarian ways of doing education.

Keywords: adultism, childhoods, implicit knowledge, teacher training

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La idea moderna de infancia lleva consigo la emergencia y el desarrollo de instituciones relacionadas con su atención, como la familia y la escuela (Szulc, 2015). Supone también la institucionalización de las Ciencias que sostienen su estudio, especialmente, la pedagogía, la psicología, la sociología o la pediatría, que se desarrollan insertas en la ideología de la modernidad: el ensalzamiento de la ciencia, el desarrollo de la tecnología y la creencia en el progreso indefinido del desarrollo humano (Gallego Noche, 2019). De hecho, como señala Popkewitz (2008), en el origen de la escuela occidental moderna la pedagogía se configura como la principal estrategia para la administración social de la infancia, y la psicología del desarrollo como la productora de los conocimientos que permiten establecer distinciones y etapas que dibujarán una imagen de lo que era y sería el niño y la niña. Estos conocimientos configuran los procesos por los que la Pedagogía es la encargada de traducir el conocimiento disciplinar en materias escolares y que permite, por un lado, gobernar la conducta mediante reglas y estándares particulares sobre la acción y el pensamiento en busca de la razón, y, por otro, incorporar cualidades morales y cívicas sobre modos de vida particulares.

Esta traducción interesada del conocimiento científico en materias escolares, basada en una concepción particular de la infancia y en la finalidad de formar un tipo de persona determinada, origina, por un lado, la ordenación explícita de cómo se debe saber (Didáctica y Teorías del Aprendizaje) y qué se debe saber (el currículo escolar), y, por otro, la latencia de una serie de valores, normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que van conformando el tipo de persona que se pretende desde los grupos que ostentan el poder (Torres, 1994). Este tipo de currículum contiene y define las condiciones culturales que posibilitan o limitan el desarrollo de la persona, pues al determinar los roles que les corresponden, en este caso a la infancia, determina las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol. La necesidad de hacer visible estas posibilidades y estas limitaciones que operan de forma subrepticia implica reflexionar sobre la misma dimensión ética de la educación y sobre las concepciones que en ella se sostienen, entre otras, la de la infancia (Gallego Noche & Vázquez Recio, 2023).

A tenor de lo expuesto, la concepción de infancia(s) que se asuma determina las construcciones sobre la planificación y el desarrollo de las prácticas educativas (García-Martínez & Osorio-Díaz, 2020). Por ejemplo, la infancia reducida a la concepción de alumno-alumna es posicionada en una situación heterónoma, sin capacidad decisoria, limitada a la recepción de una enseñanza académica, al seguimiento de normas y rutinas, y guiada por los requerimientos para insertarse en el ámbito laboral y social (Narodowski, 1999). Sin embargo, no existe una infancia incorpórea, universal, independiente de los contextos que pueda recibir una enseñanza homogénea, a pesar de los discursos de neutralidad y objetividad en los que se asienta el funcionamiento de los sistemas educativos y de la escolarización de los países capitalistas basados en la estandarización, no solo del currículum sino también de los procesos (tecnificación). Estos sistemas y sus instituciones, son una construcción social e histórica donde la presión de los grupos privilegiados e ideologías más conservadoras, con sus poderosos mecanismos de control, económicos, políticos y sociales, transmiten aquellas ideas que favorecen sus necesidades e intereses: la inevitabilidad, el perennialismo y el ahistoricismo (Torres, 1994).

En este trabajo sostenemos que la infancia se vivencia encarnada en contextos que limitan o posibilitan sus oportunidades, lo que la dota de particularidad y multiplica su diversidad, siendo más adecuado hablar de “infancias” en plural, que de infancia en singular (Gallego Noche & Vázquez Recio, 2023). Estamos de acuerdo con Bazán et al. (2017) en que la construcción del concepto de infancia(s) se hace a partir de saberes implícitos, mediados histórica, social y culturalmente, constituyentes de un conocimiento práctico y experiencial, vivenciado desde la propia niñez, en la familia y en la escuela, o desde la propia maternidad/paternidad (García-Martínez & Osorio-Díaz, 2020). Estas experiencias conforman unas representaciones que operan principalmente a nivel inconsciente, formando parte del conocimiento tácito (Polanyi, 2009). Por operar de tal modo, dicho conocimiento, sobre el que no se piensa, salvo cuando el pensamiento es invitado a ello, tiene un importante y significativo impacto en la práctica docente. Este conocimiento convive con los saberes que el profesorado cuenta como profesional de la educación, no quedando al margen o sin operatividad ante los conocimientos docentes

formales, sino interviniendo como enclaves sustantivos. Por ello, interesa conocer las representaciones que tiene el profesorado sobre la(s) infancia(s) y consecuentemente saber cuáles son, cuál es su naturaleza representacional, y en qué marcos se sostienen y justifican en la proyección de la enseñanza.

Formación del profesorado, conocimiento e infancia(s)

El conocimiento tácito del que hablamos es lo que Rozada (2018) identifica como conciencia ordinaria que, junto al conocimiento académico y la actividad práctica, son los tres elementos fundamentales para entender las relaciones entre la teoría y la práctica, y las acciones que son necesarias para abordar la formación docente: el estudio, la reflexión y la acción. Las relaciones entre estos tres vectores permiten trascender los enfoques técnicos, los enfoques interpretativos o hermenéuticos y el reduccionismo de centrarse únicamente en el análisis de las subjetividades y las prácticas que genera (o viceversa). Es esta complejidad de relaciones la que también permite construir un discurso educativo transformador que entienda la enseñanza como instrumento de emancipación y que, consciente de las relaciones de poder que estructuran la realidad, pivote en la reflexión crítico-ideológica de los distintos elementos de la acción educativa (Oblanca et al., 2021). Pues como señala Da Silva (2001, p. 186): “Todo conocimiento depende de la significación y esta depende de relaciones de poder. No hay conocimiento fuera de estos procesos”.

Por su parte, Pérez Gómez (2022) diferencia entre conocimiento práctico y pensamiento práctico; define el conocimiento práctico en el profesorado como el conjunto de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que operan a nivel inconsciente y que median las percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y actuaciones; es un conocimiento experiencial y automático, potente y resistente al cambio. Es también un conocimiento incompleto, pobre desde el punto de vista epistemológico, contradictorio y, la mayor de las veces, sesgado (Pérez Gómez et al., 2015). Este conocimiento práctico ha ido creándose durante la propia escolaridad, y desde su experiencia, a través de la cual ha ido construyendo representaciones mentales sobre lo que es ser alumna, alumno y ser infancia(s). Es necesario un proceso de razonamiento teórico-práctico que haga explícitas estas representaciones mentales, puesto que son estos saberes los que median poderosamente la enseñanza (Pérez Gómez, 2022; Soto, 2022) desde marcos ideológicos concretos.

Es muy relevante que la formación inicial del profesorado aborde la transformación de las concepciones, las creencias y las actitudes, conscientes e inconscientes, respecto a la legitimidad del orden social y las relaciones de desigualdad que tienen lugar en las escuelas y en las aulas como consecuencia de una sociedad adultista (Morales, 2022; Rodríguez-Pascual, 2021), que entiende a la infancia situada en un lugar determinado, un lugar de subordinación y opresión con respecto a la adultez. No abordar estas concepciones, creencias y actitudes de manera explícita lleva a la reproducción acrítica del orden social existente (Gallego Noche, 2019), haciendo difícil el logro de la equidad y la inclusión.

Por estos motivos, estamos de acuerdo con Fernández et al. (2007) en adoptar una visión caleidoscópica de la docencia universitaria, en este caso, en la formación inicial del profesorado. Del análisis sobre los saberes didácticos (explícitos e implícitos) que subyacen a diferentes prácticas docentes, destacamos para nuestro trabajo la propuesta de principios de procedimiento, especialmente el relativo a la revisión de las zonas de sentido que median los procesos de aprendizaje del alumnado, desde una perspectiva sociohistórica y cultural de la comunicación didáctica. Desde esta perspectiva se sostiene que la “subjetividad se forma en un proceso dialéctico en el que los procesos de subjetivación sólo pueden ser entendidos como creados por estructuras sociales más amplias que los condicionan sin llegar a determinarlos” (Fernández, 2005, p. 5). Este hecho plantea la necesidad de indagar los espacios sociales en los que han vivido y vive el alumnado y sus configuraciones individuales; conocer sus afectos, sus memorias, sus lenguajes y sus percepciones sobre la enseñanza, sus expectativas, sus imaginarios, etc., que permitirá, además de validar parte de su experiencia relacionándola con los conocimientos que se pretenden desarrollar en el aula universitaria, contribuir a que el propio alumnado deseche ciertas

concepciones o cuestionen críticamente determinadas experiencias escolares y/o personales (Fernández et al., 2007), entre ellas, las concepciones sobre infancia(s).

¿Desde dónde mirar la(s) infancia(s)?: de lo hegemónico a la humanización del constructo

Pensar en las infancias es un acto de compromiso, en tanto supone visibilizar y tomar conciencia de los marcos desde del que se construye y se le da sentido al constructo infancia(s), generando versiones en función del lugar desde donde se levanta el mismo. Desde el concepto hegemónico de infancia (en singular) se asume la idea de que los niños y las niñas son seres aún incompletos, más cercanos a la naturaleza que a la razón, y sobre el que se tiene dominio. Un dominio que se justifica en la dependencia afectiva, biológica y psicológica con respecto al adulto, siempre cargado de buenismo, “por el bien de ellos y de ellas”, pero sin ser quienes, con voz propia, narren sus experiencias, sus necesidades, sus preocupaciones. Las personas adultas se adelantan porque creen -cuando es más bien, presuponen- que es lo que les conviene por ser infantes (Tonucci, 2019). Esto no quiere decir que no se considere la especificidad de las infancias como grupo al que hay que proteger y garantizar sus derechos (sobre todo por las estructuras adultistas en que se organizan las sociedades), sino que esta protección no debe ser la legitimación de su no consideración al mismo nivel ontológico que la del adulto.

Estas concepciones hegemónicas comparten entender la infancia como un no-ser (un no ser adulto, que es lo deseable), crean la ilusión de un futuro que llegará a ser, pero que no es en el presente. Un no-ser que llegará a ser desde la imposición de un único y válido modo de ser, de sentir y de pensar, que negará la validez de lo propio y lo previo a ese ser civilizado. Es un “todavía no” desde una perspectiva adultista (Mantilla, 2016) que suspende en el tiempo el reconocimiento de ser en sí mismo: el niño y la niña no es igual al adulto y nunca lo será hasta que no deje de serlo. Lo adulto se entiende como sinónimo de lo desarrollado, lo deseado, lo civilizado, lo que tiene que ser, “como si en esta noción no convivieran la falta de criterio, de responsabilidad, de conocimiento, de madurez, la ignorancia, la irracionalidad, la desesperación y la incertidumbre” (Pedraza Gómez, 2007, p. 88).

La conceptualización hegemónica de la infancia también está ligada a la jerarquización de los seres humanos que crea, por un lado, una infancia y, por otro, una infancia silenciada. Esta infancia silenciada acoge a los niños y las niñas que sufren un doble silenciamiento: el que impone el propio concepto hegemónico-adultista y el que impone las categorías sociales de género, etnia, raza, sexualidad y, por supuesto, sus intersecciones (Gallego Noche, 2019). Por ejemplo, la investigación desarrollada por Olmos y Rubio (2014), desde una perspectiva etnográfica e interseccional, sobre el análisis de los imaginarios sociales acerca de lo que se conceptualiza como buen/buena estudiante, y cómo influyen en estos imaginarios la percepción que el profesorado tiene sobre el género, la clase social, la etnia/ “raza”, la religión, la lengua o la procedencia nacional (en muchas ocasiones etnificada y/o tomada como identificador étnico), advierten que las narrativas del profesorado están mediadas por los procesos de estereotipación articulados alrededor de las mencionadas categorías. Es decir, lo que ocurre en el contexto educativo está vinculado a las dinámicas y a los discursos que se crean en el marco más amplio social y político. Desde las teorías poscríticas del currículum estas categorías se entienden como manifestaciones de la distribución del poder por toda la red social que se inserta, también, en las políticas y las prácticas educativas (Da Silva, 2001).

Por otra parte, para Kohan y Weber (2020, p. 1), “la niñez no es considerada como un estado de desarrollo que necesita ser superado, sino más bien como un estado existencial del ser humano”. Agamben (2012), por su parte, considera que el ser humano es una forma-de-vida de la cual el niño y la niña son el paradigma, en cuanto es vida situada en el presente. En este sentido, consideramos fundamental hacer explícitos los discursos que sobre la(s) infancia(s) subyacen a las prácticas educativas, con la finalidad de (re)construir una concepción más igualitaria, respetuosa y real de las infancias y sus posibilidades educativas. Las distintas concepciones de las infancias sobre las que se han basado muchos desarrollos teóricos y acciones destinadas a su protección han ido ampliándose a lo largo del tiempo, pero aún se dan de manera simultánea en el imaginario social general, y en el del profesorado,

particularmente. Las concepciones más extendidas son las infancias como una etapa de la vida (concepto de etapa); las infancias como un estadio de desarrollo (concepto evolutivo); las infancias como objetos pasivos de socialización (concepto de socialización); las infancias como grupo social estructural subordinado (concepto estructural); las infancias como miembros de una “tribu” infantil (concepto cultural); las infancias como sujetos activos en la construcción de las realidades sociales (concepto de agencia); (Alanen & Mayall, 2001; Alanen, 2014; Gaitán, 2006; James & Proud, 1997; Mantilla, 2016; Qvortrup et al., 1994; Reyes, 2012, 2014). Especial interés despierta las tesis de Popkewitz (2008) sobre la concepción de la infancia que está en el origen del proyecto que inaugura la escolarización de masas y que continúa hasta nuestros días apenas añadiendo la particularidad de que este “cosmopolita inconcluso” es así para toda la vida (aprendizaje permanente).

Sin embargo, desde este trabajo consideramos que la manera en cómo son concebidas las infancias en las propuestas educativas de Reggio Emilia (Cagliari et al., 2016; Giudici et al., 2001; Malaguzzi, 2001; Vecchi, 2013), como personas con capacidad para participar y decidir en las cuestiones que les afectan, con vidas con sentido en sí mismas y no como futuribles, sujetos de derechos, éticos, creativos y con capacidad de aprender y desplegarse en interacción con un contexto estimulante (Gallego Noche & Vázquez Recio, 2023), son de las que debe partirse para la formación del profesorado y para la posibilidad de una práctica educativa democrática, transformadora, significativa, relevante e inclusiva. Estas metodologías sitúan la pedagogía de la escucha en el centro de la acción. Una escucha que tiene lugar a través de los mundos del juego, de la experimentación y de la creatividad, y que se sitúa en lo político, en cuanto que atiende a los mundos y a las situaciones de las infancias con las que se comparte espacios educativos y de transformación social (Hoyuelos, 2015). Desde esta concepción se entiende la educación como una responsabilidad de la comunidad y un bien público, donde el profesorado aprende, acompaña y comparte con las infancias la construcción de los conocimientos y de un buen vivir comprometido con el bien común. No obstante, y como puede advertirse en la obra de Carbonell (2015) sobre otras propuestas pedagógicas alternativas (pedagogías libres no directivas, libertarias, del conocimiento integrado, no institucionales, etc.), esta concepción de las infancias es transversal a todas y cada una de ellas.

Atendiendo a las argumentaciones, el objetivo de esta investigación es analizar y conocer las concepciones que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria construye sobre las infancias y cómo las proyectan en su futuro desempeño docente. En coherencia con el objetivo central señalado, las siguientes preguntas orientaron el proceso de investigación: ¿qué aspectos son incluidos en el discurso explícito y cuáles en el discurso implícito?; ¿en qué medida el alumnado problematiza el constructo “infancia”? y ¿en qué medida se despolitiza en su construcción?; ¿las representaciones caen en la infantilización de las infancias? (naturalización -desarrollo, edad / idealización - infancia feliz, etc.); ¿se contempla la interseccionalidad en las realidades de las infancias?, ¿existe una infancia “tipo” que pueda responder a un modelo de infancia?; ¿de qué modo, si es que lo hay, el alumnado vincula el concepto “infancia” con el mantenimiento de las desigualdades y las injusticias?; ¿en qué medida la concepción de las infancias asume una postura adultista (el adulto decide, tiene la capacidad, tiene la voz, relación de poder, etc.)?; ¿en qué medidas las representaciones incorporan una perspectiva crítica que visibilicen la complejidad del constructo?; ¿cómo creen que debe ser la enseñanza/su práctica educativa para respetar a las infancias y consecuentemente determinar el carácter inclusivo, equitativo y democrático de su práctica?

Método

El marco metodológico que fundamenta este estudio es cualitativo (Denzin & Lincoln, 2018), dado que gira en torno a la comprensión de una realidad en su contexto propio e idiosincrásico: las concepciones que sobre las infancias tiene el estudiantado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Consecuentemente, no se pretende generalizar los hallazgos a otros grupos que compartan los criterios que concretan la realidad de estudio, tampoco que el grupo con que el que se ha

contado para ello sea representativo ni se busca a que sea replicado en otros contextos de similares características. El valor reside en la posibilidad de acercarnos a los significados que el grupo de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial construye y otorga a las infancias. Dichos significados, que simbolizan sus modos de interpretar la realidad, son intransferibles y constitutivos de un conocimiento situado.

Instrumento

Dado el interés y el propósito del estudio, se diseñó un cuestionario de carácter anónimo y autoadministrado, con preguntas abiertas. Dicha elección también pretendía que el alumnado se implicase de manera activa en la aportación de su visión sobre las infancias. Las dimensiones sobre las que se levantan las preguntas que estructuran conceptualmente la problemática de estudio son: a) concepciones sobre la(s) infancia(s) (edad/período de la infancia; concepción general de las infancias); b) mirada interseccional de las infancias (influencia de los factores en la configuración de las infancias); c) las actividades propias de las infancias; d) proyección en las prácticas educativas y papel de la institución educativa en las infancias; e) relación entre personas adultas e infancias, y f) relación entre presente, futuro e infancias. En este artículo nos centraremos en las cuatro primeras.

El cuestionario fue validado por seis investigadores e investigadoras de universidades españolas expertas tanto en la temática como en el instrumento. Se realizaron los cálculos de los Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) e Índice de Validez de Contenido (IVC) en pertinencia y comprensión, tomando la siguiente escala valorativa: E (excelente), B (buena), A (aceptable), D (deficiente), I (inaceptable); (ver **Anexo I**). Una vez modificadas las preguntas del cuestionario, atendiendo al resultado de la validación por personas expertas, se realizó un pilotaje con 69 estudiantes de sendos grados. Esta segunda fase de validación permitió ajustar las preguntas y, por tanto, garantizar la calidad de los datos. El cuestionario incluyó, además, una sección para que el alumnado emitiera su valoración sobre el mismo, con dos cuestiones: a) ¿Qué pregunta/s te ha/n generado dificultades a la hora de responder? y b) ¿Consideras que el espacio de respuesta ha sido suficiente? Las respuestas alcanzadas permitieron efectuar un nuevo ajuste de las preguntas, pasando de 17 a 12 preguntas (ver **Anexo II**).

Participantes

El cuestionario fue cumplimentado por estudiantes de los cuatro cursos de los grados en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP). En total respondieron 299 personas, 110 (36.8%) de EI y 190 (63.5%) de EP, con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años. La distribución de respuestas por curso, agrupando los valores de EI y EP, es: 83 de primer año (27.8%), 93 de segundo año (31.1%), 60 de tercer año (20.1%), y 64 de cuarto año (21.4%). Atendiendo al género, el alumnado que se identifica con el género femenino (242, 80.9%) se destaca de manera significativa, hecho que no resulta sorprendente teniendo en cuenta que se trata de una formación universitaria feminizada (Santana Vega, 2018; Verástegui Martínez, 2019); le siguen el género masculino (52, 17.4%), no binario (3, 1%) y con preferencia a no indicar el género (2, 0.7%; ver **Tabla 1**). Para acceder a los sujetos participantes se contó con la colaboración del profesorado universitario que imparte docencia en los Grados en Educación.

Para identificar a las personas participantes se utiliza la siguiente clave: número de respuesta, grado en Educación Primaria o Educación Infantil (primaria o infantil); género; curso (1o, 2o, 3o o 4o) y procedencia de escuela (urbana o rural). Valga como ejemplo: 176, infantil, femenino, 4o, urbana.

Tabla 1
Perfil de las personas participantes en la investigación por grado, curso, género y edad

Grado	Curso		Femenino		Masculino		No Indicado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Educación Primaria	1o.	50	26.4	140	74	46	23.2	3	1.5	189
	2o.	36	19.0							
	3o.	42	22.2							
	4o.	61	32.2							
Educación Infantil	1o.	33	30.0	102	92.7	6	5.4	2	1.8	110
	2o.	56	50.9							
	3o.	18	16.3							
	4o.	3	2.7							
Total									299	

Plan de análisis

La información fue sometida a un proceso de triangulación a diferentes niveles (Alzás & Casa, 2017; Flick, 2014), contemplado tanto en su recogida como en el análisis de los resultados, conforme al planteamiento de la investigación. El procesamiento y el análisis de datos se realizó con el apoyo de Nvivo12. Las categorías establecidas se detallan a continuación (**Tabla 2**), las cuales se han construido a partir de aquellas preguntas del cuestionario (indicadas en la **Tabla 2**) que se ajustaban al objetivo del estudio. Las categorías preliminares (preguntas del cuestionario) establecieron los ejes de análisis los cuales permitieron identificar las subcategorías (categorías emergentes).

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis en correspondencia con las preguntas del cuestionario

Categoría	Subcategoría	No. pregunta
Concepciones sobre la(s) Infancia(s)	Rango de edad comprende	1, 2
	Palabras que la identifican	3
Mirada interseccional de las infancias	Las particularidades de las infancias como grupo social	4
	Diferencias en las infancias en escenarios distintos en función del género, la etnia y/o procedencia cultural, las circunstancias socioeconómicas, un entorno urbano o rural	5
	El papel de las infancias en sus grupos sociales (familias, escuela, etc.)	12
Actividades propias de las Infancias	Actividades que se atribuyen a las Infancias	6
Proyección en las prácticas educativas	Motivos por los que la infancia debe ir a la escuela	7
	Cómo debe ser la enseñanza con respeto a las infancias	8
	Qué es ser alumna/alumno	10
	Cómo debe ser el currículum para atender a las infancias	9
	El papel de las personas adultas con relación a las infancias	11

Consideraciones éticas

Dada la naturaleza de la investigación, la atención a la ética constituye una cuestión de gran relevancia (Abad Miguélez, 2016; Vázquez Recio, 2014). Si bien el diseño no fue visado por un comité de ética puesto que la investigación no implicaba experimentación, el proceso se guió por los principios éticos de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA, 2019) y los de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017). Se tuvo especial cuidado con las responsabilidades hacia las personas participantes (respetar el derecho a la dignidad; el anonimato, la privacidad y el almacenamiento de datos) y aquellas de publicación y difusión de los hallazgos que redunden de manera favorable a las personas vinculadas a la formación inicial del profesorado. Las consideraciones y procesos éticos desarrollados nos permitieron llevar a cabo nuestra investigación "dentro de una ética de respeto a: la persona; el conocimiento; los valores democráticos; la calidad de la investigación educativa; y la libertad académica" (BERA, 2018, p. 5).

Resultados

El análisis de las respuestas al cuestionario permitió establecer las siguientes dimensiones, que se corresponden con las cuatro primeras dimensiones señaladas: concepciones sobre la(s) Infancia(s); mirada interseccional de las infancias; actividades propias de las Infancias y proyección en las prácticas educativas.

Concepciones sobre la(s) infancia(s)

Las respuestas nos indican que se plantean tres maneras de concebir las infancias compatibles entre sí. La primera de ellas es la que entiende *las infancias como una etapa de la vida* que tiene una temporalidad concreta. Las respuestas, 43 en concreto, las sitúan entre los 0 y 6 años, edad del alumnado que cursa la etapa de educación infantil, y entre los 0 y 12 años, coincidente con la etapa de educación primaria. Esta concepción de la infancia como etapa vital se relaciona íntimamente con una visión institucionalizada de la misma.

La segunda manera de concebir las infancias se relaciona con *una concepción evolutiva y de socialización* que concibe al niño o a la niña como sujeto en crecimiento, mejora y "en proyecto". Las respuestas se centran en lo que ocurre durante esta etapa a nivel cognitivo, relacional, social y afectivo.

Para mí la infancia es la etapa en la que los niños y niñas llevan a cabo un proceso de desarrollo y crecimiento. Además, considero que esta etapa es la más importante, debido a que es en esta donde se van a asentar las bases para dicho desarrollo (131, infantil, femenino, 3o., urbana)

Para mí la infancia es la época en la que se empieza a moldear la persona, ya que es cuando empieza a relacionarse con gente fuera de su círculo, y comienza la etapa crítica (223, infantil, masculino, 2o., urbana)

La tercera concepción hace alusión a una *visión idealizada* de las infancias. La conciben como una etapa de ensueño, positiva, idealista, llena de bienestar, felicidad y alegría

Es o debe ser el momento más feliz de la vida de una persona, donde se forma la personalidad y se obtienen conocimientos (29, infantil, femenino, 2o., urbana)

Etapa de la vida del ser humano más bonita (111, primaria, femenino, 3o., urbana)

La época más feliz de la vida (118, primaria, femenino, 4o., urbana)

La mejor etapa de nuestra vida, en la que vivimos felices desde la ignorancia (130, infantil, femenino, 1o., urbana)

Relacionado con el concepto de infancias, se les solicitó que señalaran, al menos, cuatro palabras que, desde su punto de vista, identificaran a las infancias. Las palabras que señalan con mayor frecuencia son:

juego (46.4%, 139 repeticiones), inocencia (31.7%, 95 repeticiones), diversión (26.4%, 79 repeticiones), felicidad (18.72%, 56 repeticiones) o amor (6.68%, 20 repeticiones).

La demarcación de la(s) infancia(s) como necesidad para hablar de ella(s)

Desde la convicción de que las infancias tienen identidad propia y se diferencian de otras etapas vitales, cabe destacar rasgos que les atribuyen y que las colocan, de modo claro y directo, en la concepción hegemónica, paternalista y adultista basada en una relación asimétrica entre las personas adultas, entendidas como modelos de referencia, y las infancias. Estos rasgos diferenciadores configuran a las infancias como un grupo subordinado o subalterno que requiere de personas adultas que les proteja y salvaguarde desde su posición superior. Así, ante la pregunta que señalen las diferencias que entienden existen entre las infancias y otros grupos sociales, encontramos respuestas como:

Que el menor se encuentra condicionado por el entorno, donde el adulto dirige sus acciones como actividades dirigidas (44, infantil, femenino, 2o., urbana)

Los pequeños y pequeñas dependen de los adultos y son un modelo de referencia para ellos (9, infantil, femenino, 2o., urbana)

La diferencia clave es que en la infancia se necesita de la ayuda de una persona adulta para realizar determinadas tareas, aunque, de forma progresiva, cada vez se vuelven más autónomos (52, infantil, femenino, 3o., urbana)

Igualmente, domina una visión de las infancias como grupo vulnerable, caracterizado por la fragilidad, la indefensión y la dependencia a otras personas (adultas); se conciben como una etapa de la vida “carente” de los conocimientos, las habilidades y las capacidades necesarias para desenvolverse de forma autónoma. Es una visión muy limitada de las capacidades y de las emociones de las infancias.

No puedes ser autosuficiente (21, primaria, masculino, 4o., urbana)

La vulnerabilidad de este grupo, ya que las situaciones que vivan en esta etapa y los conocimientos que adquieran influirán de manera significativa en toda su adolescencia y adultez (33, infantil, femenino, 1o., urbana)

La indefensión que tienen aún ante el mundo, además de la edad y la falta de madurez (24, infantil, femenino, 2o., urbana)

La inmadurez e inocencia frente a las demás, además de la dependencia de los demás grupos sociales (53, primaria, masculino 4o., urbana)

En esta etapa dependes de tus figuras de apego para sobrevivir, ya que tienes ciertas dependencias hacia ellos, disfrutas de la vida sin pensar en nada ya que compartes todo tu tiempo en querer jugar y disfrutar (54, infantil, femenino, 1o., urbana)

Estas carencias y la dependencia hacia otras personas podrían explicar que el profesorado en formación inicial asuma la representación de las infancias como la etapa en “la que se aprende”, se forja el carácter y se desarrolla la identidad. De nuevo nos encontramos con una concepción de las infancias acorde con el concepto de etapa de la vida, estadio de desarrollo y objetos pasivos de socialización; concepciones que las sitúan en una posición social subordinada.

En la infancia es donde se comienzan a adquirir los conocimientos necesarios para el desarrollo en la sociedad, y es donde se empiezan a dar las primeras interacciones con los adultos (195, infantil, femenino, 3o., urbana)

La infancia es una etapa de aprendizaje, abarca edades comprendidas desde 0 a 10 años. Los niños y niñas tienen mucha inocencia, aprenden jugando, exploran todo lo que ocurre a su alrededor. Sin embargo, los diferentes grupos sociales se adaptan a las circunstancias del medio que le rodea, adquiere otro tipo de posturas, tienen mayores responsabilidades, etc. (25, infantil, femenino, 3o., urbana)

En la infancia se tienen menos responsabilidades y es un periodo de constante aprendizaje (28, infantil, femenino, 3o., urbana)

Así mismo, en las respuestas al cuestionario puede observarse una concepción de las infancias cuyas experiencias y vivencias determinan la vida adulta. Son un futuro que hace que recaiga una responsabilidad en los sujetos que construyen sus infancias.

Que la infancia es sumamente delicada ya que determina el resto de la vida (147, primaria, femenino, 2o., urbana)

Que la infancia es el primer periodo y de él depende todo lo demás (152, infantil, femenino, 2o., urbana)

La infancia es la etapa más importante de la vida de una persona ya que, aquí se obtienen las premisas más importantes que nos harán falta a lo largo de toda nuestra vida (173, infantil, femenino, 2o., rural)

En la infancia se crea la base que sustentará todo lo que vivamos y experimentemos en otras etapas (175, infantil, femenino, 1o., urbana)

A los rasgos señalados, también se suma entenderla como una etapa vital en la que no se tienen responsabilidades, no se adquieren compromisos o no se experimentan problemas, rasgos que se vinculan con el júbilo, la felicidad, la despreocupación y la inconsciencia. Ello muestra una concepción hegemónica donde no caben otras infancias con realidades difíciles, objeto de sufrimientos (maltrato, pobreza, situaciones de discapacidad, abandono, segregación, exclusión, discriminación, etc.). Representan a los sujetos de la infancia como no-sujetos, no-agentes sociales y políticos que pertenecen a una ciudadanía. Sus experiencias no tienen valor porque no tienen nada que aportar por encontrarse en un proceso de aprendizaje en el que dependen de la persona adulta (profesorado/progenitores), de llegar a ser (pero que no son).

Que en la infancia no tienes preocupaciones y tus problemas son mínimos en contraste con los que puedes tener en otros grupos sociales. Además, tu tiempo libre lo dedicas casi todo a jugar y divertirse (27, primaria, masculino, 4o., urbana)

La madurez, y las obligaciones. Cuando más creces más obligaciones y responsabilidades (13, infantil, femenino, 1o., urbana)

Pues que en la infancia todavía los niños no tienen preocupaciones como los adultos, es la edad en la que disfrutan y aprenden jugando (99, infantil, femenino, 1o., urbana)

La etapa de la infancia es más inocente, con menos preocupaciones y obligaciones (31, infantil, femenino, 2o., urbana)

¿Se incorpora una mirada interseccional?

No esencializar las infancias supone adoptar una mirada interseccional contextualizada. Comprenderlas implica reconocer los diferentes ejes (género, etnia, cultura, circunstancias socio-económicas, territorial, etc.) que se cruzan, en tanto que definen las situaciones de privilegios y de desigualdades. En tal sentido, el alumnado universitario considera, de manera clara, que las infancias se ven determinadas por el contexto histórico, cultural, económico y político. Sin embargo, y a pesar de que se destaquen como factores clave, ámbitos tales como la economía y el lugar de nacimiento, no llegan a ofrecer una argumentación en la que se explicita el modo en el que los diferentes factores y sistemas intervienen en la configuración de las infancias; a lo sumo, el reconocimiento de esos factores queda en un estado de “sumatorio”.

El lugar de nacimiento siempre te va a condicionar unas ciertas pautas en tu vida. Si eres de entorno rural probablemente tu infancia ha sido más liberal (198, infantil, femenino, 2o., rural)

Si, existen, y podemos verlo perfectamente en países subdesarrollados. No en todos los lugares del

mundo hay la mentalidad y el progreso que por suerte encontramos en el nuestro (236, infantil, femenino, 2o., urbana)

Sí, debido a los recursos que pueden alcanzar dependiendo por ejemplo de la zona geográfica o el nivel socioeducativo de las familias (275, primaria, masculino, 4o., urbana)

Sí, ya que cada uno crece en diferentes contextos, pero eso hace que haya tanta diversidad y por lo tanto existen diferentes tipos de familia, etc. (280, primaria, femenino, 1o., urbana)

En este sentido, se entiende que la variable educativa debería estar muy presente, pero son escasas las respuestas que hacen alusión directa a ello.

Las actividades propias de las infancias: reflejo del concepto de infancia(s)

Para profundizar en el concepto de infancias de las personas participantes en la investigación, se incluye una pregunta sobre qué actividades (si las hay) consideraban propias de las infancias. En casi la totalidad de las respuestas aparece el juego como actividad fundamental. Destacan un juego manipulativo, exploratorio, creativo y como estrategia principal para el aprendizaje.

Juegos lúdicos, manipulación de objetos, descubrimiento de su propio cuerpo y sus capacidades (16, primaria, femenino, 3o., rural)

Divertirse, jugar y aprender los saberes básicos para poder relacionarse con el resto de personas de su entorno (27, primaria, masculino, 4o., urbana)

Las actividades más habituales en la infancia son el juego, la búsqueda y la exploración (34, primaria, masculino, 2o., urbana)

Considero que la actividad propia de la infancia es el juego ya que este le aporta multitud de beneficios, aprendizajes y valores, pero siempre de una manera lúdica y que fomenta tanto la motivación como la curiosidad de los más pequeños (26, infantil, femenino, 3o., urbana)

Sin embargo, y aunque efectivamente, el juego es una actividad fundamental en la enseñanza y el desarrollo de las infancias (Gallego Noche & Vázquez Recio, 2023), en las respuestas a esta pregunta no aparece su complejidad como eje desde donde articular la práctica educativa. Al contrario, de sus respuestas se desprende una concepción del juego simple, mecánica y lineal acorde con la concepción idealizada y homogénea de las infancias.

Proyección en las prácticas educativas: dime cómo piensas y tu enseñanza dirá

Se aprecia una relación directa entre la concepción que el alumnado participante tiene sobre las infancias y cuáles deben ser las prácticas educativas. Debemos recordar que, en este caso, las personas que han participado son estudiantes de grados en Educación, aspecto que otorga mayor relevancia a este apartado. Como se ha puesto de manifiesto en cuestiones anteriores, el juego es considerado como actividad fundamental de las infancias. Los principios de actuación educativa por las que optan están basados en la experimentación, la exploración, la acción, lo dinámico, lo divertido, etc., defienden metodologías activas donde el alumnado pueda tomar decisiones. No obstante, las expresiones de las respuestas son muy estereotipadas, como retahílas aprendidas sin argumentación y que reflejan, de nuevo, una visión hegemónica de las infancias, girando alrededor del juego y de la diversión.

Basado en aprendizajes significativos, en el que el alumnado sea el protagonista y aprendan a través de la diversión y no con un método tradicional (153, primaria, femenino, 4o., urbana)

Dinámica, activa y lúdica (19, primaria, femenino, 4o., urbana)

Activa y divertida (5, infantil, femenino, 2o., urbana)

Debemos de enseñar a los niños sobre todo con actividades y juegos para que se interesen y les guste ir a la escuela (37, primaria, femenino, 1o., rural)

La atención individualizada es fundamental en este aspecto, así como partir de la experiencia vital del alumnado para ofrecer aprendizaje significativo que conecte la cultura experiencial del alumnado con la cultura académica hacia el aprendizaje relevante.

Una enseñanza creativa donde los discentes no tengan miedo de expresarse y donde entre todos y todas construyamos un aprendizaje significativo (7, infantil, femenino, 2o., urbana)

Se repite constantemente la relevancia de favorecer el aprendizaje dentro de un ambiente lúdico, ya que es el ambiente natural y propio que se le atribuye a las infancias; no se piensa en contextos marcados por las desigualdades sociales, económicas, culturales, etc., que también llegan a ser naturales para algunas infancias. Esto requiere, por tanto, una actitud del profesorado igualmente lúdica, relajada y flexible, frente a un papel de profesional crítico capaz de percibir y afrontar situaciones complejas relacionadas con la educación de las infancias. Esta idea no aparece en ninguna respuesta.

La enseñanza debe ser acorde a las edades de los pequeños, es decir, priorizar las actividades lúdicas, creativas y motivadoras a las tradicionales, donde el menor sea un sujeto pasivo de su aprendizaje (52, infantil, femenino, 3o., urbana)

Lúdica, dinámica, estimulantes centradas en las necesidades de los niños de las niñas, ayudar a crear buenos razonamientos, potenciar sus aprendizajes (46, infantil, femenino, 2o., urbana)

Se otorga un gran valor a las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado. Aparece la idea hegemónica de que, a edades tempranas, el alumnado debe sentirse atendido, querido, escuchado, respetado y cuidado.

Debe respetar el ritmo cognitivo de cada discente, teniendo en cuenta lo que es capaz de hacer y comprender con la edad que tienen (257, primaria, femenino, 3o., urbana)

Basada en valores como el respeto, la solidaridad, la empatía... Y siempre, desde la relación aprendizaje-diversión/juego (273, primaria, masculino, 4o., urbana)

Una enseñanza inclusiva, atendiendo a la diversidad y respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño (163, infantil, femenino, 2o., urbana)

Los testimonios del estudiantado en relación a su manera de entender la práctica docente revelan contradicciones. Se propone una enseñanza que está alineada con una concepción de las infancias dependiente, vulnerable, heterónoma, donde su actividad natural es el juego, sin emociones negativas (nerviosismo, estrés, sufrimiento), sin conflicto, sin contradicciones, ... no deja de verse una imagen estereotipada de las infancias.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos alcanzados ponen de manifiesto, en términos generales, que las concepciones (dimensión primera) dominantes responden una visión idílica y feliz de la infancia (en singular), sin llegar a reconocer que las infancias son cuerpos marcados (López & Platero, 2019) por los contextos a los cuales pertenecen (escolar, familiar, social) y por los diferentes sistemas (educativo, político, social, económico) que conforman la trama en la que se constituyen y que, en su conjunto, configuran la matriz de dominación (Hill Collins, 1990) que define las situaciones de marginación y desigualdad (y sus contrarios). Se mantiene el modelo que arranca con el proyecto de la modernidad (Popkewitz, 2008) y su ideología de sujeto puesto al servicio de la sociedad. Como queda indicado en los resultados, está ausente una mirada interseccional (dimensión segunda) sobre las infancias, cuestión vinculada con la concepción de infancia hegemónica. De tal modo que la identificación y el reconocimiento de desigualdades quedan, igualmente, soterrados. Coincidiendo con la literatura, dicha omisión favorece el mantenimiento de una concepción esencialista de la infancia, por un lado, y por otro, de una concepción adultista (Gallego

Noche & Vázquez Recio, 2023; Mantilla, 2016) que se corresponde con la condición que caracteriza a nuestra sociedad (Duarte, 2012), que limita la participación de las infancias en las distintas esferas de esta.

El adultismo incide en el despliegue vital e identitario de niños, niñas y adolescentes teniendo un claro impacto en los modos de entender la protección y la garantía del cumplimiento de sus derechos, no solo como infantes sino como sujetos que pertenecen a una ciudadanía. La propia constitución de los Derechos de los niños y de las niñas se ha dado sin la participación de las infancias (Gaitán, 2018), cuando deberían haber sido directa en dicha constitución (Morales & Magistris, 2019, p. 24). Se confunde dispensar protección con sobreprotección, reduciendo las posibilidades de agencia. Una agencia limitada como las posibilidades de ser escuchada, propio de la configuración de las organizaciones escolares marcada por dispositivos de poder y control. Se incumple el derecho a ser escuchada y ello incide desfavorablemente en la construcción de escuelas democráticas y justas, por una parte, y por otra, en la mejora de la práctica docente y de la organización escolar (Saiz-Linares et al., 2019; Sandoval & Messiou, 2020; Simon et al., 2020). Resulta, pues, una cuestión que debe ser abordada en la formación inicial del profesorado, porque, como señala Liebel (2022, p. 7), “el adultocentrismo es tan común y se considera tan normal (tanto para la niñez como para la adultez), que rara vez se nota o incluso se considera un problema”. Es decir, el adultismo se ha naturalizado y se ha instalado en el imaginario social y colectivo. Las infancias no son hechos naturales, sino que están sujetas y afectadas de manera directa y significativa por los diferentes sistemas y agentes, por las estructuras, las relaciones sociales y los contextos. Los hallazgos convierten en una exigencia la tarea de repensar las políticas de la niñez, las prácticas docentes, y, por supuesto, las políticas de formación del profesorado (inicial y permanente).

En línea con lo expuesto, y conforme a la tercera dimensión, las actividades que se identifican como propias de las infancias redundan en el sentido lúdico, en el divertimento, en la experimentación, en la exploración. No cabe duda que estos rasgos deben estar presentes en las actividades, sin embargo, se desprende de las aportaciones del alumnado universitario que no existe un planteamiento de propuestas curriculares que tome a los niños y a las niñas como sujetos políticos, con capacidad de agencia para participar en los asuntos que les afectan; propuestas dirigidas a crear y movilizar un pensamiento crítico y reflexivo. De tal modo, que esta ausencia conduce a la evitación o a la paralización de “infancias disidentes” (Lay-Lisboa & Montañés, 2018), y por tanto, a la limitación o a la imposibilidad de construir “una participación más democrática, inclusiva y creativa” (p. 6). Como argumentan García-Martínez y Osorio-Díaz, (2020), la concepción de infancia(s) que sea asumida y construida por el alumnado en formación se proyectará en la planificación y en el desarrollo de las prácticas docentes, dimensión cuarta considera en este estudio. De ahí la importancia de promover acciones y generar espacios que permitan analizar y cuestionar el constructo infancia; reconocer desde dónde “hablan” para referirse a la(s) infancia(s) y tomar conciencia crítica de los supuestos ideológicos sobre los que sostienen sus representaciones y discursos, como paso fundamental para hacer explícito un conocimiento experiencial, práctico, que permita la construcción de un conocimiento crítico que cuestione el orden social existente (Pérez Gómez, 2022). Sin hacer explícitas las concepciones de las infancias del profesorado no puede construirse un conocimiento capaz de abordar las complejidades de las situaciones de enseñanza, cuestión que se hacía explícita en el sustento teórico.

La formación inicial del profesorado debe ser sensible con las infancias y comprometerse a generar procesos que permitan cuestionar la concepción hegemónica que sigue dominando y contribuir, de este modo, a la construcción de una sociedad más democrática, más justa y más libre. Conseguir hacer efectiva la participación activa de la sociedad civil en los asuntos públicos requiere comenzar desde las edades más tempranas. La educación de las infancias en el hecho democrático como una forma de ser y de vivir, como apuntan Luzón Trujillo & González Faraco (2019), requiere un giro en el modo de reconocerlas y hacerlo desde marcos en los que su agencia y su voz sean posibles (Vázquez Recio, 2022; Saiz-Linares et al., 2019; Sandoval & Messiou, 2020); más, cuando las infancias, y siguiendo a Gaitán (2018), es un fenómeno social que resulta imprescindible para comprender la sociedad, su estructura y

su operancia, porque “niños, niñas y adolescentes son verdaderamente actores sociales” (Gaitán, 2018, p. 22). En este proceso el profesorado juega un papel importante, y por ello su formación debe estar dirigida a tal propósito. Esta investigación aporta la idea que la formación del profesorado ha de hacer explícitas las representaciones y sus relaciones con la enseñanza para poder construir otras maneras más realistas, democráticas e igualitarias de hacer educación.

Referencias

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Agamben, G. (2012). Por una filosofía de la infancia. En *Teología y lenguaje del poder de Dios al Juego de los niños* (pp. 27-32). Las Cuarenta. <http://golosinacanibal.blogspot.com/2011/11/por-una-filosofia-de-la-infancia.html>
- Alanen, L. (2014). The concept of childhood. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 120-123). SAGE.
- Alanen, L., & Mayall, B. (Eds. 2001). *Conceptualizing child-adult relations*. Routledge.
- Alzás, T., & Casa, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95>
- American Psychological Association (APA, 2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Bazán, S. R., Ciancia, D., Díaz, M. G., Muñoz, M., & Sandoval, G. (2017). La concepción de infancia en la formación inicial del profesorado: una mirada sobre la infancia (de) velada. *Informes Científicos Técnicos*, 9(3), 65–94 <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i3.255>
- British Educational Research Association (BERA, 2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th edition). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*. Octaedro.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Duarte, C. I. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Errázuriz-Cruz, M. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Fernández, E. (2005). Un análisis político de los discurso curriculares en la universidad: pedagogía crítica sin competencias... pero con principios de procedimiento. *REIFOP*, 8(2).
- Fernández, E., Rodríguez, H., & Villagra, S. L. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27(2), 141-170.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gallego Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación: narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la UCA.
- Gallego Noche, B., & Vázquez Recio, R. (2023). *Educación infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- García-Martínez, O. J., & Osorio-Díaz, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 211-232.
- Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M. (Eds.; 2001). *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Children.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.

- Hoyuelos, A. (2015). Malaguzzi, cuando la pedagogía se moja. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 88-94. <http://hdl.handle.net/11162/113946>
- James, A., & Prout, A. (Eds.) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer.
- Kohan, W. O., & Weber, B. (Eds., 2020). Introduction. In *Thinking, childhood, and time: contemporary perspectives on the politics of education* (pp. 1-8). Lexington.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo: sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- López, S., & Platero, L. (Eds.) (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- Luzón, A., & González, J. C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195(792), a512. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro Rosa Sensat.
- Mantilla, L. (2016). The biopolitical construction of infancy and adulthood: the child as paradigm and utopia. *Global Studies of Childhood*, 6(2), 211-221 <https://doi.org/10.1177/204361061664764>
- Morales, S., & Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. In S. Morales & G. Magistris (Eds.), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-47). Editorial El Colectivo. <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/nin%cc%83ez-en-movimiento-2019.pdf>
- Morales, S. (2022). Niños del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano*, 6(2). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Edu/causa.
- Oblanca, A., De Juan, D., & Rodríguez, J. F. (2021). Análisis político de los discursos hegemónicos en la identidad del educador social en los planes de formación universitaria. Un estudio de caso. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 113-142. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.005>
- Olmos, A., & Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 9-15). Traficantes de Sueños.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En A. I. Pérez & E. Soto (Eds.), *Lesson study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, Education, and making society by making the child*. Routledge.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.; 1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury.
- Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas: dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de México, México.
- Reyes, G. (2014) Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya. *Alteridades*, 24(47), 31-42. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172014000100004
- Rodríguez-Pascual, I. (2021). La violencia desde la mirada de las niñas, niños y adolescentes. En I. Ravetllat & V. Cabedo Mallol (Eds.), *Estudios sobre la ley orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia* (pp. 1-26). Universitat Politècnica de València. <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/iya/article/view/486/300>
- Rozada, J. M. (2018). *Enseñar y pensar la profesión: autobiografía de un docente*. Cambalache

- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente: una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., & Porter, G. L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Soto, E. (2022). Lesson study y pensamiento práctico: la experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200010
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Destino.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto* (4a. edición). Morata.
- Vázquez Recio, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 157(2/10). <http://www.qualitative-research.net/>
- Vázquez Recio, R. (2022). ¿Dar la voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 178-183. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿Un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>

CRedit

Conceptualización: RVR, BGN; Metodología: RVR, BGN; Validación: RVR, BGN; Análisis Formal: MLG, RVR, BGN; Investigación: RVR, BGN; Curaduría de datos: MLG, RVR, BGN; Escritura (borrador original): MLG, RVR, BGN; Escritura (revisión y edición): MLG, RVR, BGN; Visualización: MLG, RVR, BGN; Supervisión: RVR, BGN; Administración del proyecto: RVR, BGN; Adquisición de fondos: RVR, BGN.