

[Cierre de edición el 30 de agosto del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

# Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil en la sociedad actual

*Social Imaginaries of Childhood and Nursery School in Contemporary Society*

*Imaginários sociais da infância e da escola maternal na sociedade atual*



Ángela Saiz-Linares

Universidad de Cantabria

 <https://ror.org/046ffzj20>

Departamento de Educación

Santander, España

[saizla@unican.es](mailto:saizla@unican.es)

 <https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>

Noelia Ceballos-López

Universidad de Cantabria

 <https://ror.org/046ffzj20>

Departamento de Educación

Santander, España

[ceballosn@unican.es](mailto:ceballosn@unican.es)

 <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 06 / 08 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 26 / 08 / 2024

## Resumen:

**Objetivo.** En este artículo científico se presenta una investigación cualitativa que busca analizar críticamente los imaginarios colectivos sobre la infancia y la escuela infantil que poseen tres generaciones. **Metodología.** La investigación enmarcada en la paradigma cualitativo-interpretativo despliega 45 entrevistas semiestructuradas a personas, organizadas en tres grupos de edad (15-24; 25-54; más de 55 años) no vinculadas laboralmente con la escuela. **Análisis de resultados.** Entre los hallazgos destacan: una visión limitante de la infancia, atravesada por nociones de inocencia y de vulnerabilidad (especialmente en las personas participantes de más edad) y propedéuticas. Una menor manifestación tiene la visión esencialista, más destacada en los hombres. Igualmente, en relación con la escuela, preponderan las funciones de asistencia, protección y cuidado (más presentes en los hombres) y preparatoria, tanto académica (en grupos de menor edad), como social (participantes más mayores). Finalmente, los dos años aparecen como la edad que gran parte de las personas participantes considera óptima para iniciar la escuela infantil. **Conclusiones.** Concluimos resaltando la necesidad de caminar hacia políticas educativas basadas en la equidad y los derechos de la infancia, a sabiendas de que las políticas de los hechos son las que animan las transformaciones en los imaginarios sociales.

**Palabras claves:** Infancia; escuela infantil; escolarización temprana; imaginario social; educación para la primera infancia.

**ODS:** Educación de calidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

### Abstract:

**Purpose.** This scientific article presents a qualitative project aimed to critically analyse the collective imaginaries of childhood and nursery school held by three generations of children. **Method.** The research, framed within the qualitative-interpretative paradigm, used 45 semi-structured interviews with participants organised into three age groups (15-24, 25-54, and over 55) who were not professionally affiliated with the school. **Findings.** The study reveals the following key findings: a limiting vision of childhood, crossed by notions of innocence and vulnerability (particularly in older participants) and propaedeutic. An essentialist vision is less prevalent, especially among men. Likewise, in relation to school, the functions of assistance, protection and care (more present in men), and preparation, both academic (among younger participants) and social (among older participants), are dominant. Finally, the majority of participants identified age two as the optimal age to begin early childhood education. **Conclusions.** The study concludes by emphasizing the need for educational policies prioritizing equity and children's rights, recognizing that policies of the facts are those that encourage transformations in social imaginaries.

**Keywords:** Childhood; early childhood education; early schooling; social imaginary.

**SDG:** Quality Education.

### Resumo:

**Objetivo.** Este artigo científico apresenta uma investigação qualitativa que analisa criticamente os imaginários colectivos sobre a infância e a escola maternal de três gerações. **Metodologia.** A pesquisa, enquadrada no paradigma qualitativo-interpretativo, utilizou 45 entrevistas semiestruturadas com pessoas, organizadas em três grupos etários (15-24; 25-54, acima de 55 anos) não vinculados à escola. **Resultados.** Entre os resultados, destacam-se uma visão limitadora da infância, atravessada por noções de inocência e vulnerabilidade (sobretudo nos participantes mais velhos) e propedêutica. Uma visão essencialista, embora menos frequente, é mais proeminente entre os homens. Da mesma forma, em relação à escola, predominam as funções de assistência, protecção e cuidado (mais presentes nos homens) e de preparação, tanto académica (nas faixas etárias mais jovens) quanto social (participantes mais velhos). **Conclusões.** Por fim, os dois anos de idade parecem ser a idade que a maioria dos participantes considera ideal para iniciar o ensino pré-escolar.

**Palavras-chave:** Infância; creche; escolarização precoce; imaginário sociais; educação infantil.

**ODS:** Educação de qualidade.

## Introducción

La infancia es un colectivo tradicionalmente olvidado en las políticas públicas. No obstante, en los últimos años la Educación Infantil está comenzando a ocupar un lugar destacado en las agendas políticas nacionales e internacionales (Moss, 2006; Urban, 2010). En España, dos hechos han situado el foco en esta etapa: el acuerdo de gobierno con su compromiso de ampliar la oferta de plazas en la etapa 0-3 años y la promulgación de la LOMLOE que ha definido que todos los centros que acogen a niños y niñas en la etapa de Educación Infantil deben recibir la autorización de las Administraciones Educativas. Esto representa un cambio significativo, ya

que anteriormente existía una doble vía en el primer ciclo (0-3 años): una dependiente de las administraciones educativas y otra de otras entidades administrativas.

Actualmente, la etapa acoge a niñez de 0-6 años y está organizada en dos ciclos (0-3 años y 3-6 años). Esta etapa educativa, no obligatoria, se ha desarrollado con evidentes diferencias entre los ciclos en relación con: organización, condiciones materiales, composición y formación de sus profesionales (Moss, 2006; Oberhuemer & Schreyer, 2017). Mientras el segundo ciclo se imparte gratuitamente en centros educativos de educación infantil y primaria, en el primero encontramos un amplio espectro de servicios con diversas finalidades (asistencialistas o educativas), modos de gestión (administración pública regional o municipal –directa o indirectamente– o a través de empresas privadas) y financiación (a cargo de las familias o de las administraciones).

Sirva como ejemplo lo que acontece en nuestra comunidad, Cantabria. El segundo ciclo (3-6 años) se desarrolla en centros de Infantil y Primaria dependientes de la Consejería de Educación. En contraposición, el Primer Ciclo dispone de limitados recursos públicos. Cabe destacar que cuenta con cinco centros públicos (CAPI-Centro de Atención a la Primera Infancia) en toda la región dependientes del Instituto Cántabro de Servicios Sociales (ICASS). En total, 394 plazas públicas para toda la Comunidad Autónoma. Hace algo más de 15 años, la Consejería de Educación de Cantabria implantó unidades de dos años en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Esta propuesta emergió como intento por disminuir la diferencia de escolarización entre el segundo ciclo, con la práctica totalidad de los niños y las niñas, y el primer ciclo.

Según la información proporcionada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la matriculación de niños y niñas de 0 a 3 años ha experimentado un significativo aumento en las últimas dos décadas. En Cantabria, por ejemplo, durante el curso 1999-2000, la cifra se situaba en 173 niños y niñas, mientras que en 2009-2010 se registraron 3,595 y en 2019-2020 alcanzó los 3,655. Sin embargo, no se informa sobre la equidad en el acceso, especialmente de las personas menores de familias que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad

En esta línea, el informe *Donde empieza todo. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades* publicado por Ferrer (2019), nos alerta sobre el desigual acceso a esta etapa (0-3 años) en la comunidad autónoma (del 13,2 % en Ceuta al 52,5% en Euskadi). En segundo lugar, denuncia que la gráfica de acceso conforma una U donde quienes poseen un mayor poder adquisitivo acceden a las plazas existentes al poder asumir el costo de estas. Por otro lado, como resultado de las (escasas) políticas sociales, se ha centrado el apoyo al acceso de niños y niñas en situaciones de elevada vulnerabilidad. Sin embargo, estas llegan a un número muy reducido de familias, quedando la mayor parte excluidas.

En este contexto, se está abriendo un debate, aún escaso, sobre el futuro de la educación

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

infantil. Evidentemente, si queremos responder a los desafíos que como sociedad enfrentamos, debemos definir qué Educación Infantil queremos construir, así como asegurar el equilibrio entre equidad y calidad. Por ello, como señala [Moss \(2014\)](#), debemos interrogarnos sobre las creencias, ideas y principios con las que, como sociedad, analizamos la idea de infancia y de Educación Infantil.

Con ello, el objetivo de este artículo es analizar críticamente los imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil que poseen tres generaciones distintas, y cotejar en qué medida podemos encontrar algunos valores tradicionales en la concepción de la infancia y de escuela infantil y otros más emergentes y en línea con los derechos del niño y de la niña.

En este trabajo, entendemos por imaginario social la creación de significados e imágenes que aportan sentido y sirven de soporte para la acción y las relaciones, en este caso, educativas ([Triviño, 2018](#)).

Desde la década de 1980, la sociología viene resaltando que la infancia no es una realidad biológica y universal, sino una construcción social cuyas características varían geográfica y culturalmente ([Rodríguez-Pascual & Morales-Marente, 2013](#)) si bien se ha tendido a edificar este constructo desde un punto de vista eurocéntrico ([Martínez Muñoz & Ligeró Lasa, 2003](#)).

Iniciamos destacando que, a lo largo de varios siglos, la infancia estuvo caracterizada por la marginalidad y la subordinación, incluso durante la Revolución Industrial, cuando los niños y las niñas se empleaban en fábricas desde una edad temprana, sin tener en cuenta su edad, lo que resultaba en una explotación sistemática debido a la necesidad de las familias de obtener ingresos adicionales ([Alfageme et al., 2003](#)). Aunque la Revolución Industrial introdujo cambios en la vida infantil con la implementación de leyes para regular el trabajo infantil a fines del siglo XIX, y generó un cambio en la percepción social de las personas menores como individuos a proteger, no fue sino hasta 1989, con la *Convención sobre los Derechos del Niño* ([United Nations International Children's Emergency Fund \[UNICEF\], 1989](#)), que se empezaron a consolidar las concepciones actuales de la población infantil como sujeto de derechos.

Esta Convención constituye la normativa internacional fundamental en materia de infancia, donde, además de la supervivencia y protección, se vuelven vinculantes el desarrollo y la participación ([Martínez Muñoz & Ligeró-Lasa, 2003](#)). No obstante, habitualmente la ratificación de una normativa no va cortada con respuestas sociales en consonancia, pues demora más tiempo modificar los imaginarios y las acciones de la sociedad. Por este motivo, en la actualidad cohabitan representaciones sociales diferentes, emparentadas con las distintas visiones de la infancia que han tenido lugar históricamente. Estas representaciones condicionan las relaciones con la infancia y determinan, en último término, la experiencia vital de los niños y las niñas.

Presentamos, a continuación, los imaginarios principales que hoy prevalecen, conviven y

se entrelazan en los discursos (Casas, 2010; Dahlberg et al., 2013):

El *paradigma de la propiedad familiar* considera a los hijos e hijas como propiedad de las familias y la infancia como algo privado, aunque consumidora de productos vinculados a la "naturaleza infantil".

El *paradigma del capital humano potencial*, percibe a la niñez como seres en potencia y futura ciudadanía, subestimando su valor como agentes en el presente. Este enfoque se basa en visiones adultistas y paternalistas que determinan qué es lo más adecuado para la niñez (Wintersberger, 2006). Este paradigma es el que ha predominado en los enfoques sociológicos clásicos sobre la infancia, representados por Durkheim (1975), que han planteado a la infancia como *tabula rasa* sobre la que escribir a través del proceso socializador.

El *paradigma del niño en una burbuja* concibe a la niñez como seres vulnerables e inocentes, protegiendo la infancia de la influencia negativa del mundo adulto. A la par, se materializa la visión opuesta que los considera ingobernables y conflictivos (Parsons, 1959), no estando suficientemente disciplinados para participar de los asuntos sociales.

El *paradigma esencialista de la infancia* imagina la niñez como un ser con propiedades universales, descontextualizando su desarrollo y desconsiderando el proceso social de su construcción.

El *paradigma del niño como agente y coconstructor de conocimiento, identidad y cultura* surge con el reconocimiento de los derechos de la niñez en la Convención y enfatiza que los niños y las niñas son actores sociales con agencia propia, participan activamente en la construcción de sus vidas y la sociedad que les rodea. Este giro implica reconocer la diversidad de experiencias infantiles según condiciones geográficas, socioeconómicas, etc. (James & Prout, 1990) y destaca la importancia de escuchar la voz de la niñez y considerar sus perspectivas, en tanto son actores sociales que participan en la construcción de sus propias vidas y en las de quienes les rodean (Dahlberg et al., 2013). Este enfoque aborda la infancia como una construcción social dinámica y múltiple.

Este imaginario es el que ha prevalecido en los enfoques de la nueva sociología de la infancia (Martínez Muñoz & Sauri, 2006) y también es el paradigma en el que nos ubicamos en este trabajo.

Por otro lado, cabe preguntarse acerca de cuál es nuestra imagen sobre las instituciones para la primera infancia. Al igual que con la idea de infancia, esta viene determinada por la sociedad en la que se desarrollan y el valor que esa sociedad le otorga, es decir, responden a una construcción social, cultural y política (Dahlberg et al., 2013).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Una de las imágenes más extendidas es aquella que la considera como sustituta del hogar, arraigada desde la Revolución Industrial; la segunda las ve como productoras de resultados (Solway, 2000), preparando a la niñez para la educación obligatoria y el mundo adulto. Las instituciones con esta perspectiva emergen como garantes del traspaso del conocimiento a las generaciones futuras, y su función se pliega a los aprendizajes instrumentales precoces (especialmente la lectoescritura y la lógico-matemática) (Dahlberg et al., 2013); y la tercera las conceptualiza como mercancías para ser consumidas por las familias (la educación como producto) (Kagan et al., 1996; Moss, 2015) y las escuelas en entidades que buscan atraer un mayor número de clientes a través de programas variopintos, destacando la competencia entre centros y la calidad como un sistema de control. En este contexto, la educación se convierte en una tecnología que debe producir resultados (educativos) predeterminados y el personal docente es el técnico que aplica procesos e instrumentos validados por otros (Dahlberg et al., 2013). Esta última idea se encuentra imbricada en las actuales políticas neoliberales presentes en todos los ámbitos sociales, pero especialmente en el primer ciclo de educación infantil, situación denunciada por Dahlberg et al. (2013), quienes señalan que las instituciones para la primera infancia se organizan cada vez más de manera burocrática, autónoma y orientada al público consumidor.

Frente a esto imaginario, existen nuevas narrativas como la que propone Moss (2014) basadas en la democracia, la experimentación y la potencialidad.

Desde esta mirada, la escuela para la primera infancia se constituye como un espacio de participación colectiva (Fielding, 2011), a través de la que se configura un proyecto educativo que se construye en el encuentro y el diálogo con los demás seres (Cagliari et al., 2004). Esto obliga a las instituciones de la primera infancia a promover espacios de encuentro entre niños y niñas de diversas edades, con personas adultas y entre estas. Considera las escuelas infantiles como *foros públicos* (Dahlberg et al., 2013) en los que se imaginan proyectos compartidos entre adultos e infantes para el territorio.

Esto enlaza con la experimentación, es decir, la voluntad de impulsar proyectos diversos, de imaginar alternativas y de acceder a su desarrollo construyendo lo que Wright (2013) denomina utopías reales. Estas utopías no solo permiten crear nuevas narrativas, sino que además generan prácticas y proyectos colectivos deseables y factibles, experimentados en el día a día de la escuela. Por último, la construcción de proyectos colectivos basados en la democracia requiere la convicción en las potencialidades: de la infancia como un colectivo capaz de construir, en relación con otros, conocimiento y experiencia; la condición de ciudadanía de las familias; y el papel del personal docente como personas investigadoras de su realidad educativa.



## Marco metodológico

Esta investigación tiene por objeto analizar los imaginarios sociales que sobre la infancia y la escuela infantil sobresalen en tres generaciones distintas, así como las relaciones entre las conceptualizaciones de infancia y de escuela infantil.

Acorde con este propósito, metodológicamente este trabajo se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa, pues aporta el marco que permite comprender e interpretar críticamente la realidad estudiada, situando el énfasis en el conocimiento de dicha realidad desde la perspectiva y los discursos de los sujetos (Flick, 2018; Hammersley & Atkinson, 1994).

La muestra la componen 45 participantes (ver Tabla 1), con heterogeneidad en cuanto al sexo, estudios y edad. A través del estudiantado que cursa el 4.º curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil la Universidad X, se accedió a las personas participantes con criterios de pertinencia (personas que aporten información relevante para el propósito), adecuación (contar con los datos necesarios para poder comprender el fenómeno) y posibilidad de acceso (Flick, 2018). Más concretamente, el muestreo es intencional para lo que cada grupo de estudiantes accedió a tres personas que cumplieran los siguientes criterios:

- Pertenecer a los diferentes grupos de edad: 15-24; 25-54 y 55+ años.
- Presencia de hombres y mujeres.
- No estar ligadas al mundo educativo laboralmente. En otros estudios (Fenech et al., 2020) se ha accedido al imaginario que poseen profesionales del ámbito educativo sobre la Educación infantil y la infancia, por ello, se consideró de interés profundizar en aquellos colectivos no explorados aún.

**Tabla 1:** Muestra

Grupos de edad	N.º total de participantes	N.º de participantes por sexo	
		Mujer	Hombre
15-24 años	16	8	8
25-54 años	16	11	5
Más de 55 años	13	8	5

**Nota:** Elaboración propia.

Aunque no fue un criterio de selección, contamos con una muestra heterogénea en cuanto al nivel de estudios. Muchas personas adultas mayores de 55 años, especialmente las más cercanas a la edad límite del tramo, no tienen estudios superiores y poseen únicamente educación básica. En contraste, la mayoría del resto de la muestra cuenta con estudios superiores. Además, el nivel socioeconómico general de la muestra es medio.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

La estrategia metodológica desarrollada es la entrevista semiestructurada (Flick, 2018; Hammersley & Atkinson, 1994). Esta técnica responde al objetivo de comprender la interpretación que realizan los sujetos sobre el objeto de estudio, en un diálogo constructivo entre la persona investigadora y las personas participantes, y no tanto al de extraer respuestas (Taylor & Bogdan, 2002). Atendiendo a que las entrevistas son un momento de comunicación intencionada, con una estructura y un propósito, pero sin olvidar su naturaleza semiestructurada, se diseñó una secuencia de temas y preguntas que dio como resultado un guion de la entrevista común para todas las personas participantes. Estos temas y preguntas buscan estructurar y ordenar la entrevista, al tiempo que crean el espacio necesario de apertura a otros asuntos que pudieran resultar de interés. Las 45 entrevistas realizadas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

El proceso de análisis llevado a cabo responde a los siguientes momentos:

- Diseño de categorías y códigos de análisis en un proceso deductivo atendiendo al marco teórico del estudio. Las categorías resultantes son: idea de infancia e idea de escuela infantil.
- Categorización de las entrevistas a través del programa de análisis cualitativo MaxQda. Partiendo de las categorías resultantes se organizaron los fragmentos de información que compartían patrones y elementos comunes. Asimismo, durante este proceso emergieron nuevos códigos (proceso inductivo).
- Análisis holístico de los datos de cada categoría y establecimiento de relaciones entre la información perteneciente a cada categoría.

## Resultados

Encontramos bastantes analogías entre las opiniones de las personas participantes, que expresan una querencia manifiestamente reconocible por considerar a la infancia como seres frágiles e inocentes que aún no son. Congruentemente, a la escuela infantil, como sustituta del hogar, de una parte, y como preparatoria para el mundo adulto, de otra. Con todo, también encontramos algunas diferencias y matices en las respuestas de las personas participantes que analizamos pormenorizadamente a continuación.

### Imaginarios sociales sobre la infancia

Primeramente, cabe señalar que no encontramos imaginarios puros que converjan en una única noción sobre la infancia. Contrariamente, las ideas manifestadas en los discursos de las personas participantes responden a una miscelánea de concepciones y reflejan una compleja relación entre características aprendidas e innatas, y también entre componentes cognitivos, sociales y afectivos. Lo que sí podemos afirmar es que la mayoría de los discursos pivotan en torno a una visión marcadamente limitante de la infancia, atravesada por nociones infantilizadoras y propedéuticas que niegan a un sujeto que *ya es actor social*.



La imagen más extendida entre todos los tramos de edad (si bien resulta más persistente en los dos últimos tramos) es la que considera a la infancia como una etapa de inocencia y de vulnerabilidad, donde el niño y la niña son *una cosa virgen, sin maldad e inocente* (M55+\_ent1), fuertemente dependiente y que precisa muchos cuidados por parte de las personas adultas. Esta visión se realza cuando las personas participantes refieren a los bebés y las bebés, *quienes producen ternura, instinto de protección* (M25-54\_ent3), denostando su condición como sujetos de derechos e, incluso, recayendo en discursos reificadores, como si fueran un objeto o cosa inerte que hay que amparar hasta que produzca su transmutación en seres conscientes y animados.

*Un bebé es más limitado porque es algo totalmente pasivo que no hace nada, solo echa fluidos. Entonces es como un objeto al que hay que cuidar hasta que pueda hacer algo por sí mismo.* (M15-24\_ent7)

Igualmente, pervive dentro de estos discursos una noción de bonhomía consustancial a la condición de niñez, alineada con las concepciones rousseauianas, que explica la contumacia por salvaguardar a este colectivo de las amenazas y la podredumbre del mundo adulto.

*Tanto un niño como un bebe son personas indefensas que deben ser protegidas por sus padres y su entorno más próximo.* (M25-54\_ent24)

*Personita sincera e inocente, cariñoso, dulce, agradecido, la alegría personificada.* (M25-54\_ent26)

En la misma línea también reconocemos, aunque no tan abundantemente, algunos discursos que consideran a los niños y las niñas como seres indóciles y asilvestrados que todavía no pueden tomar parte en los asuntos sociales. Esta noción entronca con la teoría funcionalista de [Parsons \(1959\)](#), según la cual la infancia encarna un ser primitivo o salvaje que debe ser transformado, a partir del proceso civilizatorio, en un producto social.

*No tiene ninguna responsabilidad, les da igual todo porque no miran las consecuencias de lo que hacen. Son personas libres, sin preocupaciones, que actúan por impulsos.* (H15-24\_ent11)

Como decíamos, este es el imaginario que más menudea (lo encontramos en aproximadamente el 70% de los discursos), de la que descollamos también otro hallazgo: son los dos colectivos de mayor edad (a partir de 25 años) los que respaldan más consistentemente esta noción de niñez. Comprobamos, en otras palabras, cómo esta representación colectiva tan dominante en el imaginario social de hace unas décadas sigue teniendo aún vigencia, aunque va perdiendo vigor entre las generaciones que arriban.

Por otro lado, también señalábamos que en los discursos de nuestras personas participantes suelen coexistir varias representaciones ahiladas. De esta suerte, la idea anterior se vincula repetidamente con la de infancia como sujeto potencial y tiempo de espera, gravitando en torno al núcleo figurativo “aún-no” ([Casas, 2010](#)). En resumidas cuentas, se presenta a la niñez como recipientes vacíos totalmente dependientes de los padres y las madres; y que deben ser



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

progresivamente rellenos de conocimientos, habilidades y valores culturales que estén ya determinados socialmente. Igualmente, el cimiento sobre el que se sustenta el progreso en la vida ulterior y la producción de una fuerza laboral estable.

*Un niño es un proyecto que tenemos que acomodar a lo largo del tiempo a través de la evolución de su vida en un modelo adecuado de sociedad. El bebé es el origen del proyecto. (M55+\_ent18)*

*Persona inocente que aún le queda mucho por vivir y sobre todo por aprender. (H15-24\_ent27)*

En estos discursos también palpita otro sobreentendido: que los niños y las niñas no tienen agencia para negociar e, incluso, rechazar activamente ciertos patrones sociales que se ponen en juego en dicho proceso de socialización. Según estas percepciones, la infancia no juega un papel activo en la conformación de sus identidades y formas de estar en el mundo.

*Es una persona inmadura, que todavía no tiene conocimiento de nada, que absorberá todo lo que los padres, el entorno y demás le enseñen, tanto en idioma como en cultura, lenguaje, escritura y demás. Y es perfectamente moldeable dependiendo del entorno en el que crezca. (M25-54\_ent8)*

Esta idea de infancia como ser incapaz que todavía no es y no puede participar como agente social, culmina en que muchos espacios reservados a las personas adultas les aparecen vetados, limitando su modo de acercarse al mundo y de generar su propio conocimiento sobre el entorno circundante. Asimismo, se menosprecia su capacidad para comprender y para decidir, y se considera que estas facultades son únicamente aprehensibles gracias a la mediación de las personas adultas. Esta idea aparece como una constante en todos los tramos de edad representados.

*Es un ser vivo que por sí solo no es capaz de realizar actividades completas. Sería incapaz de sobrevivir por sí solo. Sin embargo, tiene una capacidad innata para recibir cualquier estímulo y aprovecharlo. Su personalidad no está desarrollada aún, pero demanda mucha atención y protección. (M25-54\_ent21)*

También en relación con esta noción restrictiva de la infancia, si bien con mucha menor presencia, encontramos discursos en los tres tramos de edad donde despunta la idea de que los niños y las niñas son posesión de las madres y padres, que son los sujetos con agencia para decidir sobre lo mejor para sus hijos e hijas, todavía no-sujetos al encontrarse en la *minoría de edad*. Si antaño este paradigma se relacionaba con la facultad de los padres y las madres para emplear laboralmente a sus hijos e hijas o, incluso, para infligir castigos corporales, en este momento se refunda e interpreta eminentemente vinculado con el contexto educativo: socialmente se entiende que la educación de los hijos y las hijas, especialmente lo concerniente al plano axiológico, es responsabilidad única de los padres y las madres.

*Creo que hoy en día los docentes están faltando un poco el respeto a los padres, porque conozco casos de docentes que están adoctrinando a los niños a través del juego. Hay una serie de personas que están haciendo la pantomima de manifestarse en plan didáctico, están adoctrinando a los niños a salir a la calle y manifestarse y llega un momento en que en esta sociedad hay una manifestación por día porque eso se está aprendiendo desde pequeños (M15-24\_ent19).*

También se aprecia, con menor incidencia, una visión esencialista de la infancia, que ensalza algunas virtudes y cualidades universales de los niños, las niñas y que señala cómo van consiguiendo ciertos logros a medida que crecen. En su reverso, esta visión reduce la complejidad de este fenómeno social a una etapa de progreso biológico y un periodo de socialización.

*Las características de un bebé pues... llora, no te hace caso en ningún momento, es muy dependiente. Y el niño te puede ir haciendo caso y tiene mayor capacidad para valerse por sí solo. Entre los 0 y los 6 son desobedientes, traviosos y poco más. (H15-24\_ent4)*

*Un niño es una persona en etapa infantil, es decir, previo a la adolescencia, de 0 a 12-13 años. Considero bebé a la primera etapa de una persona, cuando aún es muy dependiente del adulto, quizás hasta que empieza a hablar y desenvolverse con soltura. (H15-24\_ent23)*

Sorprendentemente, esta representación ha sobresalido con más intensidad en los discursos de los hombres participantes. Quizá la tradicional construcción social de la maternidad y la paternidad (es la madre quien se supone biológicamente determinada para proporcionar cuidados a los bebés, las bebés, niños y niñas, mientras los padres detentan papeles más accesorios en la crianza) explique que sean los hombres quienes comparten este imaginario vinculado con representaciones universales generales.

Finalmente, se atisban tíbiamente algunas nociones que apuntan al paradigma de la niñez como agente y sujeto de derechos, si bien estos siguen apareciendo condicionados a avanzar en edad.

*Yo creo que sí tiene derechos. Una cosa es enseñarle y otra respetarle su manera de ser. Hay que educarlo, pero claro que tiene derechos. (M55+\_ent1)*

*Es una personita que va creciendo y tiene sus propias ideas [...] A partir de los 6 ya empiezan a ser más autónomos y hasta los 6 ya son mucho más independientes, ya saben comer solos, ya empiezan a saber cosas y a obtener su propia personalidad. (M25-54\_ent13)*

En cualquier caso, son ideas germinales y tenuemente desarrolladas, que en ningún caso refieren a acciones concretas de participación vinculadas a esos derechos.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Imaginario social sobre la educación infantil

Sobre la Escuela Infantil sobresalen dos posicionamientos: como sustituta del hogar y como preparatoria para el futuro, siendo posible encontrar discursos en los que ambas perspectivas conviven.

No obstante, existe una ligera predominancia de la segunda en los discursos de las personas participantes, independientemente de su edad. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio de formación para el futuro cercano, la siguiente etapa educativa, o lejano, la adultez como etapa de la vida. Igualmente, entienden la formación en dos planos diferentes: el social y la académica.

Hallamos, de manera más destacada en las personas mayores de 55 años, una tendencia a vincular la escuela infantil con la preparación de las niñas y los niños más pequeños en el ámbito social; *lugar donde aprenden un comportamiento social, a compartir...* (M55+\_ent20). Así, aluden a la escuela como un espacio de socialización y de relaciones, por un lado, entre iguales, con niños y niñas de su misma edad: *en una escuela infantil se educa a los niños, se les orienta para que socialicen con el grupo* (M55+\_ent6). Por otro con una persona adulta de referencia que no es del núcleo familiar.

En consecuencia, la asistencia a la escuela infantil es una oportunidad para aprender las normas sociales y el comportamiento esperado en la sociedad. En este caso, por tanto, la preparación no refiere a las etapas superiores del sistema educativo, sino a su inserción –que no transformación–, en el mundo, en una sociedad con unas normas, valores y comportamientos definidos.

*En la escuela infantil los niños aprenden rodeados de más niños, son más sociables después, aprenden mejor, son más educados. Es muy necesaria, sobre todo para los que no paran quietos, en ella los educan y les dan la educación necesaria para tener valores de la vida.* (M25-54\_ent29)

El segundo plano, el académico, manifiesta una extensa presencia en los tramos de edad de 15-24 y 25-54 años. En estos casos, la idea de escuela infantil que subyace es la de preparatoria para las etapas superiores, especialmente, para la Educación Primaria.

*Un sitio donde se enseña a leer, a estudiar, a sumar y a restar. Y donde se pueden relacionar con más niños, más que nada educarlos y que vayan asociando conceptos. Así una vez que se introduzcan en la Primaria tienen más soltura en el colegio y están con menos miedo.* (H15-24\_ent4)

Si bien en el fragmento anterior se apunta al aprendizaje de la cultura escolar como asunto de aprendizaje, la idea central alude al aprendizaje instrumental, esencialmente, de lectoescritura y lógico-matemática.

*Aprenden los colores, qué ruido hacen los animales, los números, las letras. (M15-24\_ent36)*

Esta perspectiva es tan importante en estos discursos que, en algunos casos, se anuncian las dificultades que en el futuro podrían tener los niños y las niñas que no acuden a la escuela infantil para adquirir los conocimientos básicos.

*Es importante que los niños acudan para aprender cosas que, si no fueran al cole, no aprenderían, para no quedarse atrás. ... Desde el minuto 1 empezaron a enseñarme cosas, a leer. ... Y a vosotras ya con 3 años os enseñaban las vocales. (M25-54\_ent3)*

Encontramos en una proporción similar discursos en los que se entrelazan ambas perspectivas. Estos se circunscriben en mayor grado al segmento de edad 25-54, aunque lo hallamos en todos los tramos.

*La educación infantil promueve el desarrollo integral del niño, no solo académicamente, también a nivel de personalidad, pues es una etapa donde el niño está en pleno desarrollo motor, cognitivo y social. Es un lugar en el que se proponen acciones encaminadas a formar al niño como ser social. (M25-54\_ent2)*

*Es el lugar idóneo para que un niño desarrolle al máximo sus capacidades, socialice, gane autonomía, aprenda valores y adquiera conocimientos. ... no debería enseñar solo a leer y escribir, también debe hacer propuestas para que participen más, desarrollen su capacidad de expresión, valores, etc. (M25-54\_ent24)*

En un segundo orden, destaca la presencia de la imagen de la escuela infantil como sustituta del hogar, una idea que prevalece de manera uniforme en los tres grupos de edad. Esto viene a fortalecer los resultados presentados anteriormente en los que se acentúa una idea de infancia como etapa de protección y cuidado.

*Entiendo la escuela como un segundo hogar, donde los niños aprenden a compartir, establecen sus primeros lazos afectivos con sus compañeros y con su maestra. (M55+\_ent28)*

*Yo pienso que es en parte como una guardería porque al final lo que más necesitan esos niños son cuidados y muchos padres los dejan ahí más que por cuidarles y no tanto para que aprendan, porque en esa edad pueden aprender pocas cosas. (M15-24\_ent7)*

De este modo, la escuela infantil, desde esta perspectiva, debería cumplir como función fundamental la de cuidar y proteger a las personas más pequeñas y la asistencia de sus necesidades básicas de alimentación e higiene.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

En este punto, es necesario resaltar el debate acerca del momento óptimo para abandonar el cuidado familiar (específicamente el maternal) y comenzar su escolarización. Este es un asunto relevante, especialmente, en el momento actual de políticas de ampliación de la escolarización.

De manera sobresaliente, las personas participantes ubicadas en esta perspectiva aluden a que la Educación Infantil no debería comenzar en el momento de nacimiento de los niños y las niñas, idea presente independientemente de la edad de los participantes. Sin embargo, la edad que manifiestan como adecuada varía desde el año hasta los tres años.

*Tanto como de 0 años no, deberían ir a partir de un año, necesitan muchos cuidados en casa de sus padres o cuidadores especiales, así que de 0 no y de 1 sí. (M55+\_ent6)*

*E existen guarderías, pero también, con tan poca edad, no las veo recomendables para ese periodo de edad. Pero a partir de 2 años, cuando el bebé ya ha recibido la mayor parte de su vacunación, estoy a favor de su existencia. (M25-54\_ent8)*

*Yo creo que a los 0 años con quien mejor están es con sus padres. Tal vez a partir de los 4 sería una buena edad para ir a la escuela, aunque entiendo que la conciliación es muy difícil. (M15-24\_ent19)*

Si bien existen diferentes perspectivas sobre el momento de inicio, el argumento que apoya su posición es común: los niños y las niñas de 0-6 años son seres vulnerables, que requieren del cuidado y protección familiar, especialmente materno. Esto se vincula con lo visto en el apartado sobre la idea de infancia.

Es ineludible recoger el siguiente argumento de una de las participantes: *mira, cuando fue mi nieto la primera vez a la escuela, en esta casa hubo de todo... la llamaron mala madre, que si no valía ella para cuidar al niño...* (M55+\_ent15). De algún modo, representa cierta opinión social de que el cuidado de las personas más pequeñas depende de la madre y que la participación de los niños y las niñas en la escuela infantil es una dejación de sus funciones.

*Es un centro donde se lleva los hijos para que los cuiden. Las madres trabajan mucho y pasan mucho tiempo fuera del hogar. Está influido por los cambios sociales como la incorporación de la mujer al mundo laboral. (M25-54\_ent22)*

Quizás ese es uno de los argumentos que se encuentre en el fondo de los discursos y que provoque, entre otras causas, que únicamente una participante aluda a la asistencia desde el nacimiento: *debería ser obligatorio porque todos los niños, desde que nacen, necesitan atención y cuidado, sobre todo cuando empiezan a moverse.* (M55+\_ent10)



En esta línea, encontramos la consideración de que la razón por la que los niños y las niñas deben asistir a las escuelas es por motivos de conciliación familiar, esencialmente vinculados con la incorporación de la mujer al mercado laboral, discurso especialmente prominente en el tramo de edad de 25 a 54.

*El problema es que hoy en día todos trabajamos, los padres y las madres, y lo ideal es que les enseñen en un sitio con educación. No les vas a dejar con una persona extraña o ya con abuelos, que tampoco, pero vamos, que lo ideal para mí es que no fuesen hasta los 6 años... para que vean lo que es la familia y los hábitos de la familia, y se puede aprender mucho en casa y jugar con ellos. (M25-54\_ent13)*

De este modo, se ignoran y silencian otras posibilidades (contextos de socialización, aprendizaje, etc.) y se incorpora una mirada negativa sobre aquellas familias que llevan a sus niños y niñas a la escuela infantil si no es por conciliación.

*Hay centros a los que los niños van a jugar y a estar allí. Hay niños que están hasta las 8 de la tarde en algunos centros, no pienso que vayan a aprender, pienso que es un sitio donde les dejan sus padres para desentenderse y estar más libres. (M25-54\_ent3)*

Finalmente, un número significativo de participantes de todas las edades alude a una doble función de la escuela infantil: cuidado y asistencia de las necesidades básicas y, preparación para el futuro:

*Es importante que les cuiden, pero también que les enseñen. De pequeños hay que enseñarles, no darles todo hecho. A partir de los 3 años, cuando son tan inquietos, garrarles y enseñarles cómo son las cosas. (M55+\_ent10)*

Continuando con el análisis, nos planteamos dos cuestiones: ¿existen diferencias en relación con el sexo de las personas participantes? ¿Y a la edad? Apuntando a los grupos de edad, en este trabajo no se presentan diferencias en los discursos de las personas participantes. En consecuencia, no podemos atisbar ninguna transformación en la idea de escuela infantil en las diferentes generaciones. Este es sugestivo pues, a lo largo de las últimas décadas, a través de las diferentes leyes y políticas educativas, se ha visto aumentar significativamente la escolarización de los niños y las niñas, especialmente, entre los 3 y 4 años. Un proceso marcado, esencialmente, por el reconocimiento de la etapa con una evidente función educadora (y no solo asistencial). Esto evidencia que las alocuciones presentes en dichas políticas y leyes no han permeabilizado en el discurso de la sociedad.

Del mismo modo, atendiendo al sexo, encontramos que en los discursos de las participantes mujeres se produce un equilibrio entre sustituto del hogar y preparatoria para el futuro, mientras en el caso de los participantes hombres existe más tendencia a ubicarse en esta última.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Para concluir, podemos reseñar que ninguna de las personas participantes alude en sus discursos a la idea de la escuela infantil como foro civil, ni tan siquiera a alguna de sus características. En contraposición, encontramos ideas que explícitamente contradicen y desfavorecen esta propuesta:

*Yo pienso que tienen que decidir las personas mayores: los profesores, los responsables y las personas adultas. Los niños no deciden nada. Eso tienen que hacerlo las personas responsables. ... Hay que dejarles libertad, aunque se confundan en la vida, que experimenten. A veces se les protege demasiado y no les dejan experimentar las cosas. (M55+\_ent1)*

*Las decisiones las toma un equipo multidisciplinar del cole. La sociedad puede opinar, pero hay que dejar las cosas en manos de profesionales. (M25-54\_ent2)*

En el primer fragmento se apunta a la (no) participación de la infancia en la escuela, lo cual se explica desde la consideración preponderante de una infancia como objeto de cuidados y protección y sujeto que formar y llenar de contenidos. El segundo, restringe dicha participación no solo a los niños y las niñas, sino también a las familias y la sociedad. De este modo, presenta al personal docente como el único habilitado para configurar las propuestas educativas y tomar decisiones.

## Conclusiones

Este trabajo nos ha permitido analizar los imaginarios sociales presentes en tres grupos de edad. En los discursos analizados se han podido identificar los imaginarios sociales definidos en la bibliografía (Casas, 2010; Dahlberg et al., 2013). Lejos de poder encontrar estos imaginarios de manera pura, los encontramos entrelazados en los discursos en línea con los señalados por otros estudios. Sin embargo, este análisis sobre las imágenes de la infancia perdería su valor transformativo, si no se sitúa en el marco de las acciones educativas que promueven, es decir, del imaginario de escuela que albergan y promulgan.

Señalábamos la predominancia de imaginarios de la infancia alineados con un paradigma del niño en una burbuja, que considera la infancia como una edad dorada y a los niños y las niñas como seres inocentes que deben ser protegidos del mundo adulto (Casas, 2010). Esta concepción influye en la visión de la Escuela Infantil que se vincula con la consideración de una institución sustituta del hogar, especialmente en términos de cuidado y protección en ausencia de la madre. De este modo, parece que la justificación de la escolarización en Educación Infantil brota de la necesidad de conciliación laboral, y no tanto por los beneficios para el desarrollo, aprendizaje o socialización que la escuela puede proporcionar. Esto, lejos de ser una posición vacua, demarca algunos de los debates actuales, por ejemplo, aquellos que cuestionan la etapa de Educación Infantil como educativa o la necesidad de proveer de plazas públicas

desde el nacimiento hasta los tres años. Debates ambos que están superados en la bibliografía, especialmente, desde la promulgación de la Convención que defiende el derecho a la educación desde la infancia, pero que emergen con cada nueva ley educativa.

Por otro lado, persisten imaginarios que ven a la niñez como reproductora de identidad y cultura, nacida en blanco y necesitada de ser llenada con conocimientos y patrones culturales. Congruentemente, la escuela es mayormente percibida como un espacio de preparación para el futuro, sin cuestionar o transformar el mundo existente. Esta idea de la escuela reproductora de cultura (Dahlberg et al. 2013) está fuertemente enraizada en las diferentes generaciones. El valor de la escuela como garante de la cultura y compensador de desigualdades es innegable. Sin embargo, una mirada estrecha que lo limite a la reproducción, en contraposición con la transformación, fortalece la prevalencia de la inequidad y la exclusión. La educación debe convertirse en una herramienta de transformación social hacia una sociedad basada en la justicia ecosocial (Susinos Rada et al., 2022).

Entroncando con estas dos representaciones, aparece una tercera que comprende a la infancia como propiedad de los padres y las madres, con la agencia trasladada a ellos y a ellas, se vinculan con discursos que defienden el derecho de los padres y las madres a decidir sobre la educación de sus hijos e hijas, y reclaman la potestad para tomar decisiones (normalmente vinculadas a la censura) en el ámbito curricular. Este imaginario, basado en la posesión de la infancia como objeto y no como sujeto de derechos, se cimienta en la concepción de que los sujetos progenitores tienen la potestad de “predisponer a sus hijos, a través de la educación, para elegir una forma de vida coherente con el modelo familiar” (Guttman, 2006, p. 48). La presencia de afirmaciones vinculadas con este paradigma, si bien no son las más frecuentes, nos ponen en alerta en tanto se vinculan con algunos discursos sociales provenientes de los grupos de ultraderecha en nuestro país que, en pos de la protección de las personas menores y del derecho de los padres y las madres a decidir sobre la vida de sus hijos e hijas, reivindican medidas incompatibles con la cultura democrática como el PIN parental.

En consecuencia, los tres imaginarios anteriores parten de una condición de los niños y las niñas como ciudadanía negada, que vilipendia sus derechos y su propia agencia para impulsarles activamente como ciudadanos y ciudadanas (Rodríguez-Pascual & Morales-Marente, 2013).

Finalmente, cabe resaltar la escasa referencia a la infancia con derechos, especialmente de participación y toma de decisiones sobre asuntos de interés común. La falta de menciones a la escuela infantil como un foro civil indica una tendencia hacia un argumento de autoridad, donde el personal docente es visto como el único facultado para diseñar propuestas educativas y tomar decisiones.

Así mismo, se hace imperativo destacar que, si bien cabría esperar una transición en los imaginarios desde las miradas más restringidas de infancia y escuela de las generaciones de

<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

mayor edad, hacia otras que reconozcan a la infancia como ciudadanía con derechos, en las generaciones más jóvenes, en este trabajo esto no se ha visibilizado. Es más, encontramos un constante a través de las generaciones donde prevalece las visiones restrictivas. Esto nos permite concluir que, a pesar de que la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1989* (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 1989), donde se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, tiene 35 años de historia, los imaginarios sociales aún no se ajustan completamente a las prescripciones legislativas.

Finalmente, y como prospectiva de futuro, la prevalencia de ideas limitantes nos sitúa ante el reto de superarlas para avanzar hacia políticas educativas basadas en la equidad y los derechos de la infancia. En esta línea, puede ser relevante en una década, retomar el estudio y observar si la nueva ley educativa (LOMLOE) provocará cambios en los imaginarios sociales en la próxima década o si, por el contrario, una mirada de infancia y escuela más posibilitadora y basada en la democracia sigue en ciernes.

### Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. S. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **N. C. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

### Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.plataformadeinfancia.org/documento/de-la-participacion-al-protagonismo-infantil-propuestas-para-la-accion/>
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Giudici, C. (2004). Thoughts, theories, and experiences: For an educational project with participation. *Children in Europe*, 6, 28-30.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 15-28. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02)
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

- Fenech, M., Harrison, L. J., Press, F., & Sumsion, J. (2020). Using metaphor to illuminate quality in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 197-210. <https://doi.org/10.1177/1836939120918482>
- Ferrer, Á. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children España. <https://www.plataformadeinfancia.org/documento/save-the-children-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-a-3-anos-para-igualar-oportunidades/>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>
- Guttman, A. (2006). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Kagan, S. L., Cohen, N. E., & Neuman, M. J. (1996). The changing context of American early care and education. En S. L. Kagan & N. E. Cohen (Eds.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system (pp. 1-20)*. Jossey-Bass.
- Martínez Muñoz, M. & Ligeró Lasa, J. A. (2003). Familia, infancia y derechos: Una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, 3, 49-65.
- Martínez Muñoz, M. & Sauri, G. (2006). Participación infantil y evaluación participativa: Reflexiones desde la perspectiva de los derechos de la infancia. *Revista Internacional NATs*, (15), 101-126. <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/OK-nats15.pdf>
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and real utopias in early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>
- Moss, P. (2015). There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238. <https://doi.org/10.1177/2043610615597130>
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Eds.). (2017). *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. State Institute of Early Childhood Research.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Parsons, T. (1959). *El sistema social*. Revista de occidente.
- Rodríguez-Pascual, I. & Morales-Marente, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (143), 75-92. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.143.75>
- Solway, D. (2000). *The turtle hypodermic of Sicken Pods. Liberal studies in the corporate age*. McGill-Queen's University Press. <https://doi.org/10.1515/9780773568785>
- Susinos Rada, T., Romero Morante, J., Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2022). Reforma de la formación inicial de docentes en clave ecosocial. La pandemia como maestra. *Innovación Educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8703>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Triviño, A. V. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urban, M. (2010). Rethinking professionalism in early childhood: Untested feasibilities and critical ecologies. *Contemporary issues in early childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>
- Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: El orden generacional del estado de bienestar *Política y Sociedad*, 43(1), 81-103. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130081A/22668>
- Wright, E. O. (2013). Transforming capitalism through real utopias. *Irish Journal of Sociology*, 21(2), 6-40. <https://doi.org/10.1177/0003122412468882>