

La subjetividad del trabajo pedagógico en una escuela infantil: Un análisis

The Subjectivity of Pedagogical Work in a Children's School: An Analysis

Andreia dos Santos Gomes Vieira¹; Cristina Massot Madeira Coelho²

¹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Universidade de Brasília; andreia.pacp@gmail.com;  [0000-0002-0582-6472](#)

² Universidade de Brasília; cristina.madeira.coelho@gmail.com;  [0000-0002-9727-5419](#)

Historia editorial

Recibido: 14-09-2024

Aceptado: 15-11-2025

Publicado: 04-02-2026

Palabras clave

Educación infantil; Práctica pedagógica; Relación escuela-comunidad; Teoría de la subjetividad; Epistemología cualitativa

Resumen

Este artículo, derivado de una tesis de maestría en educación por la Universidad de Brasília, tiene como objetivo comprender los procesos de subjetividad social que atraviesan el trabajo pedagógico en un Centro de Educación Infantil (CEI) ubicado en la periferia del Distrito Federal, que atiende a niños de 4 a 6 años. La investigación se desarrolla en diálogo directo con las prácticas cotidianas de la escuela, reconociéndola como un espacio vivo de producción de sentidos subjetivos y de construcción activa del conocimiento. Se fundamenta en la teoría de la subjetividad de González Rey (1949–2019), basada en la epistemología cualitativa y en la metodología constructivo-interpretativa. El modelo teórico se presenta en tres ejes: la relación entre la escuela y las familias, la comunidad profesional que la conforma y el vínculo con la cultura local y la representatividad comunitaria. En todos los ejes, se destaca la singularidad de la escuela, evidenciando la importancia de un trabajo pedagógico con identidad propia y referencia social clara.

Abstract

Keywords

Early childhood education; Pedagogical practice; School community relationship; Theory of subjectivity; Qualitative epistemology

This article, derived from a master's dissertation in education at the University of Brasília, aims to understand the processes of social subjectivity that permeate pedagogical work in a Center for Early Childhood Education (CEI) located on the outskirts of the Federal District, serving children aged 4 to 6. The research unfolds in direct dialogue with the school's daily practices, recognizing it as a living space for the production of subjective meanings and active construction of knowledge. It is grounded in González Rey's theory of subjectivity (1949–2019), based on qualitative epistemology and the constructive-interpretative methodology. The theoretical model is organized into three axes: the relationship between school and families, the professional community that constitutes it and the connection with local culture and community representation. Across all axes, the uniqueness of the school stands out, highlighting the importance of pedagogical work with a distinct identity and clear social reference.

Vieira, Andreia dos Santos Gomes, & Madeira-Coelho, Cristina Massot. (2026). La subjetividad del trabajo pedagógico en una escuela infantil: Un análisis. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 26(1), e3739. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3739>

Introducción

La Educación Infantil constituye la primera etapa de la educación básica brasileña y tiene como finalidad promover la formación integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, considerando sus experiencias, singularidades y formas propias de construir conocimiento. Su función sociopolítica y pedagógica es fundamental para promover la justicia social y la inclusión, y requiere, además, que el Estado asuma la responsabilidad de garantizar un acceso de calidad a las instituciones que atienden a bebés y niños, actuando como instrumento de promoción de igualdad social, étnico-racial, regional y de género.

Las guarderías, jardines de infancia y escuelas infantiles, ya sean públicas o privadas, constituyen instituciones educativas no domésticas, reguladas por el sistema educativo y sujetas al control social. Poseen objetivos propios y pedagogías específicas basadas en la unidad entre educar y cuidar. El trabajo pedagógico se sostiene en una «educación cuidadosa» (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018), entendida como un proceso en el que cuidar significa acoger, escuchar, proteger y respetar la singularidad de cada niño; mientras que educar supone prácticas pedagógicas sensibles, intencionadas y comprometidas con el desarrollo integral de la infancia.

Las prácticas educativas buscan articular las experiencias y saberes de los niños con el patrimonio cultural (Ministério da Educação, 2013). Esta perspectiva se reafirma en la Base Nacional Común Curricular (Ministério da Educação, 2017), que organiza el currículo en campos de experiencias. Colocar en el centro de la acción pedagógica los saberes y vivencias de los niños implica reconocer su pluralidad, valorar sus singularidades y potenciar sus posibilidades de desarrollo, siempre desde la concepción de que son sujetos de derechos, participativos y activos en su propio proceso formativo.

Además, se reconoce que las instituciones educativas no están aisladas de los contextos socioculturales en los que se insertan. Si bien no son los únicos espacios de aprendizaje, socialización y formación de identidades, desempeñan un papel relevante en el desarrollo infantil. De acuerdo con la legislación (Lei n.º 9.394, 1996), es función de la escuela infantil ofrecer a los bebés y niños contacto con la cultura de la que forman parte y, al mismo tiempo, ampliar su horizonte con experiencias favorables, planificadas y organizadas intencionalmente. En este sentido, su labor debe complementar la acción de la familia y de la comunidad.

Los contenidos de la educación infantil se refieren a la cultura, las prácticas sociales y los lenguajes, articulados en un proyecto pedagógico institucional. Como señalan Andreia Vieira y Cristina Madeira-Coelho (2024), el proceso educativo se vincula estrechamente con la vida cotidiana de los niños, lo que impide comprenderlo de manera aislada o fragmentada. La educación infantil se caracteriza, precisamente, por la multiplicidad de experiencias que se desarrollan en diferentes contextos y que se complementan mutuamente.

Al concebir al niño como actor social, reconocemos su capacidad de relacionarse con la sociedad y de participar activamente en la cultura. Desde esta perspectiva, el mundo infantil, con sus creencias, valores y producciones culturales, se convierte en un elemento central de la interacción social. Para comprender la infancia y las experiencias infantiles, es fundamental considerar los contextos sociales en los que estas culturas se inscriben (Vieira y Baptista, 2023).

Sin embargo, la historia de la educación infantil en Brasil está marcada por profundas desigualdades sociales (Vieira y Baptista, 2023). No es raro observar que, en la cotidianidad de muchos Centros de Educación Infantil, los saberes populares y las expresiones comunitarias queden marginados o sean considerados de menor valor. Este fenómeno se hace aún más evidente en el caso de los niños de clases populares que viven en las periferias urbanas, mayoritariamente habitadas por población negra, donde la división social se intensifica (Vieira y Madeira-Coelho, 2024).

bell hooks (1994/2017) nos recuerda que la clase social no se reduce a lo monetario, sino que, entre otros aspectos, atraviesa la distribución del conocimiento, las conductas educativas y las prácticas pedagógicas. Según la autora, los prejuicios de la clase burguesa suelen disfrazarse de normas y se transmiten mediante el ejemplo y, según la autora, el sistema de recompensas. Aquellos que no pertenecen a esa clase se ven presionados a internalizar tales valores para ser aceptados, lo que genera tensiones en el proceso educativo.

Transgredir estas reglas, como propone hooks (1994/2017), no es sencillo, pues exige cuestionar el pensamiento hegemónico y construir una contracultura. Implica reconocer privilegios, romper con lógicas que favorecen a unos en detrimento de otros y, sobre todo, dar espacio a diversas voces y formas de estar en el mundo. En el ámbito pedagógico, esto significa construir un currículo plural que no simplemente reproduzca sistemas de dominación.

Estas consideraciones también se aplican a la educación infantil. Los niños de la periferia no están al margen de los estigmas y estereotipos que circulan en la sociedad brasileña. Las periferias urbanas padecen la falta de políticas públicas básicas y la ausencia del poder público, lo que refuerza las desigualdades. La interseccionalidad entre clase y raza permite comprender cómo estas opresiones impactan simultáneamente en la vida de adultos y niños.

Aun así, si concebimos a los niños como sujetos de derechos y reconocemos la integralidad de su desarrollo, es posible promover prácticas pedagógicas que legitimen las experiencias sociales que construyen en sus territorios. Desde esta mirada, dichas experiencias no solo son válidas, sino que representan un punto de partida para una educación más potente y emancipadora.

En este marco, el objetivo de este artículo es comprender, a partir de acciones educativas concretas, los procesos que revelan la importancia de la dimensión subjetiva social en el trabajo pedagógico de un Centro de Educación Infantil que atiende a niños de 4 a 6 años en la periferia del Distrito Federal.

Fundamentación teórica

Nuestro enfoque teórico se enmarca en la perspectiva histórico-cultural de la teoría de la subjetividad, mientras que el recorrido epistemológico-metodológico se fundamenta en la epistemología cualitativa y en la metodología constructivo-interpretativa. Esta tríada teórico-epistemológico-metodológica, desarrollada por Fernando González Rey en su obra ofrece herramientas específicas para el estudio de la subjetividad.

La subjetividad, categoría central de esta teoría, se define ontológicamente como:

Un nuevo fenómeno humano cualitativo que surge como resultado de la unidad entre los procesos simbólicos y emocionales, formando unidades cualitativas dinámicas de diferente complejidad: sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas. (González Rey y Mitjáns Martínez, 2020, p. 65)

Al tratarse de un fenómeno procesual y dinámico, la subjetividad no se presenta como una materialidad directamente observable; de ahí que su estudio requiera una epistemología distinta a las formas tradicionales de investigación. Este enfoque, que abarca la complejidad de los fenómenos humanos, rompe con visiones deterministas y apriorísticas, así como con las dicotomías entre lo interno y lo externo, o entre lo individual y lo social, proponiendo en cambio una comprensión de estas dimensiones como unidades complementarias y recursivas.

Albertina Mitjáns Martínez (2020) señala que las formas de institucionalización configuran tanto los procesos de subjetividad individual como los de subjetividad social. Las escuelas, como instituciones sociales donde conviven múltiples actores, no constituyen sistemas cerrados; en su interior circulan procesos simbólico-emocionales, sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que conforman la subjetividad social de cada contexto. Esta dinámica se expresa en sus prácticas, interacciones y modos de organización.

Según Valdívía Egler (2022), la subjetividad social se caracteriza como:

Una red compleja de configuraciones sociales subjetivas dentro de las cuales tiene lugar todo el funcionamiento social y en las que se expresan producciones subjetivas de otros espacios sociales, configuradas a través de diversos canales dentro de dicho funcionamiento. (p. 49)

Comprender la subjetividad de una institución educativa infantil implica reconocer cómo ese colectivo de personas que la integran subjetiva sus funciones, prácticas, valores,

normas y creencias, a partir de sus historias de vida, procesos formativos y experiencias. También exige considerar los principios pedagógicos que orientan las prácticas y los valores colectivos que emergen en el espacio institucional, siempre en relación con otras esferas sociales.

Más allá de los documentos normativos y orientadores, existen otros factores que atraviesan la labor pedagógica: las formas de relación entre adultos y niños, la organización de los espacios y tiempos, las apuestas metodológicas y las propuestas didácticas. Todos estos elementos, articulados con el marco normativo, abren posibilidades de expresión subjetiva y nos muestran la relevancia de iluminar la subjetividad social.

El estudio de los procesos subjetivos, configurados en la interacción de individuos y grupos con el campo institucional formal, permite, como indican Maristela Rossato et al. (2024), generar inteligibilidad sobre la calidad de las experiencias vividas en la institución. Esto no solo contribuye al desarrollo y profundización de cuestiones vinculadas a los procesos educativos y al público atendido, sino también a la comprensión de las dinámicas internas que caracterizan a la institución.

Recurso epistémico-metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en la epistemología cualitativa y en la metodología constructivo-interpretativa, ambas propuestas por González Rey. Estas perspectivas permiten comprender la complejidad de los fenómenos humanos desde una mirada que no se limita a describir, sino que busca generar inteligibilidad sobre los procesos en curso.

La epistemología cualitativa plantea que el conocimiento no es una reproducción objetiva de la realidad, sino una construcción interpretativa que se configura en la interacción entre investigador y participantes. De esta manera, el proceso investigativo se entiende como dialógico, abierto, flexible y dinámico, en el cual las categorías analíticas se construyen a lo largo del camino, y no de manera previa o cerrada.

La metodología constructivo-interpretativa, en coherencia con esta epistemología, concibe la investigación como un proceso creativo en el que se generan sentidos subjetivos a partir de las expresiones de los participantes, sin reducirlos a datos cuantificables. Esta metodología enfatiza la interpretación contextualizada y la construcción de configuraciones que permitan comprender los fenómenos desde su singularidad y complejidad.

En esta investigación, la elección metodológica responde a la necesidad de aproximarse a la experiencia subjetiva de los niños, docentes y comunidad escolar de un Centro de Educación Infantil en la periferia del Distrito Federal. El objetivo es comprender cómo se configuran los procesos de subjetividad en la práctica pedagógica cotidiana y qué sentidos emergen en la interacción institucional.

La investigación se desarrolló entre febrero de 2018 y abril de 2019 en una institución de educación infantil de la red pública, situada en la periferia del Distrito Federal, que atiende a niños de 4 a 6 años (Vieira, 2019).

Al centrarse en la subjetividad producida por el colectivo institucional, la subjetividad social, el estudio consideró la amplitud del trabajo pedagógico realizado, seleccionando como colaboradores a diversos actores escolares que compartían el compromiso educativo con los niños. Participaron 12 maestras, una coordinadora, una directora, cinco auxiliares de educación, dos educadores sociales voluntarios, dos grupos de niños de entre 4 y 6 años (28 alumnos cada uno) y sus familias. Todos firmaron el documento de consentimiento libre y esclarecido, documento que explicaba los objetivos del estudio, garantizaba el anonimato y la confidencialidad de la información, y aseguraba el derecho a desistir en cualquier momento sin consecuencias.

La producción de información se llevó a cabo mediante diversos instrumentos, tanto escritos como no escritos. Entre los primeros se incluyeron cuestionarios, comentarios sobre imágenes y cartas; entre los segundos, dibujos y fotografías. A diferencia de los instrumentos centrados únicamente en la dinámica de preguntas y respuestas, estos dispositivos buscaron crear espacios dialógicos que promovieran la expresión libre de los colaboradores, permitiendo la producción de sentidos subjetivos en un proceso conversacional en el que las preguntas surgían del propio diálogo entre investigador y participante.

A lo largo del trabajo de campo, la interacción constante con los colaboradores generó un entramado de acontecimientos y expresiones que propiciaron construir indicadores, entendidos como «construcciones del investigador que reúnen diversos aspectos de la expresión de los participantes, producidas en los diferentes instrumentos que van siendo elaborados por el investigador a lo largo del proceso» (Madeira-Coelho, 2025, p. 27). La articulación de estos indicadores dio lugar a hipótesis, concebidas como «construcciones más elaboradas que, al ser confirmadas, aportan coherencia al modelo teórico construido y generan nuevas inteligibilidades para el objeto de la investigación» (p. 28).

Así, el investigador, partiendo de la comprensión del escenario social donde se desarrolla el estudio, construye la investigación en diálogo constante con el campo, en un movimiento reflexivo que busca producir nuevas comprensiones sobre el fenómeno analizado.

Así, el dispositivo analítico adoptado fue el proceso constructivo-interpretativo, en el cual se elaboró un modelo teórico autoral, entendido como «la construcción teórica gradual que orienta la investigación [...] y expresa la capacidad creativa del investigador en diálogo con su objeto de estudio» (Goulart, 2020, p. 163). Dicha estrategia posibilitó explorar en profundidad las dimensiones subjetivas del trabajo pedagógico, revelando cómo la cultura y el entorno social configuran las prácticas, percepciones y significados de los actores escolares.

La legitimidad científica de la investigación se sustenta en la congruencia y continuidad de las construcciones interpretativas, que dan solidez al modelo teórico y permiten articular sistemas de inteligibilidad sobre los fenómenos estudiados. Estos criterios, «la continuidad, entendida como la capacidad de la teoría para integrar nuevas zonas de sentido, y la congruencia, como su habilidad para enfrentar rupturas» (Madeira-Coelho, 2025, p. 25) sin perder coherencia, orientan una metodología que se distancia de la lógica tradicional de recolección de datos, para asumir la construcción de información como un proceso teórico y contextual, profundamente vinculado a la realidad viva de la investigación.

Así, el camino epistémico-metodológico se construye como una apuesta por reconocer la voz de los actores involucrados, valorar la riqueza de sus experiencias y, al mismo tiempo, generar conocimientos que contribuyan a fortalecer una educación infantil más inclusiva, plural y comprometida con la emancipación social.

Discusiones y Resultados

El modelo teórico resultante de la construcción-interpretativa señaló la colectividad como un aspecto central de la subjetividad social del CEI. La manera en que nuestros participantes subjetivaron esa colectividad resultó favorable para la producción de configuraciones subjetivas sociales que se expresan en el trabajo de la institución educativa. Para este artículo, seleccionamos los tres ejes de inteligibilidad que dialogan con el objetivo propuesto.

La relación entre la escuela y las familias

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Ministério da Educação, 2013, p. 92), existe una «colaboración necesaria y fundamental con las familias en la educación de la primera infancia» con el objetivo de promover el desarrollo infantil y también de compartir responsabilidades en cuanto a garantizar los derechos de los niños. Por lo tanto, en este eje, destacamos la importancia de la relación establecida entre el centro de la educación infantil y las familias, contextos complementarios y significativos para el proceso educativo de los niños pequeños, como una expresión de la subjetividad social.

Durante el trabajo de campo observamos la movilización institucional para fomentar una mayor participación de las familias, fortaleciendo lazos y favoreciendo un sentido de acogida y pertenencia. Este esfuerzo reunió un conjunto de acciones como la consulta a las familias sobre los mejores horarios y días para reuniones y eventos; tras analizar cuestionarios, se implementó una atención flexible, con actividades en horario nocturno y los sábados; también se destacó el uso de redes sociales (incluso antes de la pandemia) como espacio de comunicación y acompañamiento, donde las familias, junto con las maestras, podían seguir las actividades escolares. Ese conjunto de iniciativas refleja una valoración

positiva de la interacción familia-escuela y, desde nuestra interpretación, constituyen indicadores del papel colectivo que esta relación desempeña en la dinámica institucional.

Las familias, por su parte, al percibir el valor de su presencia en la escuela, también respondieron a los llamados institucionales. Un ejemplo de eso fue la acción pedagógica «Mi familia cuida mi escuela», en la cual los familiares, junto con los profesionales del CEI, participaron en actividades de mejora del espacio: pintaron muros y portones, limpianaron áreas comunes, dibujaron juegos en las aceras para los niños y revitalizaron la entrada de la escuela. Los niños también colaboraron plantando flores y árboles.

Sobre esta actividad, la profesora Jéssica destacó que fue muy significativa porque reflejó el sentimiento de que «la escuela pertenece a toda la comunidad» (Amanda, dinámica conversacional, mayo, 2018). Denise, madre de un alumno de primer grado, la describió como «una buena idea para formar una asociación con la familia, que puede repercutir en el rendimiento de los niños, al tener una escuela bonita y organizada, donde las personas se ayudan mutuamente» (Denise, cuestionario abierto, mayo, 2018). Reforzando impactos simbólico-emocionales en redes sociales circularon comentarios como: «Amé este día, ayudar a cuidar la escuela» o «Son acciones como estas las que cambian el mundo».

Estas informaciones se articulan con otros indicadores, mostrando que las familias se mostraron receptivas a las alternativas propuestas por la escuela para facilitar su participación. En los siguientes fragmentos se expresa esa disposición:

El trabajo pedagógico de la escuela no se limita solo a la dirección y a los profesores. Toda la comunidad está involucrada. La escuela tiene muy buena reputación y nos esforzamos por darlo todo, participar en los proyectos. La escuela ha abierto sus puertas a la comunidad y esto acerca a las familias a la escuela. La comunidad participa y se le invita a participar, lo cual es muy importante, porque nos sentimos acogidos y valorados. (Tatiana¹, madre, 1^{er} período, dinámica conversacional, febrero de 2019)

Los momentos y estrategias facilitadoras de la participación de las familias en las programaciones pedagógicas son muy valorados por la comunidad, ya que representan oportunidades de encuentro que van más allá de las reuniones tradicionales, como las reuniones de evaluación tradicionales.

Las acciones institucionales buscan involucrar a todos los actores, y en este sentido interpretamos que la participación, la dialogicidad y la corresponsabilidad contribuyen a construir vínculos horizontales entre las personas que conviven en la escuela, permitiendo que las voces de todos sean escuchadas y que los participantes se sientan activos, no subordinados, como señala bell hooks (1994/2017).

1 Los nombres de los participantes de la investigación son todos ficticios.

Las necesidades y puntos de vista de los diferentes actores comunitarios se consideran parte integral del trabajo pedagógico, expresando una dimensión participativa que fortalece la relación escuela-comunidad. De esta manera, la apertura institucional se legitima cuando la comunidad comparte valores y normas del trabajo pedagógico, generando valores y sentimientos de cercanía, pertenencia y corresponsabilidad; «exigencia inescapable» (Ministério da Educação, 2013, p. 92) dadas las peculiaridades de la atención a los bebés, y a los niños y las niñas.

La comunidad de profesionales de la escuela

En la institución educativa dedicada a la educación infantil, la calidad de la oferta y el desarrollo de los niños no son responsabilidad exclusiva de los docentes, sino que involucran a todos los profesionales que integran la comunidad escolar. Esta característica revela la naturaleza relacional de esta etapa educativa, que, de manera particularmente intensa, demanda la acción colectiva y la colaboración, dada la complejidad de los grupos etarios atendidos. Como señala el Currículo en Movimiento (Secretaria de Estado de Educação [SEEDF], 2018, p. 10), «todos los que trabajan en los centros de educación infantil participan y promueven el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños».

Desde el enfoque constructivo-interpretativo, se elaboró la hipótesis de que la responsabilidad por la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo es compartida entre los diversos profesionales de la unidad escolar. Cada uno de ellos, en el ejercicio singular de sus funciones, contribuye al trabajo pedagógico institucional y, en consecuencia, al proceso educativo de los niños.

A partir de la configuración subjetiva del colectivo en la subjetividad social de la escuela, fue posible comprender que, más que un grupo de trabajo, los profesionales conforman una comunidad de vínculos estrechos, dotando al colectivo de una cualidad relacional que favorece un clima organizacional positivo. Este ambiente incide directamente en la percepción que los colaboradores tienen de la institución, de su trabajo y de sus responsabilidades con los niños y las familias, lo cual repercute en su motivación y en la forma en que desempeñan sus funciones. Como reconocen la profesora y la encargada de la merienda:

He pasado por diferentes segmentos educativos y por otras escuelas. Cuando ves a los padres arreglando la escuela, al personal de limpieza o de portería paseando y jugando con los niños, involucrándose, puedes ver el concepto en la práctica. Eso es comunidad escolar. Cuando llegué aquí, fui recibida por el personal de la merienda; fueron ellas el primer contacto, las que me hablaron de cómo era la escuela. En la mayoría de los centros, el personal de apoyo es invisible. Eso es muy loco. (Jéssica, profesora, conversación informal, noviembre de 2018)

Me parece fantástico cuando llego con el almuerzo y los niños dicen: «¡llegó la tía Lucía!». O cuando paso por el patio y me saludan. Para mí eso significa mucho. ¿Hay algo mejor que llegar al trabajo y ser bien recibido! Incluso las profesoras, sabes, nos valoran? (Lucía, encargada de la merienda, conversación informal, octubre de 2018)

Nuestra interpretación señala que los profesionales no actúan como un simple conjunto de individuos, sino como una comunidad cohesionada, donde cada función es reconocida como indispensable. Esto genera un clima organizacional favorable, visible en los relatos de profesoras, personal de apoyo, la señora de la merienda y porteros, que expresan sentirse parte activa del proceso pedagógico. Los niños también refuerzan esta visión al reconocer con nombre propio a quienes cumplen distintas funciones:

Si la tía Lucía no hace el almuerzo, nos quedamos con hambre y no aprendemos. (Tatiane, 2.º período, ronda de conversación, octubre de 2018)

Tales menciones evidencian vínculos de cercanía y reconocimiento, que consolidan la colectividad como dimensión constitutiva de la subjetividad social de la institución.

Asimismo, observamos dinámicas de horizontalidad en las relaciones. En festividades escolares, por ejemplo, todos los profesionales, sin importar el cargo, usaban disfraces similares, lo cual fue vivido como un gesto simbólico de pertenencia y valorización colectiva. Como expresó Estrella, auxiliar de educación:

Cuando todos están vestidos de la misma manera, no hay personal de limpieza, profesores ni dirección, somos la escuela. (Estrella, dinámica conversacional, septiembre de 2018)

La afectividad emerge aquí como un motor de implicación. Sentimientos como amor, amistad, respeto o libertad impregnán las acciones pedagógicas, y de acuerdo con González Rey (2003), es la emoción la que define la disposición de los sujetos para actuar. En esta institución, la calidad de esas emociones se traduce en compromiso, dedicación y en una subjetivación positiva del trabajo pedagógico.

Asimismo, las familias reconocen el esfuerzo de los distintos profesionales por sostener el trabajo pedagógico de la escuela. En sus relatos mencionan no solo a los docentes, con quienes mantienen una relación más directa, sino también a otros segmentos del personal escolar. Este reconocimiento permite interpretar que la valoración de las diferentes funciones favorece la construcción de la colectividad y del sentido de comunidad en la institución, como expresan los siguientes fragmentos:

La escuela de mi hijo es un referente en educación en el Distrito Federal; está bien organizada y centrada en los niños. Los profesores son verdaderos maestros y las personas que trabajan aquí disfrutan de lo

que hacen, son cualificadas. Mi hijo siempre habla bien de la escuela, canta y cuenta lo que ha aprendido. (João, 2.º período, carta, septiembre de 2018)

Los niños, por su parte, también refuerzan esta percepción de reconocimiento hacia los distintos actores escolares. En las rondas de conversación, la escuela fue tema de reflexión:

La tía que da el almuerzo es la tía Lucía, y está la tía Magali. Si ellas no hacen el almuerzo, nos quedamos con hambre y no aprendemos. Igual que el día que estaban en huelga, tuvimos que irnos temprano. Si ellas hubieran estado, habríamos tenido clase hasta el final. Creo que es importante. Estaban en huelga porque no les pagaron su dinero. (Tatiane, 2.º período, octubre de 2018)

También, tía, cuando llegamos a la escuela está limpia: el salón, el baño, las mesas. Todo está limpio porque el tío Breno limpia. Si él no limpiara, el salón estaría sucio. (Carlos, 2.º período, octubre de 2018)

Estos fragmentos permiten conjeturar que, al nombrar a los empleados e identificar sus funciones, los niños manifiestan una relación de convivencia y cercanía con los profesionales. Una perspectiva compartida por los docentes, quienes reconocen la proximidad construida entre los niños y los distintos miembros del equipo escolar, integrándose activamente en ella.

En este sentido, la educación escolar no se limita al aula de referencia, sino que atraviesa las múltiples relaciones que se tejen entre los actores que conforman el entorno institucional. Si bien cada función tiene un reconocimiento legal, socialmente muchos de estos papeles aún buscan afirmarse como esenciales para la vida escolar, tal como se infiere de las palabras de Jéssica y Lucía.

La relación no jerárquica entre los distintos actores institucionales es uno de los rasgos más notables del contexto analizado. Este aspecto parece favorecer la visibilidad de los auxiliares educativos como participantes activos del proceso pedagógico. De este modo, la visibilidad y la horizontalidad en las relaciones se integran en la manera en que algunos de estos profesionales se apropián de los temas pedagógicos y los abordan con propiedad.

Como espacio social, la escuela está atravesada por relaciones interpersonales que se reconfiguran constantemente. Las observaciones realizadas durante eventos pedagógicos, como reuniones, coordinaciones y festividades, permitieron identificar que la participación de los actores escolares trasciende los límites legales y burocráticos, manifestándose en la pluralidad de vínculos cotidianos. En la organización del trabajo pedagógico, la planificación, las acciones y las decisiones no se concentran en un solo segmento: aunque

cada rol tenga sus responsabilidades específicas, la gestión se realiza de manera colaborativa, integrando ideas, personas y diversidad de relaciones.

En el diario de campo, una de las observaciones realizadas durante una festividad escolar fue registrada de la siguiente manera:

Llamó nuestra atención que todos, sin importar su función, llevaban disfraces iguales. Observé a doña Otilia durante la fiesta, vestida con su falda de tul y su lazo en la cabeza; sentí su entrega al servir, limpiar, ayudar, llamar la atención de los demás. Reconocía su lugar y participaba del grupo con orgullo. (Nota de campo, 2018)

Este episodio adquiere un valor simbólico y emocional por los significados generados y la visibilidad otorgada a cada persona en la realización del trabajo y en el reconocimiento de su papel dentro del colectivo. Tales manifestaciones pueden interpretarse como expresiones de compromiso e implicación afectiva en las actividades cotidianas.

El hecho de que todos usaran la misma vestimenta podría parecer un detalle menor o estético; sin embargo, para muchos trabajadores, especialmente aquellos de sectores que suelen permanecer invisibilizados, como limpieza, cocina, servicios generales o portería, este gesto tiene un valor emocional profundo:

Es eso. Nuestro trabajo es importante. Cuando todos estamos vestidos igual, no hay personal de limpieza, profesores ni dirección: somos la escuela. Me siento libre y me involucro más allá de lo que se me pide. Me hace feliz poder desarrollar mi trabajo. (Estrella, auxiliar de educación, dinámica conversacional, septiembre de 2018)

La actitud activa de los distintos actores, cocineras, porteros, personal de limpieza, docentes y dirección, en la organización del trabajo pedagógico evidencia que, en esta institución, las relaciones no jerarquizadas forman parte de su subjetividad social. Estas relaciones reflejan la capacidad colectiva de contribuir al desarrollo de un trabajo pedagógico que integra a todos los segmentos escolares y fortalece el sentido de comunidad y pertenencia.

Desde esta perspectiva, la profesora Jamille observa que las personas se movilizan no por imposición directiva, sino por el ambiente que se respira en la escuela, que las motiva a hacer más. Si existiera un clima de persecución o de control, afirma, en lugar de confianza, respeto y amistad, las personas cumplirían sus tareas por obligación, no por compromiso.

La emotividad expresada por los colaboradores, en sentimientos como el amor, la amistad, la libertad y el respeto, constituye un elemento fundamental que los acompaña en sus acciones dentro del contexto escolar. Dichos afectos se hacen presentes tanto en

los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la construcción de relaciones personales y profesionales.

Siguiendo a González Rey (2003), las emociones caracterizan el estado del sujeto frente a su acción; son expresiones humanas de naturaleza cultural que emergen de las relaciones y prácticas sociales. Es la emoción la que define la disponibilidad de los recursos subjetivos que posibilitan la acción del individuo.

En la trama configuracional del Centro de Educación Infantil observamos que la implicación afectiva con el trabajo pedagógico constituye la base de la disposición a realizar tareas que, en ocasiones, trascienden las funciones establecidas y complementan el que-hacer educativo. La calidad de la emoción incide en la forma en que los individuos sujetan el trabajo pedagógico y en lo que hacen cotidianamente en la escuela, configurando la subjetividad social de la institución. El compromiso y la dedicación emergen, así, como procesos derivados de las relaciones afectivas establecidas en la colectividad, expresadas en acciones de acogida, escucha, reconocimiento y también en la exigencia y cumplimiento de normas y directrices.

La relación con la cultura local y la representatividad comunitaria

El proceso educativo en la primera infancia está estrechamente vinculado con la vida cotidiana y la cultura, lo que confiere complejidad al desarrollo de bebés y niños pequeños. Según el *Curriculum em Movimento* (SEEDF, 2018, p. 23), bebés y niños «se constituyen en y por las relaciones sociales y culturales que existen en su mundo», lo que implica que múltiples intersecciones —edad, género, clase, etnia y territorio— configuran su desarrollo, sin desvincularse de sus entornos territoriales y sociales.

El binomio cuidar y educar se afirma como eje de las prácticas sociales y los lenguajes, constituyéndose en actividades curriculares esenciales para la primera infancia. Estas prácticas, en la perspectiva de complementariedad, continuidad y ampliación de repertorios, permiten la presentación e inserción de los niños en la cultura de manera integral.

La convivencia productiva con la comunidad local es necesaria para que las reflexiones sobre identidades y diversidades infantiles emergan y sean fructíferas (Vieira y Madeira Coelho, 2024; Vieira y Baptista, 2023). En este sentido, planteamos la hipótesis de que la relación entre los profesionales de la escuela y la comunidad ampliada favorece procesos subjetivos sostenidos en un ideal de colectividad compartido entre los miembros de la institución.

La representatividad comunitaria y la valoración de la cultura local se convirtieron en ejes visibles del trabajo pedagógico. La escuela se ubica en una región con fuerte presencia de población negra (Companhia de Planejamento do Distrito Federal [Codeplan], 2019). Según la Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), el 75 % de las fami-

lia se autoidentifica como población negra (pardos y negros), consolidando la presencia de la diversidad étnica en la región.

Esa representatividad motivó la incorporación de referentes culturales y estéticos afrobrasileños en diversos espacios y momentos como murales, juguetes, libros, proyectos específicos y materiales didácticos, incluidos crayones con diversidad de tonos de piel. Por ejemplo, en la Fiesta de la Familia, la coordinadora Sonia relató la creación de un mural con fotografías de las familias en un gran baobá, árbol símbolo de la tradición africana.

La literatura, presente en las rutinas pedagógicas, permite que los niños se reconozcan y establezcan vínculos afectivos con los personajes, experimentando la representación positiva de identidades negras, como narró la profesora Jaqueline:

Camila adora cuando traigo personajes negros a la escuela; siempre dice que los conoce, que viven cerca de su casa. El día que traje La princesa y el guisante, me dijo: «Tía, ella se parece a mí, tiene el mismo cabello que yo y tengo un vestido igual al suyo». (Jaqueline, professora, dinâmica conversacional, octubre de 2018)

Para Jaqueline, la representatividad étnico-racial contribuye a la educación de las relaciones interculturales, abordando no solo aspectos físicos, sino también manifestaciones sociales, culturales y artísticas propias de diversas culturas afrobrasileñas. El trabajo pedagógico se apoya en políticas públicas que buscan la reparación histórica y la valoración de la identidad africana y afrobrasileña (Ministério da Educação, 2013), incorporando la deconstrucción de paradigmas raciales en contextos educativos.

El Proyecto Político Pedagógico incluye el proyecto «Identidad, Mi Familia y Mis Raíces», orientado por las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, que promueven el respeto por la diversidad familiar y cultural, fortaleciendo la territorialidad, la corporeidad y la ancestralidad como fundamentos de una educación antirracista. Observamos que, con el desarrollo de estas prácticas, disminuyó la frecuencia de tratamientos químicos para alisar el cabello de los niños, mostrando un impacto en la autoaceptación y en la identidad cultural.

La formación de los profesionales resulta crucial en este proceso. Talleres sobre culturas africana, afrobrasileña e indígena, visitas de campo a museos y exposiciones, así como experiencias compartidas entre docentes, fortalecen la capacidad de los educadores para trabajar con la diversidad. Los profesionales poseen vínculos estrechos con la comunidad, muchos son residentes locales.

Según datos del PDAD (Companhia de Planejamento do Distrito Federal [Codeplan], 2015), la población de la región administrativa mostró ser ecléctica en cuanto a preferencias musicales, lo cual quedó evidenciado tanto en la Fiesta de Graduación como en la fiesta «Familia viene a jugar conmigo», donde las familias fueron invitadas a mostrar sus talentos. Entre los talentos presentados, Gospel en coro y en lengua de señas, Funk, Hip

Hop, Samba, manifestaciones que están en el cotidiano de las personas y de la ciudad. Entre esas destacamos el taller de Hip Hop con los niños. El Hip Hop es cultura callejera, un movimiento que hace arte como forma de protesta social, de donde se originó el Rap. Muchas veces, expresiones originarias de la comunidad que son conocidas por los actores escolares y, lo más significativo, reconocidas como expresiones legítimas en el ámbito del trabajo pedagógico.

También el Gospel, una expresión musical característica de la comunidad local, estuvo presente en presentaciones culturales de la escuela. La escuela está abierta a las cuestiones comunitarias y, en esta configuración, las iglesias, templos y terreros son colectivos que fomentan la identidad y el sentido de pertenencia local. Observando registros fotográficos de actividades escolares de años anteriores, vimos que en una misma fiesta se presentaron danzas típicas de iglesias evangélicas y el «maculelê», una danza ritual-folclórica originalmente practicada en el Recôncavo Baiano, lo que nos lleva a pensar que las manifestaciones culturales diversas se encuentran y son respetadas en este CEI, pudiendo convertirse en referencia para las familias en relación con otros espacios diversos de la comunidad.

Otro ejemplo es el graffiti que fue presentado a los niños del primer período como una forma peculiar de expresión artística. Las obras de Jean-Michel Basquiat, artista estadounidense, representante del movimiento neo expresionista, fueron inspiraciones para los niños en sus producciones. Así como el Jazz de John Coltrane y Miles Davis, importantes jazzistas y compositores del género, que escuchábamos de fondo mientras los niños realizaban sus actividades en el salón de referencia.

La escuela reconoce y legitima estas manifestaciones como patrimonio cultural de la comunidad. El graffiti y el jazz, presentes en actividades artísticas, ofrecieron un puente entre la cultura local, la diversidad global y la subjetividad social de los niños, conectando la expresión cultural con la construcción de identidad.

Como señala González Rey (2019), la subjetividad y la cultura se configuran recíprocamente; la cultura es una producción subjetiva que se objetiva mediante símbolos y prácticas, mientras la subjetividad social se construye sobre la base de interacciones individuales que reflejan los contextos culturales. La escuela, al integrar las expresiones culturales comunitarias en su trabajo pedagógico, fomenta un sentido de pertenencia y compromiso, constituyendo la base de la subjetividad social de la institución y fortaleciendo la cohesión y la colectividad entre todos los actores involucrados.

De esta forma, la escuela se posiciona como un espacio que acoge y resignifica la diversidad cultural, fortaleciendo la pertenencia y la identidad de los niños y sus familias.

Conclusiones e implicaciones

A lo largo de este artículo hemos destacado las peculiaridades de la educación infantil como la primera etapa de la educación básica, concebida para promover el desarrollo integral de bebés y niños. Subrayamos que dicha integralidad se alcanza únicamente mediante la multiplicidad de experiencias que los niños viven en contextos complementarios y significativos, donde se entrelazan el cuidar y el enseñar, como dimensiones indisolubles del proceso formativo.

El análisis de los procesos subjetivos permitió comprender cómo la normativa común a todas las instituciones del Distrito Federal adquiere matices singulares en la práctica cotidiana, en la organización institucional y en los sentidos producidos colectivamente. Tales hallazgos confirman la pertinencia de construir un trabajo pedagógico comprometido con la calidad socialmente referenciada, que se fundamente en el reconocimiento de la diversidad y en la participación activa de las comunidades educativas.

Como señalan Paulo Freire y Frei Betto (1985/1986),

Existe una sabiduría popular que se genera en la práctica social en la que participa la gente, pero a veces lo que falta es una comprensión más comprensiva de los temas que componen este conjunto de conocimientos. (p. 14)

Esta reflexión ilumina la urgencia de una escuela de las infancias que acoja, respete y potencie las culturas de los niños, favoreciendo procesos de humanización a través de experiencias significativas tanto para ellos como para sus comunidades. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas adquieran sentido cuando reconocen la voz de los niños, de las familias y de los educadores como coautores de la cultura escolar, transformando la escuela en un espacio de encuentro, diálogo y producción colectiva de saberes.

En este sentido, las implicaciones de la investigación señalan la necesidad de fortalecer la formación docente en torno a las relaciones étnico-raciales, la representatividad cultural y la valoración de las identidades locales, de modo que la escuela se configure como un territorio de pertenencia, respeto y equidad. Así, el desafío contemporáneo de la educación infantil consiste en mantener viva una práctica educativa sensible a la diversidad, ética en su hacer cotidiano y comprometida con la construcción de subjetividades.

Contribución de autoría

Andreia dos Santos Gomes Vieira: Escrita, revisión y edición.

Cristina Massot Madeira Coelho: Escrita, revisión y edición.

Referencias

- Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2015). *Pesquisa distrital por amostra de domicílios*. Codeplan.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2019). *Pesquisa distrital por amostra de domicílios*. Codeplan.
- Egler, Valdívia P. L. (2022). *Aprendizagens de professoras na ação pedagógica: Compreensões a partir da Teoria da Subjetividade* [Tese de doutorado, Universidad de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/44162>
- Freire, Paulo, & Betto, Frei. (1985/1986). *Essa escola chamada vida: Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho* (3. ed.). Ática.
- González Rey, Fernando L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira; Thomson Learning.
- González Rey, Fernando L. (2019). A epistemologia qualitativa vinte anos después. En Albertina Mitjáns Martínez, Fernando González Rey & Roberto Valdés Puentes (Orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 21-43). EDUFU.
- González Rey, Fernando L. & Mitjáns Martínez, Albertina. (2020). Looking toward a productive dialogue between cultural-historical and critical psychologies. En Marilyn Fleer, Fernando González Rey & Peter E. Jones (Eds.), *Cultural-historical and critical psychology* (pp. 43–62). Springer Singapore.
- Goulart, Daniel M. (2020). A construção da informação na perspectiva qualitativa: Desafios da metodologia construtiva-interpretativa. En Albertina Mitjáns Martínez, Maria C. V. R. Tacca & Roberto Valdés Puentes (Orgs.), *Teoria da subjetividade: Discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 159-178). Alínea.
- hooks, bell. (1994/2017). *Ensinando a transgredir: Educação como prática libertadora* (Marcelo B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Casa Civil.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 9 de janeiro). *Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. Casa Civil.
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. (2008, 10 de março). *Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Casa Civil.
- Madeira Coelho, Cristina M. (2025). Teoria da subjetividade como base conceitual de pesquisas que se desdobram em compreensões para práticas educacionais. En Maria C. V. R. Tacca, Albertina Mitjáns Martínez & Cristina M. Madeira Coelho (Orgs.), *Teoria da subjetividade: Contribuições das pesquisas para a prática educacional* (pp.17-31). Alínea.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

- Mitjáns Martinez, Albertina. (2020). Subjetividade social: Desafios de um conceito. En Albertina Mitjáns Martínez, Maria C. V. R. Tacca & Roberto Valdés Puentes (Orgs.), *Teoria da subjetividade: Discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 47-66). Alínea.
- Rossato, Maristela; Gonçalves, Edmilson S.; Holanda, Natália V.; Silva, Thayse R. S.; Oliveira, Karen K. A.; Coelho, Ana Carolina S., & Silva, Ana Clara G. (2024). A configuração subjetiva das cotas raciais para estudantes cotistas no ensino superior. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 15(43), 57–77. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2024.v15.n.43.p.57-77>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Curriculum em movimento da educação básica: Educação infantil*. Subsecretaria de Educação Básica.
- Vieira, Andreia dos S. G. (2019). *Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidad de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/37401>
- Vieira, Andreia dos S. G., & Madeira Coelho, Cristina M. (2024). Famílias, comunidade escolar, questões étnico-raciais: Perspectivas subjetivas numa escola das infâncias. *Educação em Foco*, 29(1), e29038. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.44103>
- Vieira, Lívia F., & Baptista, Mônica C. (2023). *Educação infantil* (1. ed.). Editora Pinsky.