

El lugar donde comienza el mundo: reflexiones sobre formación y el ser-hacer docente

The place where the world begins: reflections on teacher training and the being-doing of teachers

Carolina Kloster¹
Francisco Ramallo²

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el jardín maternal como espacio educativo fundante dentro del Nivel Inicial, recuperando debates históricos, pedagógicos y formativos que aún hoy atraviesan su identidad. Partiendo de la metáfora de Jorge Larrosa, retomada por Daniel Brailovsky, se propone pensar al jardín maternal como “el lugar donde comienza el mundo”, un umbral en el que niños y niñas inician su socialización, contacto con la cultura y experiencias educativas fuera del hogar. A lo largo del texto se analizan las tensiones históricas entre lo asistencial y lo pedagógico que han marcado la constitución del nivel, y la necesidad de superar dicha dicotomía en favor de una mirada que integre cuidado y educación como dimensiones inseparables. Asimismo, se abordan los desafíos de la formación docente para este nivel, destacando que, en muchos casos, la preparación inicial no contempla de manera suficiente las especificidades del trabajo con bebés y niños pequeños. Finalmente, se profundiza en la categoría de ser-hacer docente, que permite pensar la construcción de la identidad profesional en el jardín maternal como un entramado de saberes, afectos, prácticas y vínculos que se configuran en la experiencia concreta de la sala.

Palabras clave: cuidado; educación inicial; formación docente; jardín maternal; ser-hacer docente

Abstract

This article examines the nursery school as a foundational educational space within Early Childhood Education, revisiting historical, pedagogical, and formative debates that continue to shape its identity today. Drawing on the metaphor by Jorge Larrosa, revisited by Daniel Brailovsky, it proposes to view the nursery school as “the place where the world begins,” a threshold where children start their socialization, contact with culture, and educational experiences outside the home. Throughout the text, the historical tensions between caregiving and pedagogy that have marked the establishment of this level are analyzed, along with the need to overcome this dichotomy in favor of a perspective that integrates care and education as inseparable dimensions. Furthermore, the article addresses the challenges of teacher training for this level, highlighting that, in many cases, initial preparation does not sufficiently consider the specificities of working with infants and toddlers. Finally, the article delves into the category of teacher's being-doing, which allows for thinking about the construction of professional identity in the nursery school as a network of knowledge, affections, practices, and relationships that are configured in the concrete experience of the classroom.

Keywords: nursery school, early childhood education, teacher training, care, teacher's being-doing

Recibido: 28/09/2025

Evaluado: 28/09/2025

Evaluado: 30/09/2025

Aprobado: 30/09/2025

Introducción

El jardín maternal constituye un espacio educativo singular y, al mismo tiempo, un campo en disputa dentro del Nivel Inicial. A pesar de haber sido históricamente concebido bajo una lógica asistencial vinculada al cuidado y resguardo de los más pequeños, hoy se lo reconoce como una institución educativa con identidad propia, que demanda reflexión pedagógica, políticas específicas y una formación docente acorde a sus particularidades (Pitluk, 2012; Malajovich, 2012).

Pensar al jardín maternal como institución educativa supone problematizar un conjunto de tensiones que han marcado su desarrollo histórico: la dicotomía entre asistencia y educación, la ausencia de una tradición didáctica sólida, y la dificultad de consolidar una identidad pedagógica diferenciada del jardín de infantes. Estas tensiones no solo atraviesan la organización institucional, sino también la formación y el quehacer de las y los docentes que se inician en este nivel. La metáfora de Jorge Larrosa, retomada por Daniel Brailovsky (2020), invita a situar al jardín como “el lugar donde comienza el mundo”. En esta imagen se condensan tanto la potencia como la complejidad de esta primera experiencia educativa: un umbral en el que niños y niñas se separan del ámbito familiar y acceden a un universo de vínculos, lenguajes, culturas y aprendizajes mediados por la presencia de otros significativos. Si el jardín de infantes constituye un espacio de revelación del mundo, el jardín maternal puede pensarse como su antesala, donde se gestan los cimientos de la socialización, la convivencia y la apertura a la alteridad.

En este contexto, el rol docente adquiere una centralidad ineludible. No se trata únicamente de “cuidar” en términos asistenciales, ni tampoco de reproducir esquemas pedagógicos diseñados para niños mayores, sino de sostener un ser-hacer que articule cuidado, enseñanza y afecto en la cotidianeidad de la sala. Esto exige interrogar a la formación docente inicial y continua, reconociendo las limitaciones que todavía persisten en la preparación de maestras y maestros para desempeñarse en este nivel.

El presente artículo se desprende del marco teórico de una investigación de tesis de licenciatura centrada en el ser-hacer docente de maestras principiantes en el jardín maternal. El propósito es recuperar y sistematizar los principales debates conceptuales y pedagógicos que permiten comprender la relevancia de este nivel, situando la reflexión en tres ejes: la construcción histórica del jardín maternal y sus tensiones fundacionales; la necesidad de superar la falsa dicotomía entre cuidado y enseñanza; y los desafíos de la formación docente en relación con la construcción de la identidad profesional en este ámbito. Así, este trabajo busca aportar a la consolidación de una mirada integral sobre el jardín maternal como institución educativa, que reconozca el carácter formativo de las prácticas cotidianas y que coloque en el centro la categoría de *ser-hacer docente* como clave interpretativa de la profesión académica en los primeros años de la infancia.

Un umbral educativo

El lugar donde comienza el mundo, es una localización acuñada por Jorge Larrosa y citada en la obra de Daniel Brailovsky (2020) que expresa, como una profunda metáfora pedagógica y filosófica, la función fundacional de la educación inicial. Trascendiendo su literalidad, Larrosa no se refiere a un punto geográfico de origen, sino a un espacio inaugural en el que el sujeto, por primera vez fuera de la esfera familiar, se encuentra con una alteridad organizada y con el vasto universo cultural. Esta concepción invita a reflexionar sobre el jardín como el crisol donde se gestan los procesos esenciales de la existencia humana. Es allí donde el niño, a través del encuentro con sus pares y con figuras de autoridad no parentales, inicia su socialización, construyendo las bases de la alteridad, la convivencia y el respeto. De igual modo, este espacio actúa como un portal a la cultura, introduciendo al infante en un cosmos de lenguajes, narrativas, expresiones artísticas y lúdicas que constituyen el patrimonio simbólico de su comunidad. En este sentido, el jardín representa la experiencia inicial de lo nuevo, el lugar en el que la curiosidad y la capacidad de asombro se activan y se cultivan, sentando los cimientos para todo aprendizaje futuro.

Al contextualizar esta reflexión en el jardín maternal, esta investigación adquiere una resonancia aún más profunda. Si el jardín de infantes es el espacio donde el mundo se revela, el jardín maternal es su umbral, el punto de partida más temprano de este recorrido vital. Es en este primer ámbito educativo donde los cuerpos infantiles y sus primeras manifestaciones emocionales se enfrentan a un afuera estructurado y mediado por la figura docente. Por lo tanto, el ser-hacer de las educadoras en este nivel no es meramente asistencial, sino crucialmente pedagógico, pues son ellas quienes acompañan y facilitan este primer encuentro con el mundo, cimentando así las bases de un recorrido educativo y existencial que definirá al sujeto en su devenir.

El Jardín Maternal es un espacio educativo en construcción que, desde su origen, ha estado marcado por dicotomías e ideas contrapuestas. Inicialmente, los jardines maternales surgieron con una función principalmente asistencial, como una forma de facilitar el ingreso de las mujeres al campo laboral y de ofrecer una solución para los sectores sociales más desfavorecidos (Malajovich, 2012). Su origen se remonta a las guarderías, que eran gestionadas por comunidades religiosas, sociedades de beneficencia y algunas empresas para atender a la primera infancia (Moreau de Linares, 1993). En Argentina, la creación de las primeras salas-cuna en 1895, inspiradas en el modelo francés de las *crèches*, marcó el comienzo de este tipo de instituciones, las cuales funcionaron hasta la década de 1950 (Ciancia, 2016). Posteriormente, la Subsecretaría de Acción Social puso en marcha jardines maternales con características asistenciales, brindando a los niños alimentación y atención médica (Moreau de Linares, 1993). En las décadas siguientes, se crearon las primeras Guarderías Infantiles en el sector privado, dirigidas principalmente a las familias de clase media. Paralelamente, el Estado comenzó a impulsar políticas de prevención social y a crear centros comunitarios para los sectores más vulnerables (Ciancia, 2016). Actualmente, estamos en proceso de consolidar lo que Ana Malajovich (en Moreau de Linares, 1993), llama la Escuela Infantil. Este concepto abarca la formación integral del niño desde los 45 días hasta los cinco años de edad, dividiendo su atención en dos ciclos: el jardín maternal, que se ocupa de

los niños de 45 días a dos años, y el jardín de infantes, que atiende a los niños de tres a cinco años (Moreau de Linares, 1993).

A lo largo de esta, la atención de la primera infancia en Argentina ha estado marcada por las tensiones entre lo educativo y lo asistencial. Estas tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico han dificultado el reconocimiento del jardín maternal como un verdadero espacio educativo, impidiendo avances en la reflexión y práctica didáctica que favorezcan una educación adecuada para la primera infancia, lo que deviene en la dificultad de su reconocimiento como institución educativa (Pitluk, 2012). En su texto *Educación en el jardín maternal*, Pitluk (2012) sostiene que el jardín maternal debe superar su origen como guardería, cuyo único propósito era el cuidado, para convertirse en un espacio educativo con una función pedagógica clara, desarrollando actividades con una intencionalidad educativa, tales como propuestas lúdicas y no lúdicas, momentos de juego espontáneo y actividades cotidianas que se aborden desde una mirada educativa (Malajovich, 2012; Pitluk, 2012).

El jardín de infantes en Argentina tiene su historia marcada por cambios profundos, atravesados por transformaciones políticas, sociales y pedagógicas. Desde sus inicios en la etapa colonial, su desarrollo ha estado influenciado por debates sobre el cuidado y la educación, una tensión que ha persistido a lo largo de los siglos. Según Fernández Pais (2015), la asistencia a la infancia en estos primeros años de la historia del país estuvo determinada por instituciones como la Casa de Niños Expósitos, fundada por el virrey Vértiz en 1779, en un contexto donde el abandono infantil era habitual. Esta práctica, como señala Ponce (2006), evidenciaba una mirada centrada en la protección y la caridad, más que en el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos, esta etapa se caracterizó por una lógica asistencial que no contemplaba una dimensión pedagógica, los niños eran atendidos, pero no concebidos como sujetos de derechos ni considerados desde una perspectiva educativa (Fernández Pais, 2015).

El cambio comenzó a gestarse en 1823 con la creación de la Sociedad de Beneficencia por Bernardino Rivadavia, que buscaba sistematizar la atención a la infancia en un marco más laico y estructurado. Según Ponce (2006), esta etapa marcó un avance en la organización de los servicios para la niñez, aunque todavía mantenía un carácter elitista, limitado a los sectores altos de la sociedad. Por otro lado, Pineau y Fernández (2009) señalan que en esta época coexistían dos modelos de infancia: el niño cuidado dentro del ámbito privado y el niño abandonado, cuya crianza recaía en el espacio público.

A mediados del siglo XIX, la influencia de pedagogos como Federico Fröebel empezó a resonar en el ámbito educativo argentino. Juana Manso jugó un rol clave al introducir el método froebeliano en el país, defendiendo el juego y la creatividad como ejes centrales del aprendizaje. Pineau y Fernández (2009) destacan que Juana Manso no sólo impulsó esta metodología, sino que también tenía una visión integral del niño, enfrentándose a fuertes resistencias de sectores conservadores. La Ley 1420, sancionada en 1884 durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, fue un hecho relevante en la institucionalización de la educación inicial, al establecer la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. Sin embargo, Fernández Pais (2015) observa que, aunque la ley promulgaba estos principios, su implementación mantuvo barreras de acceso significativas, perpetuando la exclusión de sectores populares.

El siglo XX trajo consigo debates sobre el lugar del jardín de infantes en el sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación de 1993, se intentó reorganizar el sistema nacional, estableciendo la obligatoriedad de la sala de cinco años. Pineau y Fernández (2009) señalan que esta ley, influenciada por el discurso neoliberal, promovió un enfoque centrado en la eficiencia y en parámetros propios del mercado. Este periodo también evidenció una "primarización" del nivel inicial, reduciendo el juego y priorizando actividades dirigidas orientadas hacia aprendizajes formales. Esta dinámica transformó la concepción pedagógica del jardín de infantes, orientándola hacia objetivos más académicos que formativos (Ponce, 2006).

Actualmente, el Nivel Inicial se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el 2006. Con la sanción de esta Ley, se dio un paso importante al ampliar la obligatoriedad de la educación inicial desde los cuatro años y al reconocerla como una unidad pedagógica integral que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Está conformado por variados formatos, los Jardines de Infantes urbanos, rurales y de islas que reciben niños y niñas de 3 a 5 años inclusive, los Jardines Maternales que reciben niños y niñas de 45 días a 2 años inclusive, los Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima (JIRIMM) que cuenta con secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años inclusive, las Escuelas Infantiles que atienden a niños desde los 45 días a 5 años y las Experiencias Educativas Salas Maternales, integrados a escuelas secundarias y que atienden a niños y niñas desde los 45 días a los 2 años, hijos y hermanos de estudiantes del Nivel Secundario. Pineau y Fernández (2009) detallan que esta ley buscó recuperar el enfoque en el desarrollo integral del niño, promoviendo políticas de inclusión y enfatizando el rol del juego como herramienta central de aprendizaje.

El Jardín Maternal es un espacio educativo en construcción que, desde su origen, ha estado marcado por dicotomías e ideas contrapuestas. Inicialmente, los jardines maternales surgieron con una función principalmente asistencial, como una forma de facilitar el ingreso de las mujeres al campo laboral y de ofrecer una solución para los sectores sociales más desfavorecidos (Malajovich, 2012). Ana Malajovich (1990 en Ciencia, 2016) establece una periodización en cuatro etapas de las políticas destinadas a la infancia, diferenciadas no solo por sus enfoques institucionales, sino también por la naturaleza del vínculo entre los niños y los adultos a su cargo.

La primera etapa, que se extendió desde finales del siglo XIX hasta la década de 1950, estuvo dominada por las Salas Cuna. Estas instituciones, creadas inicialmente en 1895 por el Patronato de la Infancia bajo la influencia del modelo francés de crèches, eran gestionadas principalmente por organizaciones benéficas o congregaciones religiosas (Moreau de Linares, 1993). Su función principal era atender a la población infantil en situación de abandono o extrema vulnerabilidad. El modelo de cuidado se caracterizaba por una estructura rígida y masificada, con grandes salones repletos de cunas donde los niños y niñas recibían una atención limitada a la satisfacción de sus necesidades básicas, carente de afecto o estimulación.

En la segunda etapa, que abarcó hasta los años setenta, surgieron las Guarderías Infantiles de carácter privado, orientadas a familias de clase media, así como Salas Maternales vinculadas a fábricas con mano de obra femenina y Centros Comunitarios que incluían servicios de cuidado infantil. La denominación misma de "guardería" reflejaba su función principal: custodiar a los niños durante la jornada laboral de sus

padres, sin un proyecto educativo o afectivo. Durante este período, gracias a la creciente influencia de la psicología en el ámbito educativo, se generó una crítica profunda hacia estas instituciones. Se cuestionó su enfoque asistencialista, la falta de capacitación del personal y las condiciones higiénico-sanitarias inadecuadas, llegando a ser calificadas como espacios de mera contención.

Estas críticas impulsaron la transición hacia un nuevo modelo en la tercera etapa, marcada por la irrupción del Jardín Maternal como institución predominante hasta mediados de la década de 1980. Por último, en la cuarta etapa, que se encuentra en plena construcción, surge la Escuela Infantil, entendida por Ana Malajovich (en Moreau de Linares, 1993) como aquella institución educativa que incluye en sí misma los dos ciclos de la Educación Inicial: el Jardín Maternal, que se ocupa de los niños de 45 días a dos años, y el Jardín de Infantes, que atiende a los niños de tres a cinco años (Moreau de Linares, 1993).

La atención de la primera infancia en Argentina ha estado marcada por las tensiones entre lo educativo y lo asistencial. Estas tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico han dificultado el reconocimiento del jardín maternal como un verdadero espacio educativo, impidiendo avances en la reflexión y práctica didáctica que favorezcan una educación adecuada para la primera infancia, lo que deviene en la dificultad de su reconocimiento como institución educativa (Pitluk, 2012). En su texto *Educación en el jardín maternal*, Pitluk (2012) sostiene que el jardín maternal debe superar su origen como guardería, cuyo único propósito era el cuidado, para convertirse en un espacio educativo con una función pedagógica clara, desarrollando actividades con una intencionalidad educativa, tales como propuestas lúdicas y no lúdicas, momentos de juego espontáneo y actividades cotidianas que se aborden desde una mirada educativa (Malajovich, 2012; Pitluk, 2012).

Tensiones y marcas

En esta línea, Fairstein, Mayol Lassalle, Heres y Lorenzi (2021) coinciden en la urgencia de superar esta falsa dicotomía entre lo asistencial y lo pedagógico, afirmando que es necesario pensar simultáneamente en la educación y el cuidado como elementos inseparables en la formación de los más pequeños. Brailovsky (2020) refuerza esta idea al sostener que "el bebé no sabe que es alumno: vive su mundo desde la tibia frontera de la piel y se encuentra con objetos, palabras, sonidos, miradas, posturas, bajo el cuidado atento y dedicado de sus docentes" (p. 75). En este sentido, el cuidado no es una acción separada de la enseñanza, sino un componente fundamental de la experiencia educativa desde los primeros años de vida.

La educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. Según Antelo (2005), cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y niñas y atenderlos en sus necesidades; esto implica también, y de manera fundamental, confiar en sus capacidades y en sus posibilidades de aprender. En este sentido, cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no solo proteger y preservar (Martíñá, 2003). El cuidar está íntimamente ligado a enseñar. Pensar al jardín maternal como un espacio en el cual se enseña y se aprende permite entender que educar implica cuidar, es decir, que se cuida

cuando se educa, entonces, enseñar es una forma de cuidar a los niños, su crecimiento y su desarrollo (Pitluk, 2012).

Brailovsky (2020) enfatiza esta relación al señalar que cuidar se refiere a una serie de gestos en los que se enfoca la atención en el otro, de brindarse desde una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo, y también de proteger. Además, menciona que el acto de educar también contiene a la práctica del cuidado. En este marco, el cuidado no solo es una acción física, sino una construcción relacional que se materializa en la interacción cotidiana con los niños y niñas. Como menciona el Ministerio de Educación (2021), los cuidados suceden en cada acción que realizamos, en la clase, en la relación entre los distintos actores que participan de la vida escolar, subrayando la importancia de la manera en que los adultos se vinculan con los niños y niñas y con la comunidad educativa en su conjunto.

A su vez, Brailovsky (2020) propone alejarse de una mirada dicotómica del cuidado y la enseñanza, señalando que “a cuidar se aprende”, del mismo modo en que “cuidando se enseña”. Esta perspectiva implica reconocer que el cuidado es una práctica socialmente construida, que se ejerce y se aprende a partir de la experiencia. En esta línea, el Ministerio de Educación (2021) refuerza la idea de que educar es cuidar por la responsabilidad de la escuela en la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, el vínculo pedagógico se construye a partir de la hospitalidad, la empatía y la ternura, elementos esenciales para garantizar espacios de aprendizaje que respeten la singularidad de cada niño y niña.

El cuidado, entonces, no debe entenderse únicamente como una política educativa, sino como una dimensión ética que se materializa en la práctica pedagógica cotidiana (Brailovsky, 2020). Si bien las políticas públicas pueden contribuir a generar condiciones para un cuidado de calidad, su verdadera esencia radica en los gestos mínimos (Skliar en Brailovsky, 2020) que configuran el día a día en la sala, esos pequeños actos que, aunque sutiles, tienen un impacto profundo en la experiencia de los niños y niñas del jardín maternal.

Como se mencionó anteriormente, no existe en el jardín maternal actividades educativas que no impliquen actividades de cuidado (Labarta, 2019). Las actividades cotidianas, como la alimentación, el juego y la exploración, así como la enseñanza de hábitos y la organización del tiempo y el espacio, ofrecen oportunidades valiosas para que los niños participen en la vida cultural (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023; Labarta 2019). En estas situaciones, los adultos guían a los niños, quienes aprenden a comunicarse, reconocer y expresar sus emociones y necesidades. Son, por lo tanto, instancias educativas, es decir, situaciones pedagógicas (Labarta, 2019).

El jardín maternal, ese primer espacio público al que acceden el bebé y su familia, representa un contraste con el ámbito privado del hogar. En el maternal, se ofrece un amplio abanico de oportunidades que invitan al descubrimiento y abren la puerta a un universo cultural más extenso, que trasciende los límites de lo familiar. Esta tarea es fundamental, ya que contribuye a la promoción de los derechos y a la inclusión educativa (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023). Larrosa (En Brailovsky, 2020) considera al jardín de infantes como el primer espacio público e igualitario en el que entran los niños y niñas, y es el primer espacio en donde no son el centro permanente de atención.

Es el lugar de desprivatización de la infancia , en donde los niños no son de nadie y están como uno más, entre otros niños.

Jorge Larrosa expone:

“(...) en el jardín se sitúa, me parece, la primera presentación del mundo a los niños y la primera nominación del mundo para ellos. Como si fuera el jardín el primer lugar en el que se les da la bienvenida al mundo, pero no ya desde nuestra posición privada de padres, sino desde la posición pública de educadores y educadoras, es decir, de representantes de todos los adultos que les muestran y les ofrecen algunas cosas y algunas palabras, diciéndoles: He ahí el mundo” (en Brailovsky, 2020,128).

La totalidad de la institución, incluyendo el equipo directivo, el cuerpo docente y el personal auxiliar, se dedica a preparar la bienvenida, el cuidado y la educación de cada niño que ingresa, desde el primer día y a lo largo de su estancia. Este acto de bienvenir implica una pausa en la rutina, y la preparación de tanto los aspectos materiales –como las paredes, el mobiliario, los objetos y los paneles informativos– como los aspectos simbólicos. Esto último incluye la reflexión sobre nuestra concepción de los bebés y niños, así como de sus familias, nuestra visión sobre la enseñanza en estas edades tempranas, las expectativas de la institución y lo que se pone en juego en cada inicio (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023). Hoy no se pone ya en duda que en el Jardín Maternal se enseñan contenidos, saberes culturales (enseñar a comer, usar la cuchara, organización de ritmos horarios, observar y reconocer imágenes y objetos, etc.) puestos a disposición de los bebés, niños y niñas a través de acciones que están pensadas y planificadas (Violante y Soto, 2006; Labarta, 2019). El educador tiene intencionalidad pedagógica: piensa, selecciona, organiza y propone, favoreciendo la participación de los niños y niñas en experiencias que son variadas (Labarta, 2019).

Con base en esta perspectiva, la tarea educativa se entiende como la organización intencional de las variables didácticas que estructuran la enseñanza: el tiempo, el espacio con sus materiales y los grupos, así como el contenido a enseñar (Violante y Soto, 2015; Labarta, 2010). Esta labor exige adultos que decidan qué y cómo transmitir, en consonancia con los niños, promoviendo su desarrollo personal y social y una progresiva alfabetización cultural. La intervención docente se vuelve crucial para que lo educativo cobre un sentido real, exigiendo una formación profesional específica y una constante reflexión sobre las prácticas (Labarta, 2019).

La organización del tiempo va más allá de la simple secuenciación de actividades: implica una reflexión profunda sobre sus dimensiones histórica, social y didáctica. El docente debe conocer el recorrido institucional y las historias de los niños y sus familias para fomentar un compromiso genuino, a la vez que comprender el contexto sociocultural que otorga un estilo particular a cada institución. En su dimensión didáctica, el tiempo invita a proyectar acciones centradas en las oportunidades y no en las carencias. Violante y Soto (2015), distinguen cuatro tipos de “tiempos de actividades”: los cotidianos o rutinarios (alimentación, higiene), los intermedios (momentos de pasaje que pueden aprovecharse para juegos enriquecedores y autónomos), los a elección (donde los niños optan entre propuestas simultáneas) y los grupales (momentos acotados de actividad común). Este equilibrio permite ofrecer

desafíos, autonomía y atención a las necesidades básicas, diferenciando las rutinas de los rituales, que son acciones sin propósito pedagógico claro (Labarta, 2010).

El espacio, por su parte, no es neutro: su organización refleja la concepción del docente sobre la enseñanza y la infancia (Labarta, 2010). Se distingue entre espacio (el aspecto físico) y ambiente (que incluye relaciones y vínculos), siendo el desafío enriquecerlo para que contenga e invite a la acción. El docente, como artesano de la enseñanza (Alliaud, 2017; Larrosa, 2020), debe cuidar criterios estéticos y disposición de los objetos, creando “espectáculos” visuales que enriquezcan lo cotidiano. Brailovsky (2019) plantea que los objetos no son simples mercancías: son portadores de cultura, historia y patrimonio, y pueden funcionar como metáforas que ayuden a los niños a interpretar el mundo. En esta misma línea, la disposición de los materiales, lo que Brailovsky (2019) llama “la voz de las paredes”, que transmite mensajes que pueden ser “sacros”, “lúdicos”, “racionalistas” o “científicos”, según el discurso institucional.

La accesibilidad de los materiales es otro punto clave: si se mantienen fuera del alcance, se limita la exploración; si se ofrecen libremente, se favorece el encuentro entre niño y objeto, mediado por el docente para potenciar el juego y el conocimiento. Esta lógica también aplica a los materiales destinados a los docentes, que deben estar disponibles para facilitar la reflexión pedagógica. En definitiva, la intervención del educador requiere equilibrar actividades dinámicas y tranquilas, instancias grupales e interacciones individuales o en pequeños grupos, siempre con una reflexión continua y colectiva que priorice lo pedagógico y garantice que cada acción, desde la rutina más simple hasta la disposición de un objeto, contribuya de forma significativa al derecho a la educación (Violante y Soto, 2015; Labarta, 2010, 2019).

Un ser que acompaña, un hacer que transforma

La formación docente para el jardín maternal no puede ser entendida como un proceso aislado de la realidad, sino como un entramado complejo que articula teoría y práctica docente. Siguiendo la propuesta de Davini (1995), es crucial dar un giro empírico y considerar a la formación docente misma como un objeto de estudio. Esta perspectiva nos obliga a examinar de cerca cómo los saberes teóricos, a menudo centrados en la educación de niños mayores, se encuentran con la especificidad del jardín maternal. En este nivel, la docencia no solo se define por una labor pedagógica, sino también por una profunda dimensión de cuidado, vínculo y afecto que demanda una preparación particular. Por lo tanto, la articulación entre estos tres elementos (jardín maternal, práctica y formación) se vuelve un campo de investigación esencial, permitiendo analizar cómo las docentes construyen su identidad profesional en el “cuerpo a cuerpo” con los bebés y cómo la experiencia de la sala interpela y, a menudo, redefine los conocimientos adquiridos en el instituto de formación.

Particularmente, esta tesis se inscribe dentro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que desde hace más de dos décadas investiga la formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Este enfoque reconoce que la formación no puede ser pensada como un proceso lineal y descontextualizado, sino como una trama compleja que se construye en el entrecruzamiento de saberes, prácticas, políticas y

biografías profesionales (Aguirre & Porta, 2019). Así, el estudio de la formación implica recuperar las voces y experiencias de los actores que la habitan, en tanto sujetos que traducen, resignifican y reconfiguran las políticas y los dispositivos formativos en sus contextos de trabajo (Bohoslavsky & Soprano, 2010).

El campo de la formación docente, tanto en Argentina como en América Latina, se encuentra en un momento de reconfiguración política, cultural y pedagógica. Birgin (2017) señala que se trata de un objeto complejo y multidimensional, atravesado por tradiciones históricas, tensiones entre modelos formativos y debates sobre el rol del docente en la sociedad contemporánea. En este marco, Aguirre y Porta (2019) proponen una mirada “con rostro humano” de la formación, que supere los enfoques tecnocráticos y recupere la subjetividad, la afectividad y las trayectorias vitales de los docentes como dimensiones constitutivas del oficio.

La tradición investigativa del GIEEC se ha centrado en explorar estas transiciones y continuidades a partir de relatos de vida, entrevistas y etnografías narrativas. Este enfoque metodológico permite visibilizar cómo los saberes construidos en la formación inicial se ponen en tensión con las demandas del aula, generando procesos de resignificación que muchas veces implican aprendizajes situados, improvisación y construcción colectiva de saberes. La investigación biográfico-narrativa, tal como la conciben Connelly y Clandinin (1995) o Goodson (2004), habilita la comprensión de la formación como un proceso encarnado, atravesado por cuerpos, afectos y memorias, lo que resulta especialmente relevante en el caso del nivel inicial y, más aún, en el jardín maternal.

Asimismo, estudios como el de De Laurentis (2020) muestran que la identidad profesional se configura en un diálogo constante entre el nombre, el cuerpo, la memoria y las demandas de interacción. Este hallazgo refuerza la idea de que la formación docente no se limita a la adquisición de técnicas y conocimientos teóricos, sino que implica un trabajo profundo sobre la propia posición como educador, las formas de vincularse con otros y la capacidad de sostener una práctica reflexiva y crítica. En la misma línea, Salandro y González (2021) subrayan la necesidad de incorporar la corporeidad como contenido formativo, ya que el cuerpo del docente es mediador esencial de la relación pedagógica y soporte de la comunicación con los estudiantes.

Hablar de formación docente implica revisar no sólo los modos en que se concibe el oficio de quienes ejercen la enseñanza, sino también interrogar los sentidos que se construyen en torno a la idea de “estar formado”. En muchos casos, la noción de formación se vincula con un ideal de moldeamiento o de preparación previa, orientado a cumplir una función predeterminada. Así, se parte del supuesto de que existe un modelo al que los docentes deben ajustarse para ejercer su tarea, entendiendo la formación como un proceso casi cerrado, que culmina al ingresar al campo laboral (Abrete, 2020). Esta mirada puede rastrearse en los orígenes mismos de los sistemas educativos modernos, organizados bajo un “programa institucional” que buscaba transformar a los sujetos en función de los valores dominantes de la época: civilización, razón, progreso (Dubet, 2006).

Desde una perspectiva histórica, esta concepción también impregnó las prácticas escolares, donde suele asumirse que asumir un cargo implica ya estar formado, como si la formación fuera un proceso acabado al momento de comenzar a enseñar (Abrete,

2020). Sin embargo, esta mirada ha sido ampliamente cuestionada por los desarrollos recientes en el campo de la pedagogía y la formación docente.

En esta línea, el Ministerio de Educación de la Nación (1999) plantea que la formación docente debe entenderse como un proceso continuo, en el que la formación inicial constituye apenas una primera etapa. Esta concepción reconoce que el ingreso a la docencia no supone la finalización del aprendizaje profesional, sino más bien la apertura a nuevas instancias de formación y actualización. A raíz de los cambios sociales, culturales y epistemológicos, ya no es posible pensar en una formación cerrada o definitiva: la docencia exige una permanente revisión y reconstrucción de saberes, prácticas y posicionamientos (Ministerio de Educación de la Nación, 1999).

En este marco, distintos autores han destacado la necesidad de concebir la formación inicial y la continua como dimensiones articuladas de un mismo proceso. Meghini (2015) sostiene que focalizar en una implica necesariamente considerar a la otra, especialmente durante los primeros años de ejercicio laboral, donde los docentes principiantes comienzan a transitar espacios de formación continua al mismo tiempo que ponen en juego lo aprendido durante su etapa de formación inicial.

Por su parte, Marcelo (2008) advierte que convertirse en docente es un proceso largo y complejo, que no comienza ni termina en las instituciones formadoras. Los futuros profesores arriban a las carreras docentes con trayectorias previas como estudiantes que han configurado estilos, creencias y modos de entender la enseñanza. Estas “marcas” formativas, que muchas veces permanecen invisibilizadas, influyen en la interpretación que hacen los estudiantes de su propia formación y, en muchos casos, persisten incluso más allá de los intentos por modificarlas desde la formación inicial (Marcelo, 2009).

La formación de docentes, desde su origen histórico, está ligada a la preparación de personal idóneo para la acción escolar, y se ha desarrollado en un campo de tensiones políticas y pedagógicas (Davini, 1995). En Argentina esta se desarrolló, principalmente a través de dos circuitos paralelos, el normalista que nutría al sistema educativo formal y el universitario que formaba para las distintas profesiones y, en menor medida, ofrecía titulaciones docentes (Alliaud, 2012). Este doble sistema de formación inicial, aunque con sus diferencias, ha sentado las bases para lo que se considera la profesionalización docente en Argentina. Sin embargo, el proceso de preparación de los docentes no termina con la obtención del título inicial. Una vez que el/la alumno/a culmina este recorrido formativo, comienza para los docentes un proceso de formación continua, que los involucra en la actualización y perfeccionamiento constante de sus competencias, comenzando en condición de iniciados (Alliaud y Antelo, 2009). En ese momento de la carrera docente se cruzan, por un lado, las incertidumbres y, por otro, las expectativas, pero sin duda los comienzos son momentos de aprendizajes claves para el posterior desarrollo y permanencia en el sistema educativo, máxime en el contexto actual de constantes cambios sociales, políticos, culturales, económicos, legales (Meghini, 2015). La relación entre formación inicial y formación continua resulta en la actualidad casi insoslayable. Este continuum en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, que van dejando la formación inicial y comienzan acciones de formación continua (Meghini, 2015).

El docente principiante es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia (Marcelo, 2008). Son aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa (Salit, 2023). Lea Vezub (2010) problematiza el inicio en la docencia y lo considera como una etapa particular por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes, por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol, entre otros.

Para Alliaud y Antello (2009) el inicio del docente es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio. Los docentes principiantes deben cumplir con dos responsabilidades: enseñar y aprender a enseñar (Marcelo, 2008). Aunque hayan completado un programa de formación inicial, existen aspectos que solo se logran con la experiencia práctica, lo que convierte el primer año en un periodo de adaptación, aprendizaje, descubrimiento, supervivencia y transición. Entre los principales desafíos a los que se enfrentan los nuevos maestros están: conocer a los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; planificar el currículo y la enseñanza de manera efectiva; empezar a desarrollar un conjunto de habilidades docentes que les permita desempeñarse como educadores; fomentar una comunidad de aprendizaje en el aula, y seguir formando su identidad profesional (Alliaud y Antello, 2011; Marcelo, 2008).

Los maestros principiantes, como señalan Alliaud y Antello (2011), reconocen que el recorrido que transitan para regresar a la escuela influye en su ser como docentes. Este trayecto abarca los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños. Y son los docentes, sus docentes, los que cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional.

El ser-hacer docente deviene de la integración de la identidad personal y profesional del docente, su vocación y su práctica diaria en el aula. La enseñanza se puede considerar como un oficio centrado en las almas de los demás, transformando a las personas en algo diferente a lo que eran antes (Alliaud, 2017). De esta manera, los docentes se convierten en productores o transformadores de otros. Es una acción que siempre es con y sobre otros. No es lo mismo actuar o no actuar, ni hacerlo de cualquier manera. Por ello, la enseñanza puede caracterizarse como una artesanía (Sennet, 2009), la habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien (Alliaud, 2017). Quien enseña, entonces, podría definirse como un productor de personas, y a esta particularidad se liga un componente valorativo o vocacional (Alliaud, 2017).

Para Tenti Fanfani (2006), la vocación es un elemento de autolegitimación que otorga cohesión e identidad a los docentes. A la vocación inicial, que define el oficio docente, le siguieron discursos profesionalizantes y tecnocráticos, resistidos por la imagen del docente trabajador y militante reivindicada por las organizaciones gremiales. Estas representaciones conviven actualmente, influyendo en los rasgos que los docentes reconocen como propios de su quehacer profesional. La vocación, más asociada a cualidades personales que sagradas, puede manifestarse como amor por los niños o ideales de transformación social (Mórtola, 2011). La vocación supone disposiciones subjetivas que permiten cumplir con un trabajo que es irreductible a una técnica porque involucra a las personas. Para el dominio de los saberes especializados y la vocación personal, son necesarias e ineludibles en la prestación del servicio educativo (Tenti Fanfani, 2006). Esta oscilación entre vocación y profesión se visualiza en los docentes en

el amor por los niños y el compromiso social, en la prioridad dada a los niños, pero también al contexto y luego, al conocimiento (Alliaud, 2017).

La enseñanza como oficio tiene sentido si existe un mundo en el que ejercerlo y con el que comprometerse. Quien enseña invierte no solo su conocimiento y competencias pedagógico-didácticas, sino también su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones (Fanfani, 2021; Yedaide, 2017; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Crego, Ramallo y Porta, 2023). Larrosa (2018) destaca que el amor por el mundo y por los nuevos, es decir, por los niños y jóvenes, se introduce a través de las manos de los artesanos, quienes cuidan y ajustan sus modos de enseñar. El docente debe demostrar a sus alumnos que los cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace (Fanfani, 2021).

El proceso de iniciación docente en el jardín maternal no es simplemente la aplicación mecánica de saberes adquiridos, sino la construcción de un "ser-hacer" que se modela y se resignifica en la práctica diaria. Este capítulo se adentra en la compleja urdimbre de esta construcción, explorando la identidad profesional de la docente principiante no como una entidad estática, sino como un ente dinámico, forjado en la interacción constante con los bebés, sus familias y el entorno institucional. La labor en este nivel exige un profundo ser que acompaña, una presencia cálida, receptiva y segura que se convierte en el primer anclaje del niño fuera del hogar (Pitluk, 2012). Este acompañamiento trasciende el cuidado biológico para adentrarse en la esfera de lo afectivo y lo vincular, creando un espacio de confianza donde el bebé puede desplegar su ser en plena libertad.

Asimismo, la docencia en el jardín maternal se define por un hacer que transforma, una acción pedagógica que se manifiesta en la intencionalidad de cada intervención (Labarta, 2019). Las docentes principiantes, al confrontar la realidad del aula, se ven obligadas a reinterpretar sus conocimientos teóricos, transformándolos en estrategias concretas que promueven el juego, la exploración y la comunicación. Este "hacer" no es una simple ejecución de un currículo, sino una artesanía pedagógica (Alliaud, 2017; Larrosa, 2020) que adapta, improvisa y reinventa propuestas a partir de la observación atenta y la escucha profunda de las necesidades e intereses de los más pequeños. La transformación no solo ocurre en el niño, sino que interpela y modifica a la propia docente, quien, a través de cada desafío y cada logro, construye su propia voz, su estilo y su identidad profesional en el campo de la educación inicial.

Conclusiones

El recorrido conceptual de este artículo nos ha permitido reafirmar que el jardín maternal es mucho más que un simple espacio de asistencia; es un umbral educativo fundacional, "el lugar donde comienza el mundo" (Brailovsky, 2020). A lo largo de su historia, esta institución ha transitado un camino de tensiones, luchando por consolidar su identidad pedagógica frente a una mirada que la reducía al mero cuidado. Sin embargo, la reflexión aquí presentada evidencia que la dicotomía entre asistencia y educación es una falsa tensión, ya que ambos elementos son inseparables en la práctica cotidiana del Nivel Inicial (Pitluk, 2012).

El rol del docente principiante en este contexto adquiere una relevancia singular. Como se analizó, la formación inicial a menudo no prepara de manera suficiente a las maestras para las especificidades de este nivel. Es en el “cuerpo a cuerpo” de la sala y en el fogueo de la práctica donde las maestras principiantes aprenden a enseñar, a articular la teoría con la experiencia y a construir su propia identidad profesional. Esta construcción no es un proceso lineal, sino una trama compleja que integra saberes, afectos y pasiones.

Finalmente, la categoría del “ser-hacer docente” se revela como la clave interpretativa para comprender la profesión en el jardín maternal. El docente, lejos de ser un mero ejecutor, es un “artesano” que invierte su personalidad, emociones y vocación en su trabajo. Este oficio, que se ejerce con intencionalidad pedagógica incluso en las acciones más simples del día a día, es un acto de amor por el mundo y por los nuevos. Así, cada gesto, desde la organización del espacio hasta la intervención en una actividad, contribuye a garantizar el derecho de los niños y las niñas a la educación.

Referencias bibliográficas

- Abrete, L. (2020). Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas. Ministerio de Educación.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Alliaud A., Antelo E. (2011). Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Aique Educación.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El Monitor*, (4). <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Birgin, A. (2017). La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina. En A. Birgin (Coord.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 11–36). CLACSO.
- Brailovsky, D. (2019). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Noveduc.
- Bohoslavsky, E., & Soprano, G. (2010). Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (1880–2010). Prometeo.
- Ciancia, D. (2016). El amor magisterial maternal: Elogio del amor en el Jardín Maternal como institución educativa-afectiva. *Hermeneutic*, (14). <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/197>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Revista de Educación*, (307), 13–43.
- Crego, MV, Ramallo, F y Porta, L (2023) Investigar en y con la docencia: Desplazamientos utópicos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Educación Año 19* 2(18). Pp-119.13
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- De Laurentis, C. (2020). La corporeidad en los trayectos de formación de profesores. *Perspectivas Metodológicas*, (20), 91–105. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2914>

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fairstein, G., Mayol Lassalle, M., Heres, V., & Lorenzi, P. (2021). El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. *Coordenadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia. Eccleston, Temas educación infantil*, 17(31). https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/09/Revista_31.pdf
- Falivene, M., Labarta, L., & Rebagliati, S. (2023). *Pensar la educación infantil en sus inicios: entre enseñar, criar y cuidar. Reflexionar en torno a los sentidos de cuidado en espacios de educación maternal*. Dirección Provincial de Educación Inicial Subsecretaría de Educación, DGCyE.
- Fernández Pais, M. (2015). *Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX*. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS
- Flores, G., Yedaide, M. M., Porta, L. (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. *Pasión por enseñar en el aula universitaria. Revista de Educación*, 5, 173-188.
- Goodson, I. F. (2004). *Estudio de las vidas del profesorado*. Octaedro.
- Labarta, L. (2010). *Ser docente del Nivel Inicial*. Servicios ABC, Dirección General de Cultura y Educación. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/liliana_labarta.pdf
- Labarta, L. (2019). Una vieja tensión para pensar la Educación Maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. <https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/02/Educaci%C3%B3n-Maternal-1ero-INICIAL-2019.pdf>
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. LAERTES Educación.
- Malajovich, A. (2012). El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores. https://archivosuni.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/malajovich_el_nivel_inicial.pdf
- Marcelo, C. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Martíñá, R. (2003): *Escuela y Familia. Una alianza necesaria*. Troquel.
- Menghini (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación - Año IV - Nº 6 -2015 - pp 103-126*
- Ministerio de Educación (2021). *Experiencias de educación y cuidado: para la primera infancia*. Ministerio de educación. Presidencia de la nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006532.pdf>
- Ministerio de Educación (1999). *La formación docente*. Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004731.pdf>
- Moreau de Linares, L. (1991). *El jardín maternal: entre la intuición y el saber*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/661901258/U1-El-Jardin-maternal-Moreau-de-Linares-Lucia-1>
- Mórtola, G. (2011). Breve ensayo sobre la vocación de los maestros y maestras argentinas. *DIDAC - Universidad Iberoamericana*, n. 59, p. 37-43, 2011.
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.

- Pitluk, L. (2014). *Un jardín maternal pleno de posibilidades educativas*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/jardin%20maternal.pdf>
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. comp. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*. Siglo XXI
- Salandro, L., & González, P. (2021). La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente. *Entramados : educación y sociedad*, 8(10), 101-109- <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5409>
- Salit, C. (2023). *Asumir la docencia. Saberes de novelas y desafíos en contextos inciertos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/05/Asumir-La-Docencia.pdf>
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI Editores. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-del-profesorado-de-salta-no-6005/practica-iii/la-escuela-bajo-sospecha-tenti-fanfani-capitulo-7/94278560>
- Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas* N° 234. Buenos Aires.
- Violante, R. y Soto, C. (2015). *La organización de la enseñanza. Temas de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion214/documentos/modelos_organizacionales_interior_baja.pdf?t=1632141070
- Yedaide, M. M.(2017). *Narrativa, mundo sensible y educación docente*. Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación Facultad de Humanidades. UNMDP.

Notas

¹ Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente, me desempeño como Docente de nivel inicial en jardines municipales. Formo parte del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Mail: carokloster98@gmail.com / ORCID: <https://orcid.com/0009-0007-4761-6442>

² Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mail: ramallo.francisco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4611-3989>