

¡SOY SEÑO!: LA CONSTRUCCIÓN DEL SER-HACER DOCENTE EN EL JARDÍN MATERNAL

¡SOY SEÑO! : THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY AND PRACTICE IN THE NURSERY SCHOOL

¡SOY SEÑO! : A CONSTRUÇÃO DO SER-FAZER DOCENTE NO JARDIM MATERNAL

Carolina Kloster¹

Resumen

El presente artículo recupera una investigación autobiográfica sobre la construcción del “ser-hacer docente” en el jardín maternal desde la perspectiva de una maestra principiante. Surge de la tensión entre una formación inicial enfocada en el segundo ciclo del Nivel Inicial y la inmersión en la práctica con niños y niñas de primera infancia, un “fogueo” para el cual no me sentía preparada. Se profundiza en cómo los saberes teóricos adquiridos dialogaron con las experiencias cotidianas en el aula, revelando que la dicotomía entre el cuidado y la educación es una falsa tensión. Los hallazgos, basados en un enfoque biográfico-narrativo, muestran que el oficio de enseñar en el jardín maternal se construye en la intimidad del “cuerpo a cuerpo” con los niños, en un proceso de aprendizaje que no es solitario, sino profundamente colectivo y artesanal. Se concluye que la docencia en este nivel es una labor de profunda humanización, donde cada acto, por mínimo que sea, contribuye a enseñar a los más pequeños a habitar el mundo.

Palabras clave: Docente principiante; Jardín maternal; Ser-hacer docente; Práctica docente; Investigación biográfico-narrativa.

Abstract

This article presents an autobiographical study on the formation of a teacher's professional identity and practice in the nursery school, from the perspective of a novice teacher. The research emerges from the tension between initial training focused on the second cycle of Early Childhood Education and the immersive practice with infants and toddlers—a “baptism by fire” for which I did not feel prepared. The article delves into how acquired theoretical knowledge interacted with daily classroom experiences, revealing that the dichotomy between care and education is a false tension. The findings, based on a biographical-narrative approach, show that the craft of teaching in the nursery school is built through the intimate, “body-to-body” connection with children, in a learning process that is not solitary, but is instead profoundly collective and artisanal. The conclusion is that teaching at this level is a work of deep humanization,

where every act, no matter how small, helps teach the little ones how to inhabit the world.

Keywords: Novice teacher; Nursery school; Teacher identity and practice; Teaching practice; Biographical-narrative research.

Resumo

O presente artigo relata uma pesquisa autobiográfica sobre a construção do “ser-fazer docente” no jardim de infância (creche) na perspectiva de uma professora principiante. O estudo emerge da tensão entre uma formação inicial focada no segundo ciclo do Nível Inicial e a imersão na prática com crianças da primeira infância, um “batismo de fogo” para o qual a autora não se sentia preparada.

A investigação aprofunda o modo como os saberes teóricos adquiridos dialogaram com as experiências cotidianas em sala de aula, revelando que a dicotomia entre cuidado e educação é uma falsa tensão.

Os achados, baseados numa abordagem biográfico-narrativa, demonstram que o ofício de ensinar no jardim de infância é construído na intimidade do “corpo a corpo” com as crianças, num processo de aprendizagem que não é solitário, mas sim profundamente coletivo e artesanal. Conclui-se que a docência neste nível é um trabalho de profunda humanização, onde cada ato, por mínimo que seja, contribui para ensinar os mais pequenos a habitar o mundo.

Palavras-chave: Docente principiante; Creche; Ser-fazer docente; Prática docente; Pesquisa biográfico-narrativa.

Introducción

¡Soy seño!. Esa palabra que para muchos es apenas un apodo, para mí lo es todo. Soy docente del nivel inicial, profesora de Educación Inicial, maestra jardinera... pero, sobre todo, *Seño*, como me llaman los niños y las niñas. Empecé a serlo en 2020, un año que no se parece a ningún otro. Fue mi último año de cursada, atravesado por la virtualidad, la incertidumbre, el miedo y una tristeza silenciosa por no poder cerrar presencialmente esa etapa como había soñado. Nada de actos, ni abrazos de despedida, ni brindis entre compañeras. Solo pantallas, tareas por e-mail y un esfuerzo inmenso por sostener la educación en medio del caos. En principio me formé en el Instituto Superior de Formación Docente N°19, un lugar que sigue siendo muy importante para mí. Cada vez que paso por ahí, inevitablemente me vienen a la memoria anécdotas, escenas, momentos que atesoro en mi biografía. Está cargado de historia personal: los aprendizajes, las amistades y los desafíos. Es un lugar que me marcó, que guardo con afecto y respeto, porque ahí se tejieron las bases de lo que hoy soy.

La pandemia se extendió más de lo que imaginé, y en ese contexto decidí seguir formándome. Me inscribí en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y comencé a cursar en 2021. Mientras tanto, intentaba conseguir trabajo en lo que tanto anhelaba: poder ejercer como seño, estar con niños y niñas, ser parte de ese mundo que me había enamorado durante la carrera. Pero ese año las oportunidades laborales no llegaron, y

el mundo escolar se rearmaba como podía. Fue un año caótico, donde la palabra “burbuja” dejó de ser algo liviano. Burbujas A, B, C, D... la segmentación, la distancia y los protocolos. A fin de ese mismo año, decidí repartir currículums en jardines privados con la esperanza de que surgiera alguna oportunidad en las colonias de verano. Necesitaba entrar al mundo de la educación inicial. Así fue como llegué a un jardín maternal. Un lugar pequeño, pero lleno de vida. Ese ingreso fue para mí una mezcla intensa de sensaciones: nervios, ansiedad, ilusión, felicidad... Todo junto, palpitando en el cuerpo.

Comencé trabajando como preceptora en la sala de deambuladores, es decir, bebés de apenas un año. Y aunque al principio me sentí un poco desbordada, porque todo era nuevo, distinto, desafiante, también fue el inicio de un vínculo profundo con esta etapa tan especial de la infancia. Esos primeros pasos, esas miradas curiosas, los balbuceos, las necesidades tan básicas como vitales. Nada me había preparado del todo para lo que iba a encontrarme ahí, pero cada día que pasaba me sentía más parte de ese mundo. Aprendí a leer gestos, a anticipar llantos, a celebrar pequeñas conquistas cotidianas. Luego, empecé como docente de la sala de deambuladores “Ardillitas”. Ese grupo estaba conformado por niños y niñas que ya habían cumplido un año y estaban por alcanzar los dos. Era una etapa tan intensa como hermosa: ni muy bebés, ni tan grandes. Deambulaban, como su nombre lo indica, por todo el espacio, explorando el mundo con el cuerpo, con la mirada, con los sentidos. Todo era descubrimiento, y también todo era urgente.

En esa sala comencé a entender muchas cosas que antes solo conocía desde la teoría. El valor del lenguaje corporal, por ejemplo, se volvió evidente. Ellos no hablaban del todo, pero lo decían todo con una mirada, un gesto, un tono de voz. Aprendí a afinar la escucha, a anticiparme a las necesidades, a acompañar desde una presencia atenta más que con palabras. Lo que más me conmovía era ver los avances cotidianos. Un niño que se animaba a separarse sin llorar, una niña que empezaba a nombrar cosas con palabras propias, un gesto compartido, un juego en grupo que antes no se daba. Esos momentos, que pueden parecer mínimos desde afuera, para nosotras eran verdaderos logros.

Y en medio de todo eso, confirmé lo que ya intuía: ser Seño implica un hacer docente donde el cuidado, el acompañamiento, el sostén y la creación de lazos son actos pedagógicos propios de la enseñanza en la primera infancia. Es dejarse transformar por los gestos mínimos que se respira en cada sala, en cada juego, en cada habitar el jardín. Había muchas cosas que había estudiado en mi formación inicial que me sirvieron como puntos de partida conceptuales al comenzar a trabajar en el jardín maternal. Conceptos como el desarrollo evolutivo, el apego, la importancia del juego, la observación atenta... todo eso estaba presente en mi mente. Conceptos como el desarrollo evolutivo, el apego, la importancia del juego, la observación atenta... todo eso estaba presente en mi mente. También me ayudaron mucho las prácticas docentes que habíamos realizado durante la carrera: esos primeros contactos con la sala, con la planificación, con la dinámica de la institución.

Sin embargo, debo decir que hubo otros conocimientos que creí que serían centrales, y en la práctica, no lo fueron tanto. O mejor dicho, se vieron desbordados por la realidad. Por ejemplo, la planificación detallada que tanto nos enseñaron a construir en la formación... en el jardín maternal, muchas veces el día no responde a lo planificado, sino a las emociones, a los ritmos, a las necesidades básicas de los bebés. Aprendí que no todo se puede anticipar, que hay que tener sensibilidad y, sobre todo, paciencia. La relación entre lo que aprendí en mi formación y las demandas reales del jardín maternal fue compleja. No diría que hubo una desconexión total, pero sí sentí que faltaba algo. Que ese “algo” se aprende solo estando ahí, en el cuerpo a cuerpo con los niños y niñas. En mi formación, el jardín maternal fue mínimo. No tuvimos una preparación específica ni un abordaje profundo sobre esa etapa tan particular.

No recibí una capacitación formal para desempeñarme en el jardín maternal. Fue la experiencia misma la que me fue formando. Por suerte, conté con colegas generosas, que me compartieron desde el ejemplo, desde lo cotidiano. Observé mucho. Pregunté. Me equivoqué también.

Los desafíos en los primeros meses fueron muchos. El primero, sin dudas, fue adaptarme a los tiempos del jardín maternal, que son distintos a todo. El llanto constante, la necesidad de sostener, de estar disponible física y emocionalmente. El cuerpo me dolía al final de cada jornada, pero más me dolía la duda de si ¿lo estaré haciendo bien?

Y sí, también tuve que desaprender. Tuve que soltar cierta rigidez, cierta idea de que todo debía estar bajo control. Tuve que aprender a leer los gestos, a entender que un niño que no quiere dormir no necesita “corregirse”, sino ser acompañado. Desarrollé estrategias sobre la marcha, inventé canciones para cambiar pañales, encontré formas de calmar sin palabras. Esos aprendizajes no se encuentran en los libros.

Hoy ya no transito las salas del jardín maternal, pero todo lo que viví en ese primer espacio educativo sigue siendo parte de mí. Porque en ese hacer cotidiano, lleno de abrazos, juegos, llantos y silencios, se fue formando mi ser-hacer docente. El jardín maternal fue más que mi primer trabajo; fue un espacio de construcción de saberes del oficio, donde la práctica reveló que el cuidado y la enseñanza son inseparables, construyéndose en la intimidad del “cuerpo a cuerpo” con los niños y niñas, de aprendizajes profundos y de certezas que aún me acompañan. Ahí entendí que hacer docencia no solo se trata de aplicar lo que aprendí, sino de habitar las salas con sensibilidad, con atención, con ternura. Y ese modo de ser, de hacer, de vincularme, de estar, sigue acompañándome en cada experiencia que voy viviendo como docente.

Esta experiencia inicial, marcada por la tensión entre la formación recibida y la realidad del maternal, es la que motivó la investigación que desarrollaremos en el siguiente apartado, buscando profundizar en este marco de formación, tensiones y desafíos que define el inicio de la carrera docente.

Formación, tensiones y desafíos

La educación en la primera infancia es fundamental para el desarrollo humano, y dentro de este marco, el jardín maternal ocupa un lugar de creciente relevancia en Argentina. Sin embargo, su identidad como espacio educativo es de carácter reciente y aún se encuentra en un proceso activo de consolidación. Históricamente, la atención a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años ha estado marcada por una antinomia históricamente construida, pero esencialmente falsa, entre lo asistencial y lo pedagógico, una dicotomía que se remonta a la creación de las primeras guarderías y que ha permeado la historia del Nivel Inicial (Pitluk, 2014). Aunque se reconoce formalmente la necesidad de superar esta disociación, el desafío de su superación persiste en las prácticas cotidianas. Se busca ir más allá del mero reconocimiento de que todas las propuestas escolares deben tener una impronta educativa, para encontrar y concretar formas efectivas de llevarlo a la realidad del aula (Harf en Pitluk, 2012).

Desde este reconocimiento del jardín maternal como parte integral del Nivel Inicial, emergen peculiaridades que lo definen y que demandan una mirada específica sobre las acciones educativas con los más pequeños. Una de las dimensiones más cruciales en este contexto es la del rol docente, con sus estrategias, intervenciones y la construcción de su propia identidad profesional. Es precisamente en este punto donde esta investigación encuentra su razón de ser.

Esta investigación surgió de una profunda preocupación por la construcción del "ser-hacer" docente en este ámbito. Como docente principiante, que di mis primeros pasos en el jardín maternal, experimenté en carne propia el desafío de enfrentarme a un mundo de cuidado, protección, escucha, afecto, juego y acompañamiento para el cual mi formación inicial no me había preparado del todo. Reconozco que las prácticas curriculares de mi formación estuvieron predominantemente enfocadas en el segundo ciclo del nivel, dejando importantes vacancias o experiencias nulas sobre y en el jardín maternal. A pesar de ello, para muchas de nosotras, este espacio representa la primera oportunidad laboral, una suerte de "fogueo" en la práctica real que nos obliga a confrontar y a reconfigurar nuestros saberes. En este contexto, la investigación se propuso comprender de manera profunda cómo se afecta el "ser-hacer" docente de las maestras principiantes egresadas del ISFD N°19 del Nivel Inicial al iniciar su trabajo en el jardín maternal. Nuestro interés se centró en tres objetivos fundamentales:

Identificar los saberes de la formación inicial que se activan en las docentes en sus primeras experiencias;

Analizar los modos en que esos saberes dialogan con sus prácticas cotidianas, es decir, cómo se ponen a prueba, se transforman o se redefinen en el calor del aula;

Interpretar los saberes que emergen en el fogueo de la práctica del jardín maternal, que las docentes principiantes reconocen como parte de sus experiencias en la sala.

Para alcanzar estos objetivos, fue indispensable adoptar una metodología capaz de capturar la complejidad, la subjetividad y la riqueza aquí expuesta. Por ello, la siguiente sección aborda el marco de Relatos, afectos y gestos que guiaron el estudio.

Relatos, afectos y gestos

El marco metodológico de esta investigación se inscribió decididamente en el Enfoque Biográfico-Narrativo, dentro de la tradición cualitativa tal como la conciben Denzin y Lincoln (2011). Esta elección no es casual, sino una apuesta consciente por explorar la realidad de manera situada, reconociendo que los fenómenos educativos no pueden ser reducidos a variables cuantificables. El objetivo de este enfoque es, por el contrario, profundizar en la riqueza de los significados que las docentes principiantes otorgan a sus experiencias y junto a ella autoreflexionar sobre nuestra condición de investigadoras. Adoptamos este enfoque para ampliar la potencia heurística del estudio, permitiendo que las voces de las protagonistas no solo describan su realidad, sino que también la interpreten y la resignifiquen, poniendo de relieve la complejidad inherente a la construcción de la identidad docente en el jardín maternal.

Para llevar a cabo esta exploración, se asume un posicionamiento ético-onto-epistémico (Kuby y Christ, 2018), que dialoga afectivamente con las pedagogías críticas y descoloniales. Este enfoque nos permite trascender la mera descripción para entender la investigación como un paso hacia la acción política, tal como lo plantean Kincheloe y McLaren (2011). Con las experiencias de las docentes principiantes, buscamos no sólo generar conocimiento, sino también cuestionar las estructuras de poder y las lógicas formativas que históricamente han relegado al jardín maternal. En este sentido, la investigación se configura como un acto de revalorización, que habilita una forma de conocer y de ser pensada desde una perspectiva de nosotros (Lander, 2001), reconociendo la pluralidad de saberes que emergen de la práctica cotidiana.

La metodología cualitativa adoptada permitió capturar esta interconexión, mostrando cómo cada gesto, cada acción de cuidado, está cargada de una intencionalidad educativa. Por tanto, no solo expone las coordenadas metodológicas del estudio, sino que también recupera los diferentes momentos de la investigación para ilustrar cómo el método se entrelaza de forma orgánica con la práctica, permitiendo revelar la profundidad de los vínculos que sostienen el aprendizaje en esta etapa vital.

Además, para producir un mejor conocimiento acerca de las afectaciones del ser-hacer docente de las docentes principiantes egresadas del ISFD n°19 del Nivel Inicial cuando comienzan su trabajo en el Jardín Maternal, este enfoque Biográfico-Narrativo se concreta en lo autobiográfico, ante la búsqueda de otro modo de investigar más acorde al objeto de estudio de las ciencias sociales (Vasilachis de Gialdino, 2018). Entendemos esta manera como irreverente, distinta y provocadora de controversias (Porta, 2021; Porta, Flores y Sánchez, 2014; Ramallo, 2023), ya que incorpora la subjetividad, se interesa en las vivencias, busca comprender la experiencia del sujeto generando ambientes y lazos más amables en los procesos investigativos (Flores y Porta, 2019). Desde una mirada descolonial, cuestionamos el pensamiento eurocéntrico como modelo universal de la ciencia moderna, para posicionarnos en una forma de conocer, de ser y estar en el mundo pensada desde un nosotros (Lander, 2001). Las experiencias personales, las historias de vida, apoyado en un método interpretativo, invita a observar e interpretar, no desde las sombras de los significados impuestos (Sontag, 1984), sino de co-construir sentidos sociales conformados en un discurso (Denzin y Lincoln, 2012),

donde estén presentes las voces de todos los protagonistas como medio de validación sustentada en un “nosotros argumentamos” (Flores, Porta, Sánchez, 2014), posibilitando la fusión de horizontes (Moralejo, 2010) a través de una praxis donde nos transformamos recíprocamente. Lo biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, transforma la vivencia y la dota de otro matriz (Arfuch, 2010).

En pos de alcanzar los objetivos de esta investigación, el trabajo de campo fue dividido en tres etapas que se retroalimentan entre sí. En la primera etapa, realizamos cinco entrevistas individuales semiestructuradas a las docentes, para poder identificar los saberes de la formación que se activan en las docentes en sus primeras experiencias en el jardín maternal. Las entrevistas semiestructuradas permitieron destacar el valor dialógico, reflexivo y colaborativo de la producción de información en un contexto socio-histórico y político determinado, además de la posibilidad de re-preguntar, escuchar opiniones y desviar la conversación hacia temas emergentes interesantes para profundizar (Meo y Navarro, 2009; Denzin y Lincoln, 2015; Bènard Calva, 2019).

La segunda etapa de esta investigación trascendió la mera recolección de datos para convertirse en un momento de co-composición. Este proceso se articuló en torno a un grupo focal, donde las cinco entrevistas realizadas inicialmente no fueron tratadas como textos aislados, sino como materiales de partida para una conversación colaborativa. Al socializar los testimonios de cada docente, se habilitó un espacio de diálogo y reflexión colectiva. Las participantes, que previamente habían compartido sus experiencias de forma individual, pudieron escuchar, comparar y contrastar sus narrativas, encontrando resonancias y disonancias en las vivencias de las demás.

Este enfoque permitió una interpretación conjunta de los hallazgos. La investigación dejó de ser un recorrido solitario para transformarse en un “nosotras”, en un ejercicio de coautoría del conocimiento. La voz de la investigadora se entrelazó con las de las docentes, generando una comprensión más profunda y holística de la realidad del jardín maternal. La conversación interesada, marcada por la escucha activa y la interacción genuina entre las colaboradoras, no sólo validó la información recopilada, sino que también desveló nuevas categorías de análisis y significados que habrían permanecido ocultos en un enfoque tradicional. La co-composición del grupo focal, entonces, no solo fue una técnica metodológica, sino el corazón de una apuesta epistemológica que valora el saber colectivo y la construcción situada del conocimiento.

El tercer y último momento de esta investigación estuvo dedicado a la co-composición de una escritura sensible, un proceso que se aleja de la concepción tradicional de la tesis como un simple registro de conocimientos. En lugar de ser una etapa meramente representacional, este momento se erigió como un espacio de interrogación y diálogo simultáneo, alimentado por una diversidad de materiales y voces. El trabajo no se limitó a las transcripciones de las entrevistas o a los hallazgos del grupo focal, sino que incorporó documentos institucionales, fotografías, materiales didácticos, carpetas de estudiantes e, incluso, conversaciones informales de WhatsApp.

Esta aproximación metodológica, inspirada en Denzin y Lincoln (2015), transformó la escritura en un acto de análisis relacional. Los “documentos sensibles” mencionados,

como las conversaciones por WhatsApp y las fotografías, no fueron meros anexos, sino que constituyeron el tejido de un ambiente narrativo situado y amoroso. Estos materiales dieron cuenta de las experiencias de las docentes de una manera vívida y multifacética, permitiendo analizar cómo los saberes teóricos dialogaban con sus prácticas en el jardín maternal. La relacionalidad con las colaboradoras, cimentada a lo largo del proceso, dotó a esta escritura de carne y cuerpo, sensibilizando la interpretación de la investigadora. De esta forma, la tesis se convierte en un testimonio vivo y plural, donde el conocimiento emerge del entramado de experiencias, afectos y materiales que dan forma a ese “lugar donde comienza el mundo”.

En la primera fase de esta investigación, nos sumergimos en las narrativas individuales de cinco docentes principiantes, quienes, al igual que yo, dieron sus primeros pasos en el Jardín Maternal. Este proceso no fue un simple ejercicio de recolección de datos, sino un acto de escucha profunda y de co-construcción. Mi voz como investigadora se entrelazó con las de Valentina, Candela, Celeste, Agustina y Florencia, con la firme intención de rescatar sus experiencias, sus dudas y sus hallazgos en un espacio que, a menudo, es relegado en la formación docente. A través de sus testimonios, buscamos no sólo describir una realidad, sino también honrar la complejidad de sus procesos, sus estrategias de adaptación y los significados que ellas otorgan a su rol.

El anhelo que guía este trabajo es precisamente el de recuperar estas voces para habilitar otros relatos y perspectivas. Al poner en primer plano las experiencias de estas docentes, aspiramos a ofrecer modos alternativos de pensar, intervenir y contribuir a la transformación de las prácticas educativas en la primera infancia. Sus narrativas personales se convierten en un valioso insumo para repensar la formación inicial de docentes, revalorizando el rol educativo del Jardín Maternal y demostrando que la construcción del saber docente es un proceso dinámico, situado y profundamente humano.

En esta investigación que realizamos con profesoras de nivel inicial en el jardín maternal, las entrevistas se escriben con el propósito de corrernos de la posición interpretante onnipotente que ofrece la ciencia clásica. En su lugar, se busca promover una forma más compartida de entender el sentido total que puede tener la experiencia educativa, no sólo en términos de verdad, sino también de memoria y justicia, tal como lo plantea el lema democrático argentino. En este contexto, la investigación se enfoca en encontrar sentido junto con las profesoras, quienes son mis colegas y compañeras de profesión, y con quienes compartimos la experiencia de ser profesora de nivel inicial. Juntas, buscamos comprender y reflexionar sobre nuestras prácticas y experiencias en el jardín maternal, y en este proceso, se busca generar un conocimiento más situado y compartido sobre la educación en este nivel.

Habiendo detallado el encuadre Biográfico-Narrativo, y tras la co-composición de los relatos, se procede a la presentación del análisis. Los siguientes apartados exponen los hallazgos centrales de la investigación, enfocados en la construcción del saber docente, los cuales se sintetizan en el concepto del “cuerpo a cuerpo” en el jardín maternal, eje central de nuestra comprensión de la docencia en la primera infancia.

El "cuerpo a cuerpo" en el jardín maternal

Estas reflexiones finales, lejos de ser un ejercicio puramente académico, se entrecruzan con mis intuiciones, deseos y mi propia historia de vida. Mi experiencia en el jardín maternal, tanto personal como profesional, me ha dejado una huella profunda en mi recorrido. Es por ello que decidí ilustrar esta última escritura con las imágenes más significativas de mi paso por este nivel, un gesto que busca dar cuerpo y emoción a las palabras. Estas fotografías son documentos sensibles que narran la belleza del vínculo, la ternura de los gestos mínimos (Skliar, 2019) y la complejidad de una práctica que exige tanto la mente como el corazón. Las imágenes del primer día de una niña en el jardín, con su rostro lleno de incertidumbre y la mano de una docente que la sostiene con firmeza y dulzura, son un claro ejemplo del “sostén de un abrazo” (Brailovsky, 2020) y la inversión emocional y corporal que exige la docencia. Cada foto de mi archivo, desde un momento de alimentación hasta un juego en el piso, se ancla en la teoría para dar cuenta de una verdad empírica: que el trabajo con los más pequeños es, ante todo, una labor de profundo cuidado. A través de estas imágenes, quiero invitar a los lectores a sentir, más allá de entender, la riqueza y la vitalidad de un espacio donde la docencia se convierte en un acto profundo de amor y cuidado.



Dando los primeros pasos en jardín maternal



Explorando con las manos en sala de deambuladores



Explorando colores y texturas con las manos, dejando que la creatividad fluya libremente



Compartiendo imágenes para despertar la curiosidad



Descubriendo sensaciones



Escenario lúdico

Las anécdotas y las vivencias, se convirtieron en el punto de partida y la fuente de una serie de hallazgos que reafirman y resignifican nuestra propia práctica. Este entrecruzamiento de nuestras voces permitió comprender que la investigación cobra vida y se transforma en el contacto directo con la realidad de la sala. Es en la cotidianidad, en los pequeños gestos y en las interacciones, donde el trabajo adquiere sentido y revela sus verdades más profundas. Así, lo que comenzó como un trabajo académico se convierte en un testimonio vivo de la complejidad y la belleza del ser-hacer docente en la primera infancia. Uno de los hallazgos que más nos conmovió en esta investigación fue la constatación, en

la práctica cotidiana, de que la histórica tensión entre lo asistencial y lo educativo no tiene lugar en el jardín maternal. Al iniciar el trabajo, muchas de nosotras, llegamos con la idea de que lo pedagógico y lo asistencial eran dos cosas separadas. Sin embargo, los testimonios nos demostraron que esta es una falsa antinomia entre enseñanza y asistencia (Antelo, 2005).

“Al principio sentía que solo era cuidado, pero después entendí que educaba todo el tiempo” (Candela)

El relato de Candela resonó en nuestras reflexiones. Nos hizo dar cuenta de que el cuidado no es algo que hacemos “mientras enseñamos” o “antes de enseñar”, sino que es una parte fundamental y profunda de lo que significa enseñar en la primera infancia. Es, como sostiene Brailovsky (2020), una forma de educar en sí misma. Al comprender esto, pudimos ver que cada gesto –desde el cambio de un pañal hasta el momento de alimentar a un bebé– es una oportunidad para construir vínculos, generar confianza y ofrecer un entorno seguro. Este es un punto en el que autores como Laura Pitluk (2011) y Ana Malajovich (2012) coinciden: el cuidado se vuelve el marco ético y pedagógico del jardín, donde la presencia, la ternura y la disponibilidad emocional construyen una forma única de educar.

Este entendimiento del cuidado nos llevó a una reflexión más profunda sobre el oficio docente, un saber que se construye en relación íntima y directa con los niños y que no se encuentra en los manuales. Como bien señaló una de las entrevistadas,

“La facultad (instituto) nos da el título, pero no nos prepara para este campo” (Celeste),

“Nadie te enseña a dormir niños” (Valentina).

Esta brecha entre la teoría y la práctica nos hizo identificarnos como docentes con la figura del “profesor artesano” (Alliaud, 2017; Larrosa, 2021). Larrosa (2021) me ayudó a entender que el saber del oficio no se tiene de antemano, sino que “se hace en el acto de la enseñanza”. Es un conocimiento del “aquí y ahora”, un saber que se produce al aplicar la teoría, al improvisar cuando la planificación no funciona y al leer las necesidades únicas de cada niño y niña. Así, el “fogueo” de la práctica se convierte en el verdadero taller donde se moldea la identidad profesional. Descubrimos que la teoría es un marco de referencia que nos orienta, pero que las respuestas concretas a los desafíos de la sala no están escritas, las tenemos que encontrar en el presente, en la conexión íntima y constante con los niños y niñas.

Al profundizar en la práctica, entendimos que la docencia en el jardín maternal es un servicio profundamente personal, que exige una inversión emocional y corporal que va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos. Los relatos de las docentes mostraron que el vínculo afectivo es lo que da vitalidad al trabajo, y que la ansiedad, temores y frustración iniciales son parte del proceso de entrega

“Tenía mucho miedo. Sentía que no iba a poder con lo corporal” (Candela)

Las maestras no solo usan sus conocimientos, sino que ponen en juego su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones (Tenti Fanfani, 2021; Flores, G., Yedaide, M. M., Porta, L., 2013) para crear un espacio de contención. Esto llevó a reflexionar sobre la idea de que “a cuidar se aprende” (Morgade, 2020). Es interesante la idea de que “a cuidar se aprende”, para ponerla lado a lado con la idea de que “cuidando se enseña”. A cuidar se aprende porque no se cuida por naturaleza, porque el cuidado es una construcción social y porque la experiencia de la fragilidad -propia y ajena- nos humaniza, y solo podemos comprender y realizar prácticas concretas de cuidado experimentándolas (Brailovsky, 2020). La docente, en su delicado equilibrio entre intervenir y observar, sostiene una conexión uno a uno con cada bebé, no solo con el cuerpo, sino con los gestos, la voz, la palabra y la mirada (Ministerio de Educación, 2013), construyendo así una forma de educar profundamente humana.

Por último, descubrimos que la construcción del ser-hacer docente no es un camino solitario, sino un proceso profundamente colectivo. Tenti Fanfani (2006) nos recuerda el carácter colectivo del trabajo docente, y las maestras principiantes me confirmaron que el apoyo de sus compañeras es esencial.

“Y mis compañeras eran las profes te diría, lo que te van diciendo y así lo vas transmitiendo.” (Valentina)

“Si, la verdad que el grupo de todas es re lindo en el jardín, entre todas siempre nos ayudamos.” (Candela)

A través de la observación, el intercambio informal y los consejos, las maestras aprenden los “gajes” del oficio (Alliaud y Antelo, 2011). Los relatos hicieron ver que la formación, como señaló Celeste, a veces “está fallando”, dejando en manos del colectivo docente la tarea de formar a las nuevas educadoras. Esto subraya la necesidad de que la escuela no sea solo un lugar de ejecución de saberes preestablecidos, sino un espacio donde las docentes puedan seguir pensando y produciendo ese “saber del oficio que nunca se tiene por completo” (Larrosa, 2021). Acompañar a las maestras principiantes es una tarea institucional y colectiva que permite fortalecer la profesión y enriquecer la experiencia de los más pequeños.

A lo largo de esta investigación, nos hemos sumergido en un universo de comienzos. Hemos navegado entre las dudas y los hallazgos de las maestras principiantes, y hemos comprendido, junto a ellas, que la docencia en el jardín maternal es un oficio que se construye en la intimidad y en el asombro. El jardín maternal, a menudo visto como un lugar de paso, se reveló ante mis ojos como el verdadero lugar “donde comienza el mundo”. Es en la tibia frontera de la piel (Brailovsky, 2020), en el sostén de un abrazo y en la calma de la voz, que las maestras, con su saber artesanal, nos muestran el valor de un oficio que es, al mismo tiempo, cuidado y enseñanza. A través de este trabajo, pude

entender que el acto de educar a los más pequeños es el más noble de los actos vocacionales, una tarea de profunda humanización donde no solo se introduce a un niño al mundo, sino que se le enseña a habitarlo con confianza, amor y curiosidad. Mi voz, a lo largo de este escrito, ha sido un eco de las voces de esas maestras que, en cada gesto, construyen la base de nuestro futuro. Es un oficio de paciencia, de presencia y entrega. Es un trabajo que en su aparente simpleza, esconde la inmensa responsabilidad de tender el puente hacia lo que está por venir. Y en ese camino, he descubierto que lo más hermoso de la enseñanza es que, mientras cuidamos, enseñamos. Y mientras enseñamos, nos cuidamos y nos humanizamos un poco más.

Referencias bibliográficas

- 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, n° 4.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Noveduc.
- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa.
- Flores, G., Porta, L. y Sánchez, M. (2014). *Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación*. Revista Entramados. Educación y Sociedad.
- 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.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 37-64). Sage Publications.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). *Productive Aporias and Intentionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course*. Qualitative Inquiry, Vol. 24 (4) 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.

- Larrosa, J. (2021). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. LAERTES Educación.
- Malajovich, A. (2012). El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social. Omicron System.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Primer Ciclo*. Buenos Aires.
- Moralejo, E. (2010). La hermenéutica contemporánea. En E. Díaz (Ed.), *Metodología de las Ciencias sociales*. Biblos.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I. Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas*. Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica, 16.
- Ramallo, F. (2023). *Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación*. Revista Debates Insubmisos Año 6, v.6.
- Skliar, C. (2019). *Y si el otro no estuviera*. Paidós.
- Sontag, S. (1984). *Bajo el signo de Saturno*. Editorial Seix Barral.
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). *Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos*. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, & E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo.

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). carokloster98@gmail.com