

# Educación inicial en la UNRC

Recorridos institucionales,  
conocimientos, prácticas y  
protagonistas

Ana Vogliotti, Silvia Alesci  
y Claudia Cardarelli  
(Coordinadoras)

ISBN 978-987-688-498-3

e-book

45/50 años  
Universidad Nacional  
de Río Cuarto

UniRío  
editora

An abstract painting with a complex texture. The background is a mix of warm brown and gold tones, overlaid with large, expressive strokes of vibrant red. A dark, silhouetted cityscape is visible in the upper middle section. The overall composition is layered and textured, with a sense of depth and movement.

45/50 años  
Universidad Nacional  
de Río Cuarto

# EDUCACIÓN INICIAL en LA UNRC

## RECORRIDOS INSTITUCIONALES, CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS Y PROTAGONISTAS

### CASI 50 AÑOS DE TRABAJO COMPARTIDO

#### *Coordinadoras*

Ana Vogliotti, Silvia B. Alesci y Claudia C. Cardarelli

#### *Autoras y Autores*

Norma Graciela Abbá, Silvia Beatriz Alesci,  
Isabel Battistini, Ivana Maricel Battistini,  
Ivana Andrea Berbel, Miriam Beatriz Berlaffa,  
Claudia Cecilia Cardarelli, Viviana D'Eramo,  
María Laura de la Barrera, Claudia Marcela Díaz,  
Paulo Freire, Eduardo Galeano, Paola Rita Galizia,  
Jésica Débora Giorgis, Natalia Carolina Giusiano,  
Liliana Inés Guiñazú, Félix Luna,  
Victoria Eugenia Maffei, Claudia Noemí Mazzitelli,  
Marta Silvana Mójica, Jazmín Mosquera,  
Maricel Ivana Nieto, María Cristina Pozzetti,  
Ariel Ramírez, Valeria Carolina Rivas, Fabiana Rossi,  
Bibiana B. Vélez, Ana Vogliotti, María Elena Walsh,  
Liliana Rosa Yudica

#### *Evaluadoras*

Norma Graciela Abbá, María Laura de la Barrera,  
Marhild Liliana Cortese y Noelia Galetto

Río Cuarto, UNRC, Julio de 2022



Universidad Nacional de Río Cuarto  
Río Cuarto – Córdoba - Argentina

Educación inicial en la UNRC : recorridos institucionales, conocimientos, prácticas y protagonistas / Ana Vogliotti ... [et al.] ; coordinación general de Ana Vogliotti ; Silvia B. Alesci ; Claudia C. Cardarelli. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-498-3

1. Educación Inicial. 2. Universidades Públicas. I. Vogliotti, Ana, coord. II. Alesci, Silvia B., coord. III. Cardarelli, Claudia C., coord.

CDD 378.007



2022 © by

*UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Ruta Nacional 36 km 601  
(X5804) Río Cuarto – Argentina  
Tel: 54 (0358) 467 6309  
editorial@rec.unrc.edu.ar  
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *septiembre de 2022*

Diseño de colección: *equipo UniRío editora*



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución  
2.5 Argentina.

<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es> AR

**Uni.** Tres primeras letras de «Universidad». Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín «universitas» (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

**El río.** Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

**La gota.** El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un «nosotros». Conocimiento que circula y calma la sed.



### **Consejo Editorial**

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Clara Sorondo*

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales  
*Prof. Sandra Miskoski*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. Graciana Pérez Zavalá*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*Bibl. Claudia Rodríguez y Prof. Mónica Torreta*

Secretaría Académica  
*Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco*

### **Equipo Editorial**

Secretario Académico: *Sergio González*  
Director: *José Di Marco*  
Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,  
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo,  
Roberto Guardia, Marcela Rapetti  
y Daniel Ferniot*



---

Escudo de la UNRC en expresión artística

---

- Cincuentenario, 2021-


*Dedicamos este libro:*

A nuestros alumnos y nuestras alumnas actuales  
que vitalizan cotidianamente con sus aprendizajes,  
sentimientos, vínculos,  
creatividad, inteligencia y humanidad,  
cubriendo los espacios de educación inicial  
de esta Universidad, haciéndola más viva,  
pública y democrática

A las sucesivas generaciones de niños y niñas,  
hoy padres, madres, abuelos o abuelas de  
nuestros alumnos y nuestras alumnas actuales,  
que siguen confiando  
y apostando a la educación inicial  
que brinda la Universidad

A tantos profesores y tantas profesoras que fueron,  
estuvieron, están en sus roles de  
formadores y formadoras  
en las áreas de educación inicial  
de la Universidad y que  
abonaron sus avances y mejoras, desde recorridos  
signados por encuentros y desencuentros...  
pero con convicción y compromiso de trabajar por  
una educación inclusiva y de calidad.

A los numerosos equipos de conducción  
de la UNRC  
que alentaron, acompañaron y  
engrandecieron con sus políticas  
a la educación inicial, a su gestión, planificación,  
desarrollos y formación de sus profesoras, como así  
también a su crecimiento edilicio dotando de un con-  
texto adecuado, cálido y estético  
para educar a niños y niñas.



*Agradecemos:*

A quienes organizaron y coordinaron la convocatoria  
a las publicaciones,  
generaron condiciones para su concreción  
y realizaron una tarea cuidadosa y pulcra en la edición,  
respetando estilos, contenidos y estética.

A las autoras de cada artículo por animarse a escribir  
sobre vivencias personales y colectivas que hacen al  
acontecer histórico de la UNRC.

Al Jardín de Infantes Rosario V. Peñaloza,  
Jardín Maternal Rayito de Sol y Profesorado  
de Educación Inicial por alentar a sus docentes a compartir  
saberes, sentires y haceres.

Y en su Cincuentenario,  
especialmente a toda la UNRC, por tanto.





---

Cantata por los derechos de los niños y las niñas

---

- Anfiteatro San Martín, UNRC -

---

25 de Mayo de 2018

## AUTORIDADES ACTUALES UNRC

### **Rectorado**

Roberto Luis Rovere

*Rector*

Jorge Ramón González

*Vicerrector*

Sergio Juan Carlos González

*Secretario Académico*

Fernando Moyano

*Secretario de Bienestar*

### **Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza**

Victoria Eugenia Maffei

*Directora*

Viviana D'Eramo

*Vicedirectora*

### **Jardín Maternal Rayito de Sol**

Silvia Beatriz Alesci

*Directora*

Claudia Cecilia Cardarelli

*Vicedirectora*

### **Facultad de Ciencias Humanas**

Fabio Dandrea

*Decano*

Cristian Santos

*Vicedecano*

Pablo Pizzi

*Secretario Académico*

### **Departamento de Educación Inicial**

Sonia Berón

*Directora*

Claudio Acosta

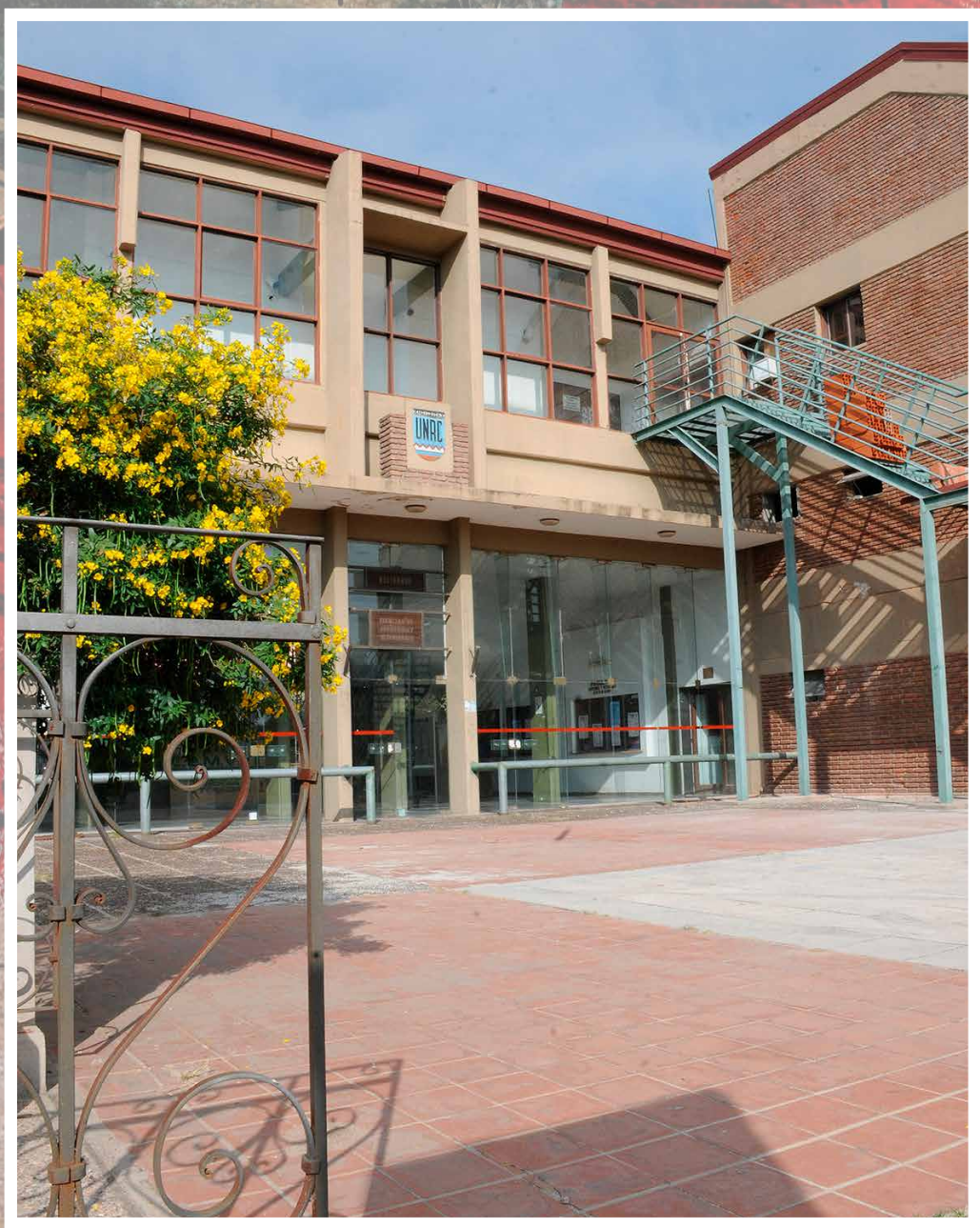
*Vicedirector*

Río Cuarto, 1° de Julio de 2022

## Índice

Autoridades actuales UNRC .....	10
Presentación .....	14
Prólogo I. <i>Bibiana Beatriz Vélez</i> .....	17
Prólogo II. <i>María Laura de la Barrera</i> .....	18
A modo de apertura: La memoria guarda lo que le interesa <i>Ana Vogliotti</i> .....	22
<b>Primera sección: Educación Inicial en la memoria de la UNRC</b> .....	38
Educación inicial en la UNRC, una educación no tan inicial. Instituciones, trayectorias, actores <i>Ana Vogliotti</i> .....	54
Recorridos en la historia del Departamento de Educación Inicial y las formas de actuación docente <i>María Alejandra Benegas</i> .....	91
Un lugar llamado Rosario Vera Peñaloza <i>Victoria Eugenia Maffei</i> .....	113
Jardín Maternal Rayito de Sol, 35 años creciendo juntos <i>Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli</i> .....	133
Autoridades de la UNRC en su historia .....	159
<b>Segunda Sección: Memoria actual. Cincuentenario de la UNRC en pandemia. Educación inicial en la formación, investigación y vinculación con el contexto</b> .....	166
Universidad, Jardín y pandemia <i>Viviana D'Eramo</i> .....	170
Tiempos de pandemia, una oportunidad para el aprendizaje <i>Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli</i> .....	182
Prácticas de acompañamiento en el jardín maternal. Tiempos de pandemia <i>Claudia Noemí Mazzitelli y Valeria Carolina Rivas</i> .....	195
Compartiendo encuentros virtuales en la sala de tres años .....	212
<i>Claudia Marcela Díaz, Jéssica Débora Giorgis     y Marta Silvana Mójica</i> .....	212

Vínculos de amor y cuidado: conquista de un derecho <i>Ivana Andrea Berbel, Paola Rita Galizia, Maricel Ivana Nieto y Liliana Rosa Yudica</i> .....	225
Espacios dialógicos y circulación de sentidos en el nivel inicial <i>Norma Graciela Abbá y Liliana Inés Guñazú</i> .....	238
Ilusiones en las prácticas sociocomunitarias <i>Miriam Beatriz Berlaffa, Natalia Carolina Giusiano y Jazmín Mosquera</i> .....	259
Factores esenciales del neurodesarrollo: Asombro y curiosidad, motor del aprendizaje <i>Silvia Beatriz Alesci y Fabiana Rossi</i> .....	278
<b>Tercera Sección. Memoria con futuro.</b>	
<b>Educación inicial que anticipa en la UNRC.</b>	
<b>Prospectivas, reconocimientos y valoraciones</b> .....	295
<i>La democratización como premisa Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli</i> .....	300
Un andar con otro (s) <i>Ivana Maricel Battistini y María Cristina Pozzetti</i> .....	325
Habitante de la UNRC, desde la voz interior <i>Isabel Battistini</i> .....	333
<b>A modo de cierre</b>	
Reconociendo lo que merece ser guardado en la memoria <i>Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli</i> .....	338
Coordinadoras .....	343
Autoras .....	347



## Presentación

**ESTE LIBRO SE** publica en el marco de las celebraciones del *Cincuentenario de la Universidad Nacional de Río Cuarto (1971-2021)* y forma parte de la *Colección 45/50 años* de su editorial. Compila trabajos presentados en la convocatoria organizada por la Secretaría Académica de la UNRC, titulada: “*La UNRC y sus historias desde la diversidad de voces*” extendida desde Agosto de 2019 a Marzo de 2021, aprobada por Resolución Rectoral N° 910/2019. Su presentación en esta instancia es con formato de *e-book* y será publicado por UniRío Editora, también integrante de la misma Secretaría.

Con el propósito de aportar a la *memoria histórica institucional*, la organización del libro toma como eje central la *relación entre la UNRC y la educación inicial* en sus primeros 50 años y en relación directa con ella, vuelcan sus aportes diversos trabajos cuyas autoras pertenecen a tres instituciones educativas dedicadas a la educación inicial en esta Universidad: el *Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas*, formador de profesoras y licenciadas para educación inicial y dos que pertenecen a una misma área que depende de la Secretaría de Bienestar, ellas son, el *Jardín de Infantes ‘Rosario Vera Peñaloza’* (sito en calle Gral. Paz 1138 de Río Cuarto) que integra a niños y niñas vinculados/as a la comunidad universitaria y de la comunidad en general y *El Jardín Maternal ‘Rayito de Sol’* (situado en el mismo campus universitario), destinado a bebés y niños/as, hijos/as de estudiantes, docentes y nodocentes que se desempeñan en la Universidad.

Los trabajos, acreditan entidad en sí mismos aunque están interrelacionados desde las temáticas, la territorialidad y los tiempos y están atravesados por la intencionalidad de *construir memoria*. Después de una introducción que los contextualiza en el marco de la celebración de los 50 años y del contexto histórico de la universidad, los trabajos se organizan en *tres secciones*: la *primera, sitúa históricamente* a las tres áreas dedicadas a la educación inicial mencionadas; la *segunda*, ubicándose temporalmente en la actualidad, algunos durante la pandemia por Covid-19 (años 2020 y 2021) y en la celebración del cincuentenario de la institución, se destina a *producciones vinculadas a los procesos formativos* de educación inicial en los ámbitos maternal e inicial y en el nivel superior universitario, recuperando *experiencias educativas, de investigación y de vinculación con el contexto local y regional*. Estas experiencias en general son con-

temporáneas y reconocen sus antecedentes en los últimos años y algunas, identifican su génesis en los primeros años de la UNRC.

La *tercera* parte incluye trabajos colmados de reconocimientos y valoraciones de la Universidad desde las experiencias y recorridos de docentes, además de prospectivas que bregan por sostener y profundizar la democratización de la educación inicial.

La lectura de los trabajos permite percibir el compromiso y la actitud de pertenencia de las autoras que se sitúan, casi siempre, en el interior de sus relatos, formando parte de los mismos como protagonistas claves, cada cual en su rol e imprimiéndole en conjunto su impronta a la dinámica institucional. En esta ocasión, la decisión ha sido, en su propia expresión: *'socializar sus saberes, sentires, vivencias, historias y experiencias'*.

Esta publicación se financia con presupuesto propio asignado a este fin por la UNRC a su Secretaría Académica.

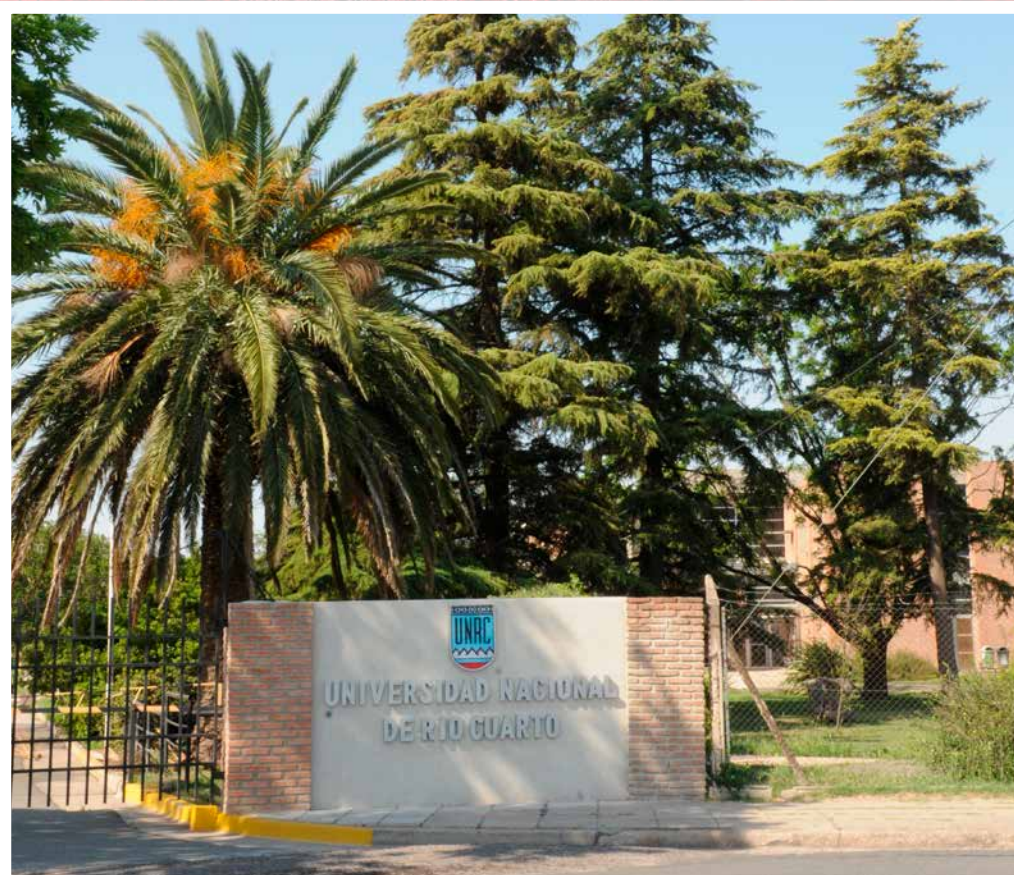
**Coordinadoras**

1° de Mayo de 2022,

a un año del Cincuentenario de la UNRC



Ingreso principal al Campus Universitario. UNRC - Año 1973 -



Ingreso principal al Campus Universitario. UNRC - Año 2021 -



## PRÓLOGO I

¡Acá estamos! Encontrándonos... *con la historia vivificante de los casi 50 años de trabajo compartido entre la UNRC y la Educación Inicial. Y sugiriéndote a vos, potencial lector o lectora, al tener este texto ante tu vista, escudriñar la tela de su vida, puesto que todas las hebras que tenemos en las manos crean la red de un todo particular, las hebras dinámicas y pujantes de la fuerza de su historia, las hebras de las decisiones en la formación, la investigación y en el vínculo con el contexto, las hebras vigorosas de su hoy acerca de sus prospectivas, reconocimiento y valoraciones. Aquí todas juntas originan una sola urdimbre abierta y unificadora en la cual la Educación Inicial creció, floreció y se multiplicó entre espacios áridos y fértiles; acalorados y frescos, serenos e inquietos, pero constantemente con el sublime hilo intangible de la entrega completa a la tarea de educar.*

*Traemos todo lo que somos y lo que trajimos de nuestra historia.*

*Una combinación entre nuestro pasado y el presente es lo que da la vida aquí. Es una construcción específica, y este rasgo es precisamente fruto de nuestro empeño; haber fundado, desde las raíces, nuestro texto en contexto.*

Aspiramos a que las hojas de este libro abran pensamientos, juicios, opiniones; y que sean capaces de evocar paisajes emocionales y cognitivos en los cuales nos sintamos provocados, interpelados e identificados.

Enlazados, nos gustaría recorrer este *acervo histórico, cultural y social*; hoy, aquí y ahora...

Por ello, demos vuelta la hoja...

Y aventurémonos a viajar por esta urdimbre entretejida con hebras de vida amplias y profundas que palpitan en cada una de sus páginas.

**Bibiana Beatriz Vélez**

Profesora y Licenciada en Educación Inicial,  
ex docente y directiva en el  
Jardín Maternal Rayito de Sol- UNRC

## PRÓLOGO II

**AGRADEZCO DESDE LO** más profundo la invitación a prologar este libro en el que anida en cada uno de sus capítulos disímiles maneras de hacer, de crecer, de transitar, de emocionar, de sentir y de pensar las diversas prácticas en torno al cuidado de las infancias, así. Así, en plural.

La lectura de cada sección que lleva una impronta particular da cuenta de consideraciones tan valiosas que provienen de la historia institucional misma como del potencial prospectivo que alberga, por usar las mismas palabras de algunos de los autores que conforman este escrito.

Hablaré de prácticas en relación con el nivel inicial para abarcar mucho más que el cuidado y la educación. Desde hace un tiempo, quienes estamos vinculados con estos quehaceres venimos pensando y revisando diferentes conceptos en torno a ellos.

El que refiere a infancia, ha de ser enmarcado en el plural, infancias, porque hoy, más que nunca, en pleno siglo XXI y luego de una pandemia que nos atravesó desde todos los flancos, hay conceptos que deben hacerse presentes como son los de diversidad, convivencia, aprendizaje situado, crianzas, vulnerabilidad, entre otros.

Se torna un desafío, ligado al compromiso, pensar en la trayectoria, los 50 años de la UNRC y 35 de una institución de educación inicial que, al decir de sus actores nace como necesidad social, puntualmente de un grupo de madres y padres docentes, con espíritu de cobijo y transformación permanente.

Venimos de dos años donde de manera impuesta, por decirlo de algún modo, dichas transformaciones y las urgentes reinvencciones tuvieron lugar de una forma casi impensada. Lo que iba a ser una situación de emergencia, acotada a un par de semanas, a inicios de ciclos lectivos y académicos, del 2020, recién hoy nos suelta, poco a poco.

En el presente libro se leen consideraciones respecto a los derechos de las infancias, al acompañamiento, al diálogo... ¡Vaya si lo hubo! Más que nunca padres y madres, diferentes agentes, se hicieron presentes para apuntalar, acompañar, ofrecer el apoyo necesario en épocas difíciles como lo fue la pandemia por Covid

-19. Más que nunca se necesitó de un otro y allí comprendimos que, no es el cerebro el que aprende sino que el aprendizaje, como comportamiento y como proceso, ocurre en la interacción entre el individuo y su entorno, entendiendo que el individuo no incluye solo su cerebro sino su cuerpo entero para aprender, para vincularse, siempre inmerso en un contexto, junto a otros. Hoy nos manejamos sabiendo que las personas no son pura biología, tampoco solo conectividades neuronales, no podemos reducirlos únicamente a eso... pero no podemos negarlo.

Tenemos certezas de que, desde teorías ecológicas, las infancias se construyen, se marcan con otros, en contextos diversos. Al decir de Slaby y Gallagher (2015), quienes mencionan el concepto de mente socialmente extendida, consideramos que todo procesamiento cognitivo (al que agregamos también afectivo-emocional) se da por la interacción intersubjetiva con otras mentes, unos con otros de cuerpo entero. Los estudios muestran cómo los valores culturales, las prácticas y las creencias conforman a las funciones cerebrales e inciden en la arquitectura neuronal, evidenciándose una fuerte relación entre el cerebro y la cultura.

No olvidemos que, las condiciones que se van dando durante el curso de la vida pueden conducir a mayor o menor bienestar en la vida adulta. En este sentido, resuenan otros conceptos centrales en los escritos de este libro: cultura docente, derechos revisados en el marco de los cambios de época, del resurgimiento de revisiones, desde la perspectiva crítico-reflexiva, siempre.

Una vez más nos atrevemos a afirmar que nos hacemos, que configuramos nuestra propia subjetividad con y entre otros. Lo cierto es que dicha configuración, con parte neuronal, está a la base de la singularidad mental, pues la plasticidad neuronal sería la vía adecuada para investigar la inscripción de la experiencia singular en nuestras redes neuronales, solo como parte importante de un todo más amplio, por el marco ecológico en el que una persona ha de ser considerada.

Así se configura la complejidad de la conducta humana. Los rasgos culturales conforman la neurobiología y el comportamiento.

Cuando hablamos de infancias, hay mucho que aprender aún. Los pequeños suelen ser por naturaleza inclusivos, no advierten las diferencias, es el adulto el que les instala la dificultad donde ellos ni la ven, porque seguro no existe, sino que es distinto, y sea siempre bienvenida la diversidad.

Que no se deje de lado nunca el criterio de humanidad que ha de caracterizarnos, como especie privilegiada, y que, como tal, no separa ni segrega. A veces, muy a menudo parece que lo olvidamos.

Que esta sociedad no deje de pensar y sentir como niñx... desde lo genuino, desde lo que construye. Siempre maravillándonos y aceptando los desafíos propios de las infancias, impregnados con ojos de niñxs, de curiosidad y pasión por el descubrir, por el aprender, por el decir, por el probar y el experimentar.

Sigamos haciendo historia, revisando el recorrido, proyectando en un futuro, reconociendo este presente.

**María Laura de la Barrera**

Doctora en Psicología y Licenciada en Psicopedagogía,  
Profesora Adjunta en la  
Facultad de Ciencias Humanas -UNRC-



Mural ubicado en paredes laterales del Aula Mayor de la UNRC

Inaugurado con motivo de las celebraciones del Cincuentenario

- 01/05/2021 -

*Hoy en día, existe consenso acerca de que las políticas orientadas a la primera infancia cumplen un papel fundamental en las sociedades contemporáneas. En tanto se trata de constituir un derecho inalienable de los niños y las niñas tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), las instituciones dedicadas a la crianza, enseñanza y cuidado (CEC) adquieren relevancia por su aporte a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que brinde a cada niño el mejor comienzo (UNICEF, 2016).*

## A MODO DE APERTURA: La memoria guarda lo que le interesa

Ana Vogliotti<sup>1</sup>

*“La memoria guardará lo que valga la pena.  
La memoria sabe de mí más que yo y  
ella no pierde lo que merece ser salvado”.*  
(Eduardo Galeano, 2016)

### Resumen

**PARA CONMEMORAR LOS** 50 años de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se han realizado numerosas celebraciones, en conjunto y en las diversas unidades y áreas que la constituyen, también en la comunidad. Una de ellas fue la convocatoria organizada por la Secretaría Académica a publicaciones sobre múltiples temas, autores y géneros literarios para aportar a la construcción de su historia; en esta oportunidad como una de las respuestas a esa convocatoria, se presenta este libro titulado *“Educación inicial en la UNRC: casi 50 años de trabajo compartido”*. A modo de introducción del mismo, en esta exposición nuestra intención es presentar algunos elementos que permitan contextualizar el contenido de los quince trabajos incluidos sobre educación inicial. Para ello, organizamos el texto ofreciendo algunos aportes conceptuales sobre la memoria para construir historia que pudiera ayudar a entender mejor las trayectorias de las *tres instituciones* que conforman el área de educación inicial de la UNRC, y sobre las que versan los trabajos de este libro. La intención del mismo es aportar a la cons-

---

1 Profesora de Jardín de Infantes (1975, UNRC), se desempeñó en el Jardín de Infantes ‘La Calesita’ y después ‘Rosario Vera Peñaloza’ dependiente de la UNRC desde 1975 a 1992 en cargos docentes y directivos; como profesora de Pedagogía y de Epistemología, entre otras asignaturas, en el Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (1979 a 2010) y también como formadora de docentes de nivel inicial, habiendo participado además como jurado, evaluadora y asesora en diferentes etapas organizativas de las áreas dedicadas a la educación inicial de la UNRC. [avogliotti2017@gmail.com](mailto:avogliotti2017@gmail.com)

trucción de la *memoria colectiva* desde diferentes dimensiones del conocimiento (política, económica, social, cultural, educativa) y visibilizar a actores y actrices como artífices imprescindibles en la hechura de los diferentes recorridos institucionales condicionados en sucesivos momentos históricos.

*Palabras clave:* memoria- trayectoria- actores y actrices- educación inicial- instituciones.

## Summary

To commemorate the 50th anniversary of the National University of Río Cuarto (UNRC), numerous celebrations have been held, together and in the various units and areas that constitute it, as well as in the community. One of them was the call organized by the Academic Secretariat for publications on multiple themes, authors and literary genres to contribute to the construction of its history; This time, as a response to that call, this book entitled “Initial education at UNRC: almost 50 years of shared work” is presented. As an introduction to it, in this exhibition our intention is to present some elements that allow contextualizing the content of the fifteen works included on initial education. For this, we organize the text offering some conceptual contributions on memory to build history that could help to better understand the trajectories of the three institutions that make up the area of initial education of the UNRC, and on which the works of this book deal. Its intention is to contribute to the construction of collective memory from different dimensions of knowledge (political, economic, social, cultural, educational) and make actors and actresses visible as essential architects in the making of the different institutional paths conditioned in successive moments. historical.

**Keywords:** memory- trajectory- actors and actresses- initial education- institutions.

## 1. PERSPECTIVA y CONCEPCIONES PARA SITUAR y CONSTRUIR memoria

### a. La memoria guarda lo que vale la pena

*La memoria guardará lo que valga la pena*, sostiene Eduardo Galeno. Y sí, ‘lo que vale la pena’ es lo que importa, lo que interesa por diversos motivos. La memoria implica necesariamente recordar, recordar lo que está en la memoria a la vez que la reconstruye. No se recuerda todo, sólo lo que interesa, lo que vale la pena. Según la Real Academia Española, *recordar* es traer a la *memoria* propia lo percibido, aprendido o conocido en un tiempo y espacio anteriores, o retenerlo en la mente; hacerlo presente. Y *memoria*, se puede entender como una capacidad de recordar imágenes de hechos o situaciones pasadas que quedan en la mente. Se trata de re-presentar, volver a hacer presente, evocar, invocar, llamar, rememorar. Acciones que indican que hay un registro, una grabación, una imprimación, susceptibles de ser recordados.

Memoria extendida e intensa, con tiempos y espacios, con fechas y territorios; con saberes, prácticas y experiencias como contenidos sustantivos de los textos, configurando recuerdos que valen la pena recrear para aportar a su historia. Acontecimientos, hechos, procesos, protagonistas, muchos y diversos, todos claves en las tres instituciones que configuran el ámbito de la educación inicial en la UNRC: *Profesorado en Educación Inicial* del departamento homónimo en la Facultad de Ciencias Humanas, *Jardín de Infantes “Rosario Vera Peñaloza”* y *Jardín Maternal “Rayito de Sol”*, ambos incluidos en la Secretaría de Bienestar.

En el contexto de la celebración del cincuentenario de la UNRC y respondiendo a la convocatoria de la Secretaría Académica sobre su historia, el sentido de esta publicación es recordar para construir memoria que permita explicitar hechos acontecidos en el campo de la educación inicial y en esas instituciones, desde sus orígenes hasta hoy, en nuestra Universidad. Se trata de rememorar partes de esas trayectorias entrelazadas con la propia historia pasada y presente de la Universidad, que es continente de las mismas y cuya comprensión ayuda a encontrar sentido a la existencia actual y futura del campo de la educación inicial, que en esta ocasión, es contenido de este libro.

Se trata de guardar lo que vale la pena.



## b. La memoria sabe de mí más que yo

Cuando las profesoras Silvia B. Alesci y Claudia C. Cardarelli me invitaron a escribir la introducción de este libro, probablemente haya sido por la coincidencia entre los inicios de la universidad, de la educación inicial en la misma y también de mi participación en la institución, muy emparentado con esos comienzos en los mismos tiempos y espacios, a los que, como sostiene Galeano '*merecen ser salvados en la memoria*'. Tanto uno como otro inicio han significado momentos muy importantes en mi formación universitaria, en mi comienzo y experiencia laboral y también para mi vida, sobre todo por mi historia académica y los lazos afectivos construidos que sostienen vínculos desde años. Por eso, hoy a más de cincuenta años de ello, respondo con motivación y mucho afecto a la invitación de estas colegas que, después de una comprometida trayectoria en la educación inicial, tienen actualmente a cargo la dirección del Jardín Maternal "Rayito de Sol" y con quienes comparto con gusto la compilación de este libro.

La *memoria social* es una construcción intersubjetiva sobre sucesos, hechos, acontecimientos compartidos que, con sus propios condicionamientos (políticos, sociales, culturales), influyeron o incidieron en las vidas de las personas, de los grupos, colectivos y comunidades, dejando una impronta en las trayectorias personales y sociales y en sus perspectivas, aportando a una identidad. Para que la memoria social ayude a una dialéctica interactiva y superadora con el presente, es necesario que se sostenga a través del tiempo con su recuerdo por parte de un colectivo que la signifique con sus representaciones, narrativas y recreaciones permanentes; también involucrando acciones comprometidas en las tensiones entre continuidades y rupturas, como síntesis entre pasado, presente y futuro. Así se expresaría la *memoria compartida*, cuya hechura en plural, la convierte en *colectiva* y que sería relevante en la medida en que quienes la sostienen la significan como parte de su identidad.

Como reconocen estudiosos sobre el tema, la *memoria colectiva* constituye uno de los elementos más importantes y estratégicos para conocer y compartir poder dentro de un grupo social; sobre todo porque su contenido consigna hechos, acontecimientos, tradiciones, creencias, aprendizajes, experiencias y demás elementos culturales que favorecen a la construcción de una *identidad* particular en el juego integral de las diversidades.

La memoria colectiva aporta a *la memoria histórica* cuando se mantiene en un registro sistemático y cronológico sobre lo sucedido, lo cual posibilita la comprensión de procesos vividos; serían recuerdos colectivos de y en una comunidad sobre acontecimientos de su pasado, que al recrearlos en una situación actual, se transforman en *memoria viva*. La memoria histórica nos permite recordar de dónde venimos, quienes somos y cómo ha sido nuestro transcurrir hasta la actualidad.

Los sintagmas que venimos utilizando refieren a los procesos de recuperación de situaciones pretéritas que al re-significarlas y actualizarlas nos permiten comprender (y a veces hasta interpretar) lo que estamos viviendo y nos provee de elementos para pensar y proyectar un futuro intencional, continente de expectativas, esperanzas y sueños.

Por eso, en este libro, con el objetivo de contribuir a la *memoria histórica*, desde la idea de *memoria social*, recuperaremos partes y rasgos de la *memoria colectiva*, intentaremos hacerla *viva* y desde las identidades resultantes, significaremos situaciones que hoy se plantean y vivencian en la educación inicial en nuestra Universidad. *Hombres y mujeres, niños y niñas*, a la vez que son protagonistas de su tiempo son *constructores/as de la historia*; por eso los relatos, las narrativas estarán plagadas de nombres y apellidos, identidades y referencias indicadoras de algún rasgo del colectivo social que se fue modificando a través de su tránsito institucional, con marchas y contramarchas, encuentros y desencuentros, conflictos y superaciones; en fin, con componentes contradictorios de intereses diversos pero también con coincidencias que traccionaron avances.

De este modo, *memoria, colectivo, sujetos, identidad y educación inicial*, constituyen los conceptos claves con los cuales reconstruiremos parcialmente la historicidad de la existencia de la educación inicial en la UNRC, desde cuya perspectiva significaremos el presente, anclándonos en los relatos de la actualidad o la historia reciente y que constituyen indicadores de aquella derivación histórica, mantienen una identidad que fue enriqueciéndose en su transcurrir y ofrecen oportunidades para seguir creciendo. En este sentido, pretende aportar este libro.

Se trata de reencontrar la memoria colectiva; ella sabe más que yo.

### c. La memoria no pierde lo que merece ser salvado

En este libro, de manera explícita o latente, se hace referencia a esta concepción; hay un esfuerzo para ofrecer conocimientos, explicitar las prácticas, ampliar miradas, compartir experiencias, objetivar lo que se vive subjetivamente. Se trata de aportar al campo de la educación inicial, desde lo que se tiene, con todo lo que se es, con esfuerzos y dedicación para comunicar por escrito de la mejor manera con intenciones de brindar la riqueza vivencial; lo cual requiere habilidades que no siempre constituyen herramientas habituales de uso cotidiano y que entonces, requieren esfuerzos extras para contar.

En este libro las autoras escriben desde sus recuerdos y sus trayectorias personales y compartidas, significando sentidos y contenidos de sus experiencias vividas, aportando a la memoria institucional como un modo de recreación al hacer presentes sus conocimientos y prácticas empapadas de afectividad que se legitiman en la autenticidad de sus procesos como educadoras. Experiencias que, a veces, se validan una y otra vez a través del tiempo y en la dinámica cambiante que impulsan las innovaciones resistiéndose a la repetición acrítica y permitiendo cambios alentados por intenciones inclusivas, democráticas y de calidad educativa. Inclusión, diversidad, identidades, participaciones, amor, infancias, niñez, maternidades y paternidades, sentimientos, educación, formación, pandemia, contextos, expresan conceptos que rondan una y otra vez los ejes temáticos de los trabajos.

Los estilos adoptados por las autoras son diversos y reveladores de diferentes experticias, las escrituras de los trabajos reflejan su involucramiento y compromiso y sobretodo una afectividad que aflora en los sentimientos depositados en las referencias a su tarea, hacia niños y niñas, hacia la institución y a quienes acompañan su hacer de todos los días siendo copartícipes de sus recorridos. El amor, el cariño, el apego, expresan vínculos y sentimientos que abundan en los relatos, como elementos fundamentales de la esencialidad misma de la educación inicial.

El trabajo académico, la descripción de experiencias diversas, la prosa breve, la poesía completa o segmentada, la canción alusiva, las fotografías pertinentes, los dibujos infantiles coloridos y ocurrentes, las imágenes creativas, combinan historicidad, conocimiento y arte y así van atravesando la extensión del libro. Con versos extraídos de canciones de autores/as que han

destacado la infancia como etapa fundamental en la vida, a la nobleza de la tarea de educar y a la grandeza de ser educadoras, se van articulando contenidos con significativos epígrafes y de manera zigzagueante van uniendo los quince trabajos que componen este libro. Los recursos artísticos, con letras y música, van ilustrando con sensibilidad y belleza literaria, destilando sentimientos y desde contenidos cercanos a los meollos conceptuales que aborda cada escrito, hacen presentes a los actores que aparecen en sus narrativas.

Con ellas las autoras pretenden convalidar sus prácticas y aportar conocimientos y saberes, además de compartir para alentar la crítica y aportes de posibles lectores que pueden ayudar con sus comentarios y observaciones a mejorar las producciones.

Reconstruir memoria colectiva. Se trata de no perder lo valioso.

## 2. APORTAR LO QUE VALE LA PENA RECORDAR

Atendiendo a una lógica construida en términos de una historicidad hilvanada, ordenamos los textos a partir de un contexto más amplio referido a la creación y organización de la Universidad como marco en dónde tuvieron lugar la emergencia y desarrollo de las instituciones de educación inicial, luego referimos experiencias relacionadas a las tareas sustantivas en este campo para, finalmente, plantear cuestiones en prospectiva, a futuro. De este modo, después de esta introducción, organizamos los textos en *tres secciones*, que presentamos en lo que sigue explicitando sintéticamente en ellas, el contenido de cada trabajo.

### Primera sección

La identificamos como **‘Educación inicial en la memoria de la UNRC’**. Porque los trabajos que en ella incluimos refieren a la travesía recorrida por las tres instituciones que conforman el área de educación inicial en la universidad, desde sus orígenes. Se trata de visibilizar su existencia en clave de una historicidad que aporta a su razón de ser y desde una

mirada totalizante, su inclusión interactiva en el contexto universitario y social. Incorporamos los siguientes trabajos:

1. *Educación Inicial en la UNRC, una educación no tan inicial*, de Ana Vogliotti. Este trabajo tiene como intención aportar elementos sobre la trayectoria del campo de la educación inicial en la Universidad con el propósito de enriquecer la memoria histórica. Partimos de contextualizar la creación y organización de la UNRC para situar el campo de la educación inicial. Este campo o área de conocimientos y prácticas formativas está constituida por el Profesorado en Educación Inicial, dependiente de la FCH y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza y el Jardín Maternal Rayito de Sol que dependen de la Secretaría de Bienestar. Con distintas dependencias al interior de la universidad, los recorridos históricos de estas tres instituciones, evidencian algunas sincronías y sinergias en sus organizaciones y dinámicas, aunque también momentos asincrónicos y desfasados, en virtud de sus heterogeneidades, consecuencias de diversidades que no son las mismas en todas. Se destacan procesos, situaciones de diferentes índoles, conflictos y avances importantes y sobre todo, actores y actrices entendidos y entendidas como constructores de la historia institucional por casi 50 años de trabajo compartido.

2. *Recorridos en la historia del Departamento de Educación Inicial y las formas de actuación docente*, de María Alejandra Benegas. La autora pretende desentrañar parte del recorrido histórico de este Departamento, 'buceando' en los últimos 50 años de la UNRC y de la FCH para aportar al conocimiento de su pasado y a su potencial prospectivo. El estudio realizado deja al descubierto formas de cultura docente que se fueron generando y alimentando según rasgos del colectivo departamental según los condicionamientos en diferentes momentos históricos y sobre todo haciendo referencia a una matriz de origen que marcó fuertemente la dinámica institucional en referencia a la gestión, concepciones institucionales y académicas, trabajo pedagógico, prácticas docentes. Se explicitan contenidos que ayudan a construir la identidad de culturas de trabajo en relación a los modos de enseñanza, al lugar otorgado a la investigación y a la participación en otros proyectos institucionales.

3. *Un lugar llamado Rosario Vera Peñaloza*, de Victoria Eugenia Maffei. Este trabajo da cuenta del momento en que este Jardín fue acogido por la UNRC, referenciando su origen anterior. Significa al nombre asignado en alusión a la docente argentina que luchó por la educación de y en la infancia, mostrando la

impronta de su ideario en las prioridades que aún se mantienen en el Jardín. Recorre brevemente, a partir de 1974, el tránsito de ambas instituciones con lugares comunes y explicita al espíritu de cobijo, expansión y conexión entre ambas y la comunidad de Río Cuarto. Caracteriza a la institución de nivel inicial como un espacio de sucesivas transformaciones devenidas de la formación del colectivo docente que le fueron imprimiendo identidad.

4. *Jardín Maternal Rayito de Sol, 35 años creciendo juntos*, de Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli. Las autoras sostienen que el Jardín Maternal Rayito de Sol, de la UNRC, nació como una necesidad social, para dar respuesta a un grupo de mujeres trabajadoras y estudiantes e inició sus actividades en Marzo de 1986, con dos directivos, ocho docentes, cuatro nodocentes y un número reducido de niños/as. Recalcan el trabajo pedagógico en su trayectoria institucional, el que adoptó como principales protagonistas a los niños y niñas desde los primeros meses de vida y a sus familias, con el aporte de profesionales que brindan su compromiso y dedicación en el presente y reconocen la impronta personal y los aportes de otros actores que ya no están en la institución. Destacan el constante crecimiento edilicio y reformas continuas, con el apoyo incondicional de autoridades en diferentes gestiones y de toda la comunidad universitaria, lo cual les ha permitido la apertura de varias salas para la atención educativa de bebés y niños.

## Segunda sección

La llamamos: **Memoria Actual: Cincuentenario de la UNRC en pandemia. Educación Inicial en la formación, investigación y vinculación con el contexto.** A esta segunda sección, la destinamos a trabajos que, situándose en la actualidad y en la época de la pandemia actual, circunstancia en que la UNRC cumplió sus 50 años de existencia, describen y explicitan propuestas de formación docente en el grado y posgrado universitarios y en la formación infantil como así también tareas vinculadas con la investigación y con el contexto comunitario en las tres instituciones que constituyen el área de educación inicial en la Universidad. En esta sección incluimos los siguientes trabajos: los cinco primeros refieren a la formación inicial en la niñez sobre distintos contenidos, metodologías, modalidades y situaciones docentes en relación con ellas; el trabajo

que le sigue describe una experiencia de investigación de varios años sobre semiótica desde la cual se desprenden actividades de formación y de extensión comunitaria en el ámbito de la educación inicial; el trabajo que continúa se trata la presentación de experiencias en torno a prácticas socio-comunitarias como tarea de extensión en un Jardín de Infantes periférico, propuestas desde tres asignaturas del Profesorado en Educación Inicial y en el último trabajo de esta sección se incluye un proceso de formación extracurricular de posgrado para docentes de ambos Jardines, Maternal y de Infantes, respectivamente.

5. *Universidad, jardín y pandemia* de Viviana D'Eramo. Aquí la autora reconoce que el año 2020 marca un hito en la historia de UNRC y del Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. Caracteriza a la pandemia como un contexto complejo que al alejar los desempeños del espacio laboral habitual ha planteado un desafío creativo, que impulsa la búsqueda de nuevas formas de educar. En este marco relata dos experiencias vividas en el jardín; la primera en la que explicita cómo el último día de clases del 2020 niños y niñas entran solos y solas al jardín sin acompañantes, para cuidar la salud y sus implicancias personales y educativas; en la segunda, relata el devenir complejo de ese año, entrelazando vínculos como forma de enfrentarlo, en diferentes circunstancias, con nuevas modalidades y recursos tecnológicos, lo que identifica como 'acciones que se sostienen en una urdimbre tensa y segura'.

6. *Tiempos de pandemia, una oportunidad para el aprendizaje*, de Silvia Beatriz Aleksi y Claudia Cecilia Cardarelli. En este trabajo las autoras consideran que debido a la pandemia de COVID-19, el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) cierra sus puertas a las actividades presenciales, volcándose al trabajo virtual; lo cual implicó que el equipo de trabajo se readecuara a las nuevas circunstancias para sostener el vínculo con niños y niñas y las familias. Reconocen que ello implica hacer frente a un desafío continuo sobre todo porque el trabajo virtual (o mixto) se ha convertido en una realidad: mensajes y videollamadas por WhatsApp, asambleas docentes por MEET o por ZOOM, votaciones por chat, propuestas lúdicas infantiles virtuales, material de apoyo para la crianza destinado a las familias, aula virtual de EVELIA, encuentros infantiles por teléfonos móviles con docentes y con profesionales para dar apoyo a las familias, videos institucionales, cuentos y canciones en video y en vivo. La tarea no ha sido fácil, pero vale la pena el esfuerzo. Y también contarla.

7. *Prácticas de acompañamiento en el Jardín Maternal. Tiempos de Pandemia* de Claudia Noemí Mazzitelli y Valeria Carolina Rivas. En este trabajo, las autoras reconocen que en 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró el estado de pandemia para la enfermedad del coronavirus (COVID-19), contexto en el cual la UNRC igual que el sistema educativo en su conjunto debió replantearse un nuevo escenario para garantizar el derecho a la educación a través de la modalidad no presencial manteniendo la calidad educativa. El Jardín Maternal Rayito de Sol, como parte de la universidad, no estuvo exento de esta situación. En este marco, las autoras narran la experiencia en la sala Lactario II, explicitando su perspectiva, compartiendo criterios que sustentaron las propuestas pedagógicas desde la base fundamental del acompañamiento colectivo (jardín-familias, familias-jardín) y reconociendo los aportes tecnológicos recibidos de la plataforma propia EVELIA de la Universidad.

8. *Compartiendo encuentros virtuales en la sala de tres años*, de Claudia Marcela Díaz, Jéssica Débora Giorgis y Marta Silvana Mójica. Las autoras reconocen el contexto de emergencia sanitaria mundial inesperada, iniciada en marzo de 2020, provoca e interpela alternativas; la continuidad de la escolaridad en este tiempo de excepción y los modos de implementar prácticas pedagógicas. En la sala de tres años del Jardín Maternal Rayito de Sol, esta situación, llevó a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la distancia, transformando los hogares en espacios áulicos, prolongaciones del ámbito educativo institucional. La experiencia que relatan consistió en promover encuentros vinculares y pedagógicos entre pares y docentes, adecuando aulas para niños y niñas, uso de pantallas digitales, actividades secuenciadas, variedad de recursos estratégicos didácticos y la participación activa de los educandos junto al acompañamiento familiar durante los encuentros virtuales con el propósito de mantener los vínculos afectivos y de aprendizaje. De esta forma se habilitó en la educación inicial un nuevo camino de formación integral e interacción con el mundo circundante.

9. *Vínculos de amor y cuidado: conquista de un derecho*, de Ivana Andrea Berbel, Paola Rita Galizia, Maricel Ivana Nieto y Lilliana Rosa Yudica. En esta narrativa las autoras proceden, en primer lugar, a fundamentar la importancia de la lactancia materna tanto para la madre como para el y la bebé, a partir de la revisión de sus beneficios, advirtiendo algunas cuestiones en relación a su falta e incluyendo la lactancia en un contexto de trabajo. En segundo lugar, recuperan circunstancias relevantes



relacionadas a la lactancia materna, para lo cual enumeran las acciones legislativas tomadas tanto a nivel nacional como a nivel institucional, dentro de la UNRC. A lo largo del trabajo, se establece el rol fundamental que tuvieron los actores protagonistas de estas circunstancias: las docentes del Jardín Maternal Rayito de Sol y su compromiso con la promoción y sostenimiento de la lactancia materna como eje en la salud de madres y bebés.

10. *Espacios dialógicos y circulación de sentidos en el nivel inicial*, de Norma Graciela Abbá y Liliana Inés Guiñazú. En esta producción las autoras se sitúan en el devenir histórico de nuestra UNRC estableciendo una trama de relaciones con el surgimiento del grupo de investigación del que forman parte. Pertenecer a esta Institución educativa y su desarrollo profesional, les permitió desde una construcción intersubjetiva en diferentes experiencias, tender puentes con la comunidad universitaria, especialmente con el nivel inicial. Recuperan su recorrido de 15 años de investigación vinculada con la docencia y la extensión, que se entrelaza con el de la universidad, dando cuenta de los hilos que forman la trama de la construcción conjunta en relación a los modos de relación del niño con el mundo y sus representaciones sociales, a través de las pantallas. Desde un enfoque semiótico estudian la circulación de sentidos, abordando diversidad de lenguajes, análisis de discursos, estrategias pedagógico-didácticas, prácticas culturales, retóricas, buscando comprender el proceso de aprehensión de significaciones en el nivel inicial. Recuperando diferentes estudios teóricos acerca de las imágenes, desde diversos enfoques, desarrollan una propuesta que contempló la retórica visual, que ha sido recreada en contextos de enseñanza y aprendizaje infantiles de instituciones educativas del medio.

11. *Ilusiones en las prácticas sociocomunitarias*, de Miriam Beatriz Berlaffa, Natalia Carolina Giusiano y Jazmín Mosquera. En este escrito las autoras se proponen reflexionar sobre una experiencia de práctica socio-comunitaria en un Jardín Maternal 'Pasitos de Ilusión' que están desarrollando desde el año 2015 a la fecha, desde tres asignaturas de las carreras del Departamento de Educación Inicial de la FCH de la UNRC. El jardín funciona en el comedor comunitario Ilusiones del barrio 'Cola de Pato' en la periferia de la ciudad de Río Cuarto. Hacen hincapié en las transformaciones que han ido teniendo los proyectos en las distintas convocatorias, como consecuencias del conocimiento que participantes fueron construyendo en la creación de ese espacio educativo, sumado a los propios

replanteos del equipo docente que se vio desafiado en sus bases teóricas y científicas propias de la formación académica. El objetivo es aportar a la construcción de un espacio educativo inclusivo, tanto para niños como estudiantes participantes del profesorado.

12. *Factores esenciales del neurodesarrollo: asombro y curiosidad, motor del aprendizaje*, de Silvia Beatriz Alesci y Fabiana Rossi. En esta producción, las autoras relatan la primera experiencia formativa como curso de posgrado extracurricular denominado Saberes y quehaceres en el nivel inicial, dictado por la Dra. María Laura de la Barrera durante 2018, en el que participaron docentes del Jardín Maternal Rayito de Sol y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza con el objetivo de pensar estrategias efectivas de trabajo con la primera infancia a partir de la profundización de factores esenciales del neurodesarrollo. Por sus aprendizajes en esa instancia, reconocen que la neurociencia combinada con la educación emocional permite valorar el aprendizaje como resultado de la motivación provocada por el asombro y la curiosidad inicial. Los y las bebés aprenden más efectivamente sobre la vida cotidiana, con expectativas ante la novedad y buscan respuestas a sus propias exploraciones sobre aquello sorprendente. Considerando estas teorías, las autoras refieren experiencias recreando estos conocimientos con niños y niñas de 10 a 18 meses, recuperando el asombro y la curiosidad por descubrir el mundo e innovando en un currículo en espiral para que ‘aprender sea emocionante’. Según la teoría, esta perspectiva no sólo permite comprender la realidad circundante sino también comprenderse a sí mismos, conformando la propia identidad.

### Tercera sección

A esta sección la denominamos **Memoria con futuro: Educación Inicial que anticipa en la UNRC. Perspectivas, reconocimientos y valoraciones**, porque incluimos tres trabajos, uno de ellos plantea prácticas de democratización al interior del Jardín Maternal en sintonía con los procesos universitarios, marcando perspectivas educativas a futuro y dos de ellos refieren a experiencias personales y grupales que las autoras reconocen gratificantes y muy aportantes a su formación y desarrollo profesional, por la ubicación de las instituciones de educación inicial en el contexto de la Universidad, lo cual

agradecen genuinamente, desde sus sentimientos de pertenencia, compromiso y enorme satisfacción. Todo lo cual fortalece la mirada a futuro alentando sueños y esperanzas de una educación mejor cada día. Las presentaciones que incluimos son:

13. *La democratización como premisa*, de Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli. En esta exposición las autoras destacan al Jardín Maternal Rayito de Sol, como institución educativa, con identidad propia, dedicada a la primera infancia, reconociendo su proceso permanente de ganar un espacio e identidad en el contexto de la universidad, desde procesos participativos y democráticos en sintonía con las perspectivas de gestiones universitarias, lo cual les ha permitido muchos logros institucionales, entre ellos: la elaboración de un proyecto educativo institucional y proyecto curricular de centro. Gracias a procesos participativos, reconocen su avance progresivo en diferentes momentos de su trayectoria y expresan sus expectativas y anhelos por continuar por el mismo camino, con prospectiva de afianzarse como una unidad académica. Hoy es su aspiración.

14. *Un andar con otro* de Ivana Maricel Battistini y María Cristina Pozzetti. Las docentes entienden a la Universidad, como lugar de encuentro, con otros y con el conocimiento, lo cual propicia la construcción de vínculos afectivos y académicos que muchas veces persisten durante toda la vida. Además recuperan parte de la historia de la UNRC, rescatando el valor de estos vínculos, lo que permite reconocimiento mutuo y aporta a la identidad.

15. *Habitante de la UNRC desde la voz interior*, de Isabel Battistini. A modo de una salutación final a la UNRC, con sentido y genuina emoción, la autora expresa su reconocimiento y valoración a la universidad por significarla como la 'nutriente generosa' de una formación académica y posibilitadora de un trabajo soñado al que se dedicó durante tantos años en su carrera como educadora en el ámbito de la educación inicial.

Estas son las construcciones de las autoras para aportar generosamente al recuerdo y a su registro, condiciones fundamentales para construir memoria. Aportes con anhelos por recuperar segmentos del pasado actualizándolo en los relatos, situándose en un presente signado por circunstancias de la pandemia que vivimos como humanidad y una prospectiva que como visión esperanzadora, aunque con sentido crítico, pronostica la necesidad de un futuro mejor, más integrado e igualitario socialmen-

te; más respetuoso y coherente con los derechos, la ciudadanía, la justicia y profundamente humano y ambiental.

Pasado, presente y futuro se imbrican, se encuentran, se conjugan, se integran en una conciencia colmada de conocimientos y saberes, sentimientos diversos en dónde predomina el amor, acciones y prácticas que yendo más allá del discurso teórico, movilizan o no innovaciones, reproducen o transforman, pero indudablemente son las que impactan efectivamente en la realidad concreta de la educación y van configurando perfiles de niños y niñas. Pasado, presente y futuro que se entrelazan en una danza que no economiza movimientos, fuerzas y sueños como sustantivos que motivan el hacer en el día a día y para comprender mejor y críticamente nuestra situación como habitantes y parte de nuestra universidad y comunidad.

Estamos convencidas que estos escritos con sus alcances y límites, contribuyen a una *memoria histórica*, desde la idea de *memoria social*, con la que recuperamos partes y rasgos de la *memoria colectiva*, la revitalizamos y con las identidades que hacemos visibles, significamos situaciones que ayer y hoy se plantean y vivencian en la educación inicial en nuestra Universidad. *Hombres y mujeres, niños y niñas*, son traídos por la escritura como protagonistas de su tiempo y como *constructores/as de la historia*; por eso en los relatos se hacen presentes con y sin nombres pero siempre con intervenciones que los identifican y con referencias indicadoras de algún rasgo del colectivo social. Colectivo que, quizá con el tiempo, se fue modificando en su tránsito dinámico, con encuentros y desencuentros, conflictos y soluciones, discensos y consensos, tensiones de diversos tipos y razones constructoras de argumentaciones que ayudan a interpretar la realidad desde la historia, en su devenir y para que siga creciendo.

En fin, un recorrido interesante de la educación inicial en la Universidad, de casi 50 años. Ahora tiene un registro escrito, o quizá uno más a partir de hoy, una ayuda a la historicidad relatada explícitamente, recuperación de presencias que las letras se encargan de visibilizar, con reconocimiento de trayectorias en la construcción de memoria colectiva e institucional, gracias a las narratorias de las autoras. Para no olvidar y sí proyectar, como interpelan el devenir del tiempo y las expectativas sociales, más allá de nuestras satisfacciones individuales. Lo colectivo y público, lo que es de todos y todas es lo que asegura democracia, inclusión, diversidad, libertad, soberanía, emancipación y humanidad. Y la Universidad nacional y pública que recién

temente cumplió 50 años y todo su contenido, están allí. La memoria insta a recordarlo siempre.

No olvidar que la UNRC casi desde su inicio se interesó por la educación inicial, la adoptó, la integró y la impulsó y hoy tiene muchas razones para seguir asumiendo desafíos para un futuro tan incierto como interpelante pero siempre con compromiso. UNRC y educación inicial. Casi 50 años de trabajo compartido.

*La memoria no pierde lo que merece ser salvado.*

Río Cuarto, UNRC, 20 de Junio de 2022

*Día de la Bandera de nuestra Patria  
en conmemoración del 222° aniversario de la  
muerte del Gral. Manuel Belgrano,  
precursor de la educación pública,  
de la educación obligatoria para niños y niñas,  
en reconocer los mismos derechos a la mujer  
y su necesidad de educación, entre otros.*

An abstract painting with a complex, layered composition. The background is a mix of warm, earthy tones like ochre, brown, and tan, with visible brushstrokes and textures. Overlaid on this are large, vibrant red areas, some appearing as solid blocks and others as more textured, almost liquid-like splatters. A network of dark, black, expressive lines crisscrosses the entire scene, resembling a dense web or a series of calligraphic strokes. In the upper-middle section, there is a faint, dark silhouette of a cityscape or architectural structure, possibly a tower or a cluster of buildings, which adds a sense of depth and narrative to the otherwise abstract composition. The overall mood is intense and dramatic, with a strong contrast between the dark lines and the bright red areas.

PRIMERA SECCIÓN:

EDUCACIÓN INICIAL EN LA  
MEMORIA DE LA UNRC





Movilizaciones populares durante los años 1969 y 1970, solicitando la creación de la Universidad Nacional y Pública.



Movilizaciones populares durante los años 1969 y 1970, solicitando la creación de la Universidad Nacional y Pública.





Anuncio del presidente de facto Teniente Gral. Alejandro A. Lanusse de la creación de la UNRC - 01/05/1971-



Dr. Sadi Ubaldo Rifé, primer rector organizador de la UNRC (1971-1973)



Sadi Ubaldo Rifé y Dr. Alberto Lucchini, precursor del Plan Nuevas Universidades Públicas Argentinas. -1973-



El rector Dr. S.U. Rifé en reunión de trabajo con el Dr. Juan Filloy en su oficina cedida por la Municipalidad de Río Cuarto -1971/1973-



Integrantes del Instituto Superior de Ciencias de Río Cuarto, solicitando su integración a la UNRC -1974-



Estudiantes de la Universidad del Centro de Río Cuarto, en acto de protesta. Año 1974.



---

Arte y cultura en la UNRC 1973/1974



---

Arte y cultura en la UNRC 1973/1974

---

## 50 AÑOS TRANSCURRIDOS: EL CRECIMIENTO EDIFICIO DE LA UNRC – 1971-2021-



Vista panorámica de edificaciones de pabellones en el campus universitario- UNRC- 1972/1973. El terreno en dónde se erigen las edificaciones fue donado por la Sucesión del Sr. Rómulo Remo Ré, en 1971. Es un campo con una extensión de 165 hectáreas.



Vista panorámica de edificaciones de pabellones en el campus universitario- UNRC- 2021- Hoy las edificaciones cuentan con una extensión de alrededor de 90.000 metros cuadrados cubiertos.



Rector Dr. Roberto Luis Rovere y Vicerrector Lic. Jorge Ramón González, en la celebración en modo virtual del Cinquentenario de la UNRC - 01/05/2021-

Rector Dr. Roberto Luis Rovere en su discurso con motivo de la celebración de los 50 años de la UNRC- 01/05/2021-





Rector Dr. Roberto L. Rovere, Vicerector Lic. Jorge R. González, Decanas: Cra. Susana Panella (FCE), Dra. Marisa Rovera (FCEFQyN), Ing. Miriam Martinello (FI) y Decanos: Ing. Agron. Sergio J.C. González (FAV) y Lic. Fabio Dandrea (FCH). En la celebración virtual del Cincuentenario de la UNRC. En el Aula Mayor, sin presencia de público, desde dónde el acto fue transmitido por los diferentes medios. Sólo estuvieron presentes las autoridades y personal técnico, responsables de la transmisión.

01/05/2021-



Abanderados de la UNRC y de las cinco facultades (FAV, FCE, FCEFQyN, FCH, FI).



Ensamble Universitario 2021







---

Coro Universitario dirigido por la Prof. Verónica Baldasarre

---

- 2021 -



---

Ensamble Universitario en las calles de la UNRC

---

- 2021 -



---

Asamblea Universitaria en el Aula Mayor, durante la gestión Rovere-González. Diciembre de 2018, Febrero y Marzo de 2019-



---

Doctor Honoris Causa entregado a León Gieco-  
15/03/2019



Visita al Observatorio de DDHH de Estela Carloto, integrante de Madres de Plaza de Mayo. 10/8/2017





Mural alusivo al Día del Trabajador Nodocente



Memoria, Verdad y Justicia- Patio de la Militancia- Campus Universitario- 2018-



Abrazo simbólico a la UNRC de toda la comunidad universitaria y comunidad en general, en defensa de la Educación Pública y Sistema Universitario Público y Nacional, frente a las restricciones presupuestarias del momento. Agosto de 2018-



# EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNRC, UNA EDUCACIÓN NO TAN INICIAL

- INSTITUCIONES, TRAYECTORIAS, ACTORES  
Y ACTRICES -

*Ana Vogliotti<sup>1</sup>*

*'Una vez estudié  
en un librito de yuyo  
cosas que sólo yo sé  
y que nunca olvidaré'.*

*(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)*

## Resumen

En el contexto socio-político y cultural que dio origen y desarrollo a la UNRC, en referencia a su génesis, organización y funcionamiento y en el marco de las celebraciones de su cincuentenario, este trabajo tiene como intención aportar información sistematizada acerca de la constitución y trayectoria del campo o área de la educación inicial en la Universidad con el propósito de enriquecer la memoria histórica. Este campo o área de conocimientos y prácticas formativas está constituida por el Profesorado en Educación Inicial, el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza y el Jardín Maternal Rayito de Sol. Con distintas dependencias al interior de la universidad, las trayectorias de estas tres instituciones por casi 50 años, evidencian algunas sincronías y sinergias

---

1 Profesora de Jardín de Infantes (1975, UNRC), se desempeñó en el Jardín de Infantes 'La Calesita' y después 'Rosario Vera Peñaloza' dependiente de la UNRC desde 1975 a 1992 en cargos docentes y directivos; como profesora de Pedagogía y de Epistemología, entre otras asignaturas, en el Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (1979 a 2010) y hasta la actualidad, también como formadora de docentes de nivel inicial, habiendo participado además como jurado, evaluadora y asesora en diferentes etapas organizativas de las áreas dedicadas a la educación inicial de la UNRC. [avogliotti2017@gmail.com](mailto:avogliotti2017@gmail.com)

en sus organizaciones y dinámicas, aunque también momentos asincrónicos y desfasados, en virtud de sus heterogeneidades y problemáticas, consecuencias de diversidades que no son las mismas en todas ellas. Articuladas desde políticas universitarias y múltiples condicionamientos, sus funcionamientos revelan rasgos culturales particulares que les otorgan una identidad propia. Se destacan procesos, situaciones de diversas índoles, conflictos y avances importantes, pero sobre todo, actores y actrices que son asumidos y asumidas como hacedores de la historia institucional en sus diferentes dimensiones: políticas, sociales, culturales, académicas y de gestión. Con idas y vueltas la educación inicial y la UNRC comparten desde su creación, la mayor parte de su existencia hasta hoy.

*Palabras clave:* memoria- trayectoria- actores y actrices- educación inicial- Profesorado- Jardín de Infantes Rosario V. Peñaloza- Jardín Maternal Rayito de Sol-

## Summary

In the socio-political and cultural context that gave origin and development to the UNRC, in reference to its genesis, organization and operation and in the framework of its fiftieth anniversary celebrations, this work intends to provide systematized information about the constitution and trajectory of the field or area of initial education at the University with the purpose of enriching historical memory. This field or area of knowledge and training practices is made up of the Teaching Staff in Initial Education, the Rosario Vera Peñaloza Kindergarten and the Rayito de Sol Kindergarten. With different units within the university, the trajectories of these three institutions for almost 50 years, show some synchronies and synergies in their organizations and dynamics, but also asynchronous and outdated moments, by virtue of their heterogeneities and problems, consequences of diversities that are not the same in all of them. Articulated from university policies and multiple conditions, their operations reveal particular cultural traits that give them their own identity. Processes, situations of various kinds, conflicts and important advances are highlighted, but above all, actors and actresses who are assumed and assumed as makers of institutional history in its different dimensions: political, social, cultural, academic and management. With twists and turns initial education and the UNRC share since its creation, most of its existence until today.

*Keywords:* memory- trajectory- actors and actresses- initial education- Teachers- Rosario V. Peñaloza Kindergarten- Rayito de Sol Kindergarten-

## 1. REFLEXIONES PRELIMINARES PARA SITUAR AL RELATO

‘*Nunca olvidaré*’ como expresa la canción de María Elena Walsh, *implica recordar y construir memoria*. Tal como anticipamos en la introducción de este libro, *recordar* es extraer de la *memoria* propia lo vivido, representado en otro momento o lugar y actualizarlo a través de su evocación. Pero para eso, es necesario que la memoria tenga contenido significativo, y que cobre relevancia cuando se lo haga presente, por el interés del recuerdo. Porque es necesario recordar lo que pasó para entender mejor lo que está pasando e intervenir en consecuencia para lo que pasará.

En el marco de la convocatoria realizada por la Secretaría Académica a escribir sobre la trayectoria de la UNRC desde diversidad de voces, como parte de las celebraciones del cincuentenario de la UNRC (1971-2021) el sentido de este trabajo es recordar para aportar a seguir construyendo memoria que permita explicitar hechos acontecidos en el campo de la educación inicial, desde sus orígenes hasta hoy, en nuestra Universidad. No se trata de una historia completa ni de una narrativa compacta que integre todo lo acontecido desde una cronología secuencial sin interrupciones que refleje toda la trayectoria de la Universidad; se trata tan solo de algunas pinceladas que irán de los contextos a ciertos hechos en sus primeros años anclando en diversas situaciones a actores y actrices como constructores de la historia. Eso desde el supuesto que la historia no es una elaboración ‘in abstracto’, ni una serie automática o una continuidad determinada, sino que la entendemos como una construcción humana multidimensional y contextualizada de sujetos con diferentes protagonismos e intervenciones también con diversas implicancias y consecuencias. Estos sujetos son actores y actrices con nombres y apellidos, con intenciones y acciones que forman parte de un colectivo con características que los definen.

Desde estas consideraciones y sin propósito autobiográfico, en más de una vez me ubicaré adentro del relato, asumiéndome como parte de las situaciones para aportar a la memoria colectiva desde mis recuerdos y vivencias compartidas con grupos que recorrimos segmentos de la historia institucional. Además, porque



a medida que analizo las trayectorias institucionales, me siento interpelada.

Como sostiene el epígrafe de M. Elena Walsh, *nunca olvidaré*. Sucede que a comienzos de la década de los '70 del siglo pasado, la iniciación de la Universidad, la emergencia de la educación inicial y mis comienzos como estudiante universitaria fueron casi simultáneos y coincidentes temporal y espacialmente. Cumplir el sueño de acceder a la universidad pública en ese momento, transitar como universitaria y mantenerme con continuidad y sin interrupción a través del tiempo hasta hoy, en diferentes participaciones y situaciones de revista, me revela una entrañable ligazón con la institución y se me impone reconocer mi intensa pertenencia por haber constituido la razón de mi vida académica, profesional y en gran parte personal.

En virtud de ello, por mi implicancia en el relato y confiando con la habilitación cedida por potenciales lectores y lectoras de este libro, me tomaré la licencia de alternar la escritura de este texto utilizando los *pronombres personales en singular*, según su alcance y cercanía a la subjetividad y porque tengo casi certeza que mi experiencia puede ser semejante a la de otros y otras y *en plural*, también desde la convicción que tanto los conocimientos y experiencias como los relatos que pueden aportar a la memoria son producciones intersubjetivas y sociales.

Como explicitamos en nuestro trabajo anterior (en la introducción de este libro) la memoria es una construcción intersubjetiva sobre situaciones condicionadas históricamente, por eso es *social*, por su hechura, su incidencia y contribuciones a las perspectivas y vivencias sinérgicas de los sujetos; para lo cual requiere ser compartida como *memoria colectiva*; quienes la asumen la sostienen como parte de su identidad. La memoria así entendida aporta significados e instrumentos para enriquecer la comprensión y la interpretación de las realidades situadas pero también potencial de transformación, constituyéndose en fuente de poder.

En este trabajo desde la memoria colectiva, nos interesa aportar a *la memoria histórica* tratando de brindar algún registro sistemático sobre la existencia y recorrido de la educación inicial en la UNRC con la intención de recordar diferentes momentos y procesos, protagonistas y situaciones para comprender su historicidad desde una mirada totalizante o más o menos abarcadora convertida en recuerdos colectivos que, al recrearlos en una instancia actual, se transforman en *memoria viva*. La memoria histórica nos permite recordar de dónde venimos, quienes somos y

cómo ha sido nuestro transcurrir hasta la actualidad, nos permite el recuerdo, la crítica y la superación. Nos facilita proyectarnos, transformar y construir futuro.

Celebramos este cincuentenario de nuestra universidad, haciendo memoria, recordando y escudriñando en su pasado; su historia densa, sustantiva y rica, se reactualiza en la memoria viva, en este caso para comprender cuestiones pretéritas en la educación inicial que permiten entender mejor situaciones, actores y actrices en sus contextos con anhelo de una construcción mejor a futuro; mejores trabajos, prácticas, educación más inclusiva y profundamente humana. Estamos de acuerdo en pensar que es difícil proyectar bien si no se conoce lo que pasó antes y comprendemos nuestra situación actual. Por eso es necesaria la memoria y cuanto más totalizante, mucho mejor.

En el marco de la historia institucional, orientaremos nuestras reflexiones que siguen al ámbito de lo que reconocemos como área de la educación inicial constituida por el *Profesorado de Educación Inicial* del Departamento homónimo, el *Jardín de Infantes 'Rosario Vera Peñalosa'* y *Jardín Maternal 'Rayito de Sol'*. Instituciones dentro de otra institución que las contiene, con algunas sincronías y sinergias, aunque también con recorridos asincrónicos, paralelos y desfasados.

## 2. RELATO SOBRE TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNRC

Desde este marco conceptual a modo de introducción, en este primer trabajo del libro realizaremos un relato acerca de los orígenes de la educación inicial en los primeros años de la universidad, con estilo breve y en orden cronológico según su aparición institucional: Departamento de Educación Inicial, Jardín de Infantes y Jardín Maternal; luego avanzaremos en el reconocimiento de las trayectorias institucionales de las tres dependencias que integran el campo de la educación inicial en esta Universidad y concluiremos con algunas reflexiones finales.

Tal como anticipé en lo que sigue presentaré el relato alternando las primeras personas en singular y plural, según la cercanía a mi proximidad experiencial.

La *trayectoria de la educación inicial en la UNRC* se fue configurando progresivamente, de manera colectiva en algún sentido, desde políticas institucionales que tuvieron su correlato en avances significativos en algunos períodos históricos y de gestión, en

otros, cierto estancamiento y en algunas ocasiones hasta retrocesos; movimientos que no siempre fueron homogéneos en las tres instituciones que conforman esta área de formación, ya que la articulación entre ellas también registra una intensidad fluctuante en los diferentes momentos de su derrotero; característica que también se identifica al interior de cada institución.

Como en toda historia interpretada desde una perspectiva dialéctica, también en este caso, en esta narrativa preactiva de acontecimientos del pasado que ha ido progresando hasta llegar a la actualidad, desde una mirada más o menos abarcadora de algunos hechos o situaciones, podemos identificar movimientos, contradicciones y transformaciones resultantes de síntesis sucesivas que marcan ciertos avances, estancamientos y vueltas atrás.

Situándonos en esta perspectiva y ensayando alguna problematización en relación a esta sinuosa e interesante trayectoria de la educación inicial en su conjunto en la Universidad, planteamos *tres interrogantes*, cuyas posibles respuestas aproximadas pretenderían plantear situaciones que ayuden a la comprensión de los procesos desde sus orígenes pero dejando abierta la posibilidad para discusiones, preguntas, críticas e ideas propositivas. A la vez, estos interrogantes referidos a los comienzos, a su dinámica y prospectiva sobre la educación inicial, nos ayudarán a ordenar el texto con alguna lógica y con un criterio más o menos secuencial.

### a. ¿Una casualidad o una integración intencional? Avatares de decisiones políticas

*Haciendo memoria a partir de la creación de la UNRC.* Como es de amplio conocimiento en las circunstancias actuales referidas al Cincuentenario de la UNRC en que fue repetida tantas veces en actos, escritos y celebraciones, la fecha de creación de esta Universidad, se toma a partir del 1° de Mayo de 1971, cuando el entonces presidente *de facto*, Teniente General Alejandro Agustín Lanusse por Decreto Ley N° 19.020 establece en su *artículo 1°*: '*Créase la Universidad Nacional de Río Cuarto*'. El mismo Decreto definía a la ciudad de Río Cuarto como su sede y sostenía textualmente "que se regiría por las reglamentaciones vigentes aplicables a las universidades nacionales y hasta tanto se constituyeran el Consejo Superior y los Consejos Académicos de Facultades o Departamentos, sus atribuciones serían ejercidas por un Rector organizador y por Decanos o Directores organizadores, respectivamente, quienes serían designados por el Poder Ejecutivo

Nacional; en tanto las atribuciones de la Asamblea Universitaria serían ejercidas por el Ministro de Cultura y Educación”.

El mismo Decreto contiene directivas con respecto al plazo, 30 de Noviembre de 1971, para la presentación de los proyectos de Estatuto Universitario, Plan de organización y desarrollo de la Universidad y de Presupuesto para el funcionamiento en 1972.

Por definición del mismo Decreto, la UNRC comenzó sus actividades el 1° de Enero de 1972 y, con algunas variantes, funcionó según la organización establecida en el mismo hasta la democratización del país en 1984. Su primer rector fue Saúl Ubaldo Rifé quien fuera investido con el título de Doctor Honoris Causa en 1996 por nuestra universidad (Prensa UNRC, 2/05/2012).

La creación de la UNRC se realizó en el marco del ‘Plan de Creación de Nuevas Universidades Nacionales’, también conocido como ‘Plan Taquini’, por el apellido de su mentor, Alberto Taquini, bioquímico y quien fuera en su momento decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Taquini, impulsó la educación superior y la investigación científica en las universidades del interior.

La idea era proveer nuevas universidades nacionales en el interior del país con la intencionalidad de descentralizar la enorme población de las 10 grandes universidades<sup>2</sup> que funcionaron hasta 1968; pero también desde sectores conservadores se veía la posibilidad de desalentar la unión entre estudiantes y obreros, lo cual podía impulsar rebeliones masivas que atentaran contra el orden vigente, tal fue el caso del Cordobazo y el Rosariazo (1969) y el Viborazo<sup>3</sup> (1971).

Si bien estas motivaciones respondieron claramente a objetivos políticos, no es menos cierto que la creación de la UNRC cubrió las expectativas de una enorme población local y regional que clamaba por la fundación de una universidad nacional en todo acto público y en nutridas movilizaciones populares desde

---

2 Hasta 1968 las únicas existentes en nuestro país, eran las Universidades Nacionales de Córdoba (1613); UBA (1821), de La Plata (1890), de Tucumán (1912), del Litoral (1919), de Cuyo (1939), Tecnológica Nacional (1948) del Sur (1956), del Nordeste (1956), y de Rosario (1968).

3 El Viborazo, también conocido como segundo Cordobazo, fue una pueblada masiva obrero-estudiantil derivada de una huelga general convocada por la CGT, ocurrida el 15 de marzo de 1971 en la ciudad de Córdoba, Argentina, durante la dictadura autodenominada Revolución Argentina.

varios años antes. Hay innumerables registros fotográficos y documentales de estas demandas masivas.

Con el Plan Taquini entre los años 1971 y 1974, se crearon 12 universidades nacionales<sup>4</sup>.

*Comienzo pleno de su funcionamiento y crecimiento.* La UNRC inició sus actividades académicas en 1972, las primeras clases tuvieron lugar en las aulas del Colegio Nacional y en la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1. Mientras que las actividades administrativas se desarrollaban en sedes de la Municipalidad de Río Cuarto en dónde el rector atendía en una de sus oficinas facilitada por la intendencia (Prensa UNRC, 2/05/12). El funcionamiento comenzó con alrededor de diez carreras de grado (actualmente son 54 permanentes y algunas a término), una población estudiantil de casi 1.000 alumnos (hoy, más de 17.000 alumnos efectivos) y alrededor de 100 docentes (actualmente cercanos a los 2.000) y poco más de una decena de trabajadores nodocentes (hoy casi 600).

En ese mismo año 1972 también se inician las obras consistentes en reforzados pabellones con techos de chapas, que a lo largo de la historia mayoritariamente fueron reemplazados por construcciones más modernas de mampostería en lo que es hoy el campus universitario, un predio de más de 165 hectáreas donado por la Sucesión del señor Rómulo Remo Re y casi hacia fin de ese año se pudieron inaugurar los primeros pabellones destinados a aulas. La edificación de la Universidad en el campus fue creciendo para dar lugar a espacios destinados específicamente a la implementación de carreras, entre otras actividades de investigación, transferencias y de gestión.

Hoy no sólo tenemos una infraestructura para todas las actividades que se desarrollan en la institución, edificio de la FAV, en dónde funciona el rectorado, pabellones 1, 2, 3 y 4 con numerosas aulas, laboratorios, cubículos y lugares para la investigación y gestión sino que además se cuenta con edificios propios para algunas carreras, tales como Escuela de Enfermería, Departamento de Geología, nueva Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, construida después de la tragedia ocurrida en Diciembre de 2007 en la Planta anterior en el que fallecieron cinco investigadores y un estudiante de ingeniería a punto de recibirse.

---

4 En 1971, las Universidades Nacionales de Río Cuarto y del Comahue; en 1972: las Universidades Nacionales de Salta, Catamarca, Lomas de Zamora y Luján; en 1973, las Universidades Nacionales de La Pampa, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Entre Ríos y Jujuy .

El crecimiento edilicio no se detuvo en los últimos treinta años, instalaciones recreativas, gimnasios, espacios sociales cubiertos, residencias estudiantiles y para profesores visitantes, nuevos edificios de aulas, comedor, sanitarios, biblioteca (que se destaca por su moderno diseño), centros de investigación (institutos), entre otros y la importante ampliación del ex Pabellón 'A' en dónde inicialmente funcionaba el rectorado, hoy una construcción readaptada en dónde tiene su sede el Jardín Maternal. Pocas actividades de la universidad funcionan fuera del campus, entre ellas el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza.

Estos espacios físicos actualmente suman alrededor de 90.000 metros cuadrados cubiertos totales, dato que puede dar alguna referencia de la capacidad organizacional y de funcionamiento de esta Universidad en el presente. La magnitud de su crecimiento también se registra en los servicios que ofrece la universidad en término de: alojamientos a docentes visitantes y a estudiantes que proceden de otros lugares, medios de transportes propios, tecnología de punta, plataformas institucionales, y numerosos *proyectos de innovación pedagógica y curricular, de investigación*, importantes equipamientos de laboratorio y aparatología avanzada y de *vinculación con el medio* sobre temas de relevancia académica y social y que aportan a la solidez sustantiva del fundamento de la universidad. Todo lo cual le vale su reconocimiento local, regional y nacional y su fuerte presencia en esos contextos (Vogliotti, 2021).

Desde el punto de vista de la organización académica, el Plan Taquini proponía la organización de las carreras en *Departamentos*, clasificados según su campo epistemológico; así se contaba con los *Departamentos de Ciencias Exactas y Naturales*, con carreras como Profesorado y Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Química, Profesorado y Licenciatura en Biología; *Departamento de Ciencias Agrarias*: Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria y *Departamento de Ciencias Sociales* que incluía las carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación y Tecnicaturas en Medios Audiovisuales, en Enseñanza Diferenciada y en Trabajo Social.

*La aparición de la educación inicial en la Universidad. Momentos, instituciones, actores, actrices y grupos fundamentales.* La organización en Departamentos daba lugar a una mayor flexibilidad curricular, permitiendo una amplia movilidad de los estudiantes, ya que las materias comunes de las carreras de un mismo departamento se desarrollaban como espacios curriculares para estudiantes, con

orientaciones específicas según campos disciplinares de los perfiles de graduación. Esta organización académica duró poco tiempo.

Sin embargo, durante su vigencia y gracias a reclamos de las luchas estudiantiles y a las políticas universitarias de integración, bajo el rectorado del Licenciado Augusto Klappenbach, tuvieron lugar las incorporaciones de institutos de formación terciaria, mayoritariamente dedicados a los profesorado en todas las disciplinas curriculares de nivel secundario: Instituto Superior de Ciencias (1959-1974), Instituto Superior de Profesorado “Juan XXIII” (1969-1974), Instituto “Raúl B. Díaz” (1969-1974) y la Universidad del Centro (1962-1973). Estas decisiones políticas se adoptaron sobre disputas que reflejaban posiciones diferentes: las que buscaban preservar las instituciones de manera autónoma para mantener sus identidades y condiciones y las posiciones favorables a su integración a la Universidad Nacional, finalizando de este modo su trayectoria como instituciones independientes (Escudero y Moine, 2021).

Buena parte de la propuesta educativa de carreras de pregrado y grado actual de nuestra Universidad fueron *heredadas* de esas instituciones, que al iniciar la década del setenta del siglo XX conformaban el abanico de posibilidades educativas y profesionales de nivel terciario en Río Cuarto (Escudero y Moine, 2021).

Luego de la muerte del entonces Presidente electo de la Nación, Gral. Juan Domingo Perón el 1º de Julio de 1974 y en un proceso de derechización de la política, se produjo en Agosto de 1974 el reemplazo del Ministro de Educación Jorge Alberto Taiana por Oscar Ivanissevich, quien permaneció un año en el cargo. En noviembre de 1974 se decretó el estado de sitio para todo el territorio nacional por tiempo indeterminado. Los decanos y rectores de las universidades debían informar a partir de ese momento, a las autoridades policiales o de las fuerzas armadas todas las actividades que se realizaban en las universidades (Rodríguez, 2014) y debido a los múltiples disturbios algunas, entre ellas la de Río Cuarto, cerraron transitoriamente sus puertas.

En Enero de 1975, siendo su rector el Dr. Jorge L. Maestre, la UNRC reabre sus puertas con una nueva organización académica: el sistema departamental era reemplazado por el de facultades (Resolución Rectoral N° 059/74 del 6 de diciembre de 1974), regresando a un modelo de carreras de diseño amosaicado y segmentado y una implementación curricular academicista y tradicional, dónde proliferan las mismas asignaturas desarrolla-

das paralelamente en diferentes carreras, aún dentro de la misma facultad. Es el formato que aún prevalece, igual que las facultades emergidas en ese momento: Facultad Agronomía y Veterinaria (FAV), Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN), la Facultad de Humanas (FCH) y Facultad Ingeniería (FI), cuyos edificios se levantaron mayormente entre 1975 y 1981, mientras parte de algunas facultades funcionaban en el centro de la ciudad.

El Dpto. de Ciencias Sociales se separa en dos Facultades: Ciencias Económicas y Ciencias Humanas. En esta Facultad, siendo su primer Decano Interventor el Lic. en Ciencias de la Educación Hugo Bima, por Resolución Rectoral N° 077 en Diciembre de 1974 se crea el *Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media (IdelPparaEM)*, unidad académica de la UNRC, que aglutina a los institutos terciarios de Río Cuarto, que mencionamos más arriba. Esta incorporación no estuvo exenta de reclamos y resistencias. Así como algunos abogaban por su integración a la universidad, se plantearon importantes cuestionamientos y protestas de la población estudiantil y docente de los institutos incorporados (Escudero y Moine, 2021) y también se manifestaron algunas resistencias por parte de algunos sectores de las propias facultades que concentraban parte de la propuesta educativa de profesorado de las instituciones incorporadas. El primer director interventor del (*IdelPparaEM*) fue el Dr. Manuel Gregorio Irusta, a quien le sucedieron el Técnico Químico Industrial Héctor Aníbal Baldassarre y posteriormente el Profesor de Filosofía, además de reconocido pintor acuarelista de obras de arte, Miguel Angel Zupán.

*El Profesorado para la formación de Profesores en Jardín de Infantes y su departamento de aplicación.* La absorción del *Instituto Raúl B. Díaz*, cuyo único director fue el profesor en filosofía Roberto Lucero, por la FCH para formar parte del *IdelPparaEM*, implicó la incorporación de sus carreras<sup>5</sup>, entre ellas el *Profesorado de Jardín de Infantes* que a su vez, disponía de un *anexo* identificado como '*Departamento de Aplicación de ese Profesorado*' que entonces era el *Jardín de Infantes 'La Calesita'*, de propiedad de la Profesora en Jardín de Infantes, Susana Carolina Muzzio de Lucero. De este modo, el último curso del Plan de Estudio de ese Profesorado se implementa en 1975 en el mismo contexto institucional de la Univer-

---

5 Además del Profesorado en Jardín de Infantes, este Instituto ofrecía el Profesorado de Actividades Prácticas o Artes Plásticas.



sidad y al finalizar ese año, finalizan sus estudios las primeras egresadas de esa carrera en la UNRC.

Entre quienes me encuentro; formé parte de esta primera promoción. Volviendo un poquito más atrás y para situar mejor mi experiencia, en el año 1973 ingresé en el Departamento de Ciencias Sociales de la UNRC como estudiante del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en condición de becada<sup>6</sup> (con beca completa, en un comienzo, luego beca parcial) y de cuyas carreras egresé en 1978. Pero simultáneamente, por interés vocacional y con deseos (y necesidad) de una cercana incorporación laboral en un área de educación que complementaría mis estudios universitarios, me inscribí también en 1974, en el Profesorado de Jardín de Infantes del Instituto Raúl B. Díaz para hacer la carrera en simultáneo con las de la Universidad y en dónde me recibí en Diciembre de 1975. Compartí esta primera promoción de graduadas como Profesoras de Jardín de Infantes con Lidia Anzoardo, Gloria Arolfo, Magdalena Arolfo,

---

6 Venía de Adelia María (Prov. Cba.) en dónde egresé del Instituto Secundario el año anterior (1972). Debido a mi situación socio-económica, la beca significaba casi la única posibilidad para la continuidad de mis estudios (como para muchos compañeros/as de misma condición) y de hecho lo que me permitió el ingreso y la continuidad en los primeros años en las carreras que hice. En ese tiempo, en el área de Bienestar de la Universidad (en ese momento se desempeñaba como Secretario, el Dr. Enrique Novo – padre-), desde la política de alentar el ingreso a la Universidad y aumentar la población estudiantil proveniente de la ciudad y región (también de otras provincias), previo estudio de cada caso, se asignaron numerosas becas para beneficiar a estudiantes de escasos recursos económicos y también de algunos sectores medios. Había diferentes tipos de becas: completa, parcial, de transporte, de comedor o de material de estudio. La beca ‘completa’, me benefició durante el primer año (1973) y tenía un monto que permitía en ese momento solventar los gastos de hospedaje, alimento, transporte, compra de libros y material de estudio; muchos/as estudiantes de esa época nos beneficiamos con este tipo de becas. La beca parcial, implicaba un monto que representaba la mitad de la anterior. El año 1974 fue el último en mi condición de becada y se me asignó una beca parcial, pese a que había aprobado casi todas las materias del primer año (condición atada al otorgamiento de la beca). El otorgamiento amplio de becas a numerosos/as estudiantes, respondía a una política inclusora y de otorgar oportunidades a una población de condiciones socio-económicas diferentes, medida necesaria también de extender la inscripción para fortalecer los comienzos de la Universidad. Desde ese momento, las partidas presupuestarias para becas, se fueron limitando año a año, hasta suspenderse a partir del golpe de estado (24/03/76).

Mabel Baravalle, Carmen A. Battilana, Beatriz Capellari, Rossana Charliac, Alicia D'Angelo, Graciela Ferniot, Mabel Gremiger, Delia Lima de Gonella, Susana B. Pérez, Susana Sánchez, Susana Sarquisián de Bernasconi, Marina R. Solla, Elizabeth Tallone, Ana Vettorazzi de Osanna, Graciela Vettulo. También fueron nuestras compañeras en el primer año del profesorado Sonia Penillas y Nancy Rossi.

Fueron nuestros profesores en la carrera: Susana de Candia, Graciela Dahanoveira, Fanny Fernández de Ternengo, Nélida Ferreyra, María Teresa Fonte, Carmen Galizzia de Rodríguez, Susana C. Muzzio de Lucero, Norma Lisa, María Teresa Lucero Kelly de Gómez, Roberto Lucero, Luli Pagliasso, Norma C. Pérez de Rosa, Mario Pizzi, Carlos Rigattusso, Elda Sassola de Maldonado, Norma Beatriz Silva de Ducurón, Lucía Yánez de Ugarte. La mayoría continuaron en sus funciones por algunos años cuando el profesorado continuó implementándose en la universidad. En la actualidad, por la sucesión natural e intencional en los espacios curriculares, el plantel docente fue renovándose y hoy los cargos están ocupados por docentes provenientes de otros Departamentos de la Facultad y algunos por egresadas de la misma carrera. El Profesorado en Educación Inicial (como se denomina actualmente), históricamente ha tenido y tiene una población estudiantil mayoritariamente compuesta por mujeres; los varones inscriptos son casos excepcionales.

El año 1975 puede considerarse como un período de transición de la carrera de Profesor/a de Jardín de Infantes entre ambos niveles del sistema, terciario y universitario, muy diferenciados en esa época. Los títulos eran habilitantes para ejercer la docencia en educación inicial pero, por pertenecer al *Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media*, dependiente de esta Universidad, la Resolución Rectoral N° 386/77, declaraba a sus títulos habilitantes para desempeñarse a nivel universitario hasta el cargo de auxiliar docente, con reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Benegas, 2016).

El Jardín de Infantes 'La Calesita', como Departamento de Aplicación del Profesorado homónimo, al ser absorbido por la Universidad, desde 1975, funcionó en la calle Colón 243 en un salón que facilitaba la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos y disponía de salas de tres, cuatro y cinco años en un solo turno (tarde). Se desempeñaba como directora la Prof. Susana M. de Lucero y las profesoras Norma Pérez de Rosa, en la salita de tres, Gloria Rotelli de Bautista en la sala de cuatro años y Nora N. Canca López en la sala de cinco años; M. Cecilia Martínez

de Bina, era la profesora de música y el Dr. José Ricardo Boya, se desempeñaba como médico pediatra. Durante ese año, buena parte de las estudiantes del profesorado realizamos nuestras prácticas de residencia en el lugar, entre quienes me incluyo.

Este Jardín, por la existencia de sala de tres años, su modo de funcionamiento y su ubicación espacial, tuvo inmediatamente amplia aceptación por parte de la comunidad, con gran demanda de inscripción. Como respuesta a ello y por una intensa movilización de padres y madres de distintos sectores de la ciudad, muchos docentes y trabajadores en la universidad, interesados en ingresar a sus hijos e hijas en el Jardín, en febrero de 1976, se abren dos secciones en el turno mañana, una sala para tres años, a cargo de la profesora Susana Pérez de Solla y una sala mixta integrada por niños y niñas de cuatro y cinco años, con actividades diferenciadas, a mi cargo. Ambas nos habíamos recibido el año anterior; mi ingreso laboral en la UNRC, comenzó en esa fecha.

Un mes después, el 24 de Marzo, comienza una de las épocas más difíciles que debió sufrir la UNRC como todo el pueblo argentino, la dictadura cívico-militar de 1976 que se extendió hasta 1983. Las Fuerzas Armadas se hicieron cargo del gobierno universitario la misma noche de aquel día y a partir de allí se vivieron las persecuciones, las represiones, las listas negras, las detenciones, personal de las fuerzas armadas y de seguridad armados que circulaban por el campus, entre otras difíciles circunstancias que debió a travesar la Universidad pública (Prensa UNRC, 2/05/12).

Estas instituciones, Departamento y Jardín de Infantes, siguieron su curso condicionados por estas circunstancias históricas del país y de la universidad. El primero, cambió su nombre por el de Dpto. de Educación Pre-escolar, posteriormente y hasta hoy por Dpto. de Educación Inicial, también se cambió el plan de estudio del profesorado, amplió su cuerpo docente y su matrícula, llegando a contar con una de las mayores poblaciones estudiantiles de la FCH. El segundo, cambió de nombre a medida que se trasladaba de lugar, siguió llamándose 'La Calesita' cuando se situó (1977) en Alvear N° 1135 pero cuando se trasladó (1981), a la calle Gral. Paz N° 1.141 adoptó el nombre de 'Rosario Vera Peñaloza', lugar en el que reside hasta la actualidad. Siempre se ubicó en el centro de la ciudad de Río Cuarto y continuando el mandato de su transferencia institucional, prioritariamente su inscripción se destina a hijos, hijas y familiares de personal de la UNRC, aunque también se cubre con niños y niñas del público en general. Los últimos cambios espaciales se realizaron duran-

te el gobierno del rector Ing. Milan Jorge Dimitri (1979-1983), quien prestó mucha atención al Jardín y asignó partidas presupuestarias para remodelaciones, arreglos edificios y compra de materiales.

Hoy y desde la democratización del país en adelante, el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza cuenta con un plantel directivo y docente consolidado en las diferentes áreas curriculares (Lengua y Ciencias Sociales y Matemática y Ciencias Naturales, Educación Física, Tecnología y Artes) con acceso a los cargos docentes y directivos por concurso; con doble turno (mañana y tarde) y salas para 3, 4 y 5 años en ambos. Además se desempeñan docentes auxiliares y profesoras en espacios curriculares para artes, tecnologías, idiomas y educación física. El currículo integral y actualizado que brinda como así también su implementación, justifican su reconocimiento social.

*Aparición del Jardín Maternal en el período de normalización universitaria.* Diferente ha sido la trayectoria del Jardín Maternal 'Rayito de Sol', situado desde siempre en el campus universitario; nacido durante la normalización de la UNRC en el marco del período de democratización del país a partir de 1984, con la asunción como presidente de la Nación del Dr. Raúl R. Alfonsín. Durante la normalización universitaria, ambos Jardines, el del centro (hasta ese momento dependiente de la FCH) y el recientemente inaugurado Jardín Maternal en el campus, pasaron a depender de la *Secretaría de Bienestar* del Rectorado, siendo su secretario el Dr. Alberto Angeloni, cargo posteriormente ocupado por el Contador Saliba y en la década de los '90, el Prof. Sergio Centurión, después la Ing. Carmen Cholaky; actualmente se desempeña como Secretario de Bienestar el Dr. Fernando Moyano. Los dos Jardines conformaron el área de educación inicial en el contexto de esa Secretaría.

Este Jardín Maternal nació como una respuesta institucional a las demandas de un grupo de mujeres trabajadoras y estudiantes de la UNRC, siendo rector de la Universidad el Dr. Ricardo Omega Petrazzini. Inició sus actividades el 10 de Marzo de 1986, con dos directivos, ocho docentes, cuatro nodocentes y un número reducido de niños; con el paso de pocos años, sus cupos para la atención pedagógica de niños y niñas, se fue superando ampliamente, lo cual se explica por la importancia de su función dentro del campus universitario y sin dudas, por la calidad de sus tareas.

*La constitución simbólica y práctica del área de educación inicial en la Universidad y los y las que marcaron su impronta.* No voy a expandir-

me en la rememoración de las trayectorias históricas de las décadas continuas a su emergencia, de estas tres instituciones que, en conjunto, constituyen el campo o área de educación inicial en nuestra universidad, de ello se ocuparán mis queridas colegas profesoras María Alejandra Benegas (Profesorado del Dpto. de Educación Inicial), Victoria Eugenia Maffei (J. de I. Rosario V. Peñaloza), Silvia B. Alesci y Claudia C. Cardarelli (Jardín Maternal Rayito de Sol) respectivamente, en lo que sigue en esta primera sección del libro. Sin embargo, no puedo dejar de recordar algunos hechos y nombres de compañeras entrañables que desde su intervención comprometida en aquellos tiempos, dejaron su impronta en las instituciones, con su trabajo como educadoras y trabajadoras y que seguramente permanecen en la memoria de tantos y tantas que ayer siendo niños y niñas pasaron por sus salas dejando sentidos recuerdos y profundos agradecimientos.

Me refiero a profesoras del 'Rosarito', además de las ya nombradas en el J. de I. 'La Calesita' (quienes continuaron por muchos años), como Isabel Battistini, Gladys Carlosena, Patricia Farías, Alejandra González, Mabel Gremiger, Stela M. Gudiño, Graciela M. Lema, Analía S. López, Mariel Llamosas, Victoria E. Maffei, Florencia Pagano, Silvia Rodríguez, Estela Roquier, Marina R. Solla, M. Alicia Subirach, Matilde Zorrilla, Profesora de Educación Física, los nodocentes Norma de Aimar, Señora de Correa, Cristina Stecco, José Guardia y su madre Elba Rosa Jaimez (Porota), Mirta Rojo y tantas practicantes del Profesorado que hoy se hacen presente en mi memoria; Psicopedagogas Adriana Gestoso, Nora Fourcade y Psicóloga Susana Abella, Dra. Elsa Benítez (quien sucedió al Dr. Boya) integrantes del otrora 'Gabinete Psicopedagógico' (hoy Dpto. de Orientación). Con todas ellas integramos equipo de trabajo en las primeras décadas de este Jardín, desde mis inicios como maestra de la sección de cinco años, después denominada 'sala azul', cuando las salas se identificaban con colores según los grupos etarios (rojo tres años, amarillo y verde, las dos salas de cuatro años), durante mi participación como vice-directora y posteriormente como directora hasta el 8 de Julio de 1992, momento en que me retiro para dedicarme de manera exclusiva a la carrera de docente-investigadora en asignaturas pedagógicas en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH, en la que venía desempeñándome con tiempo simple y luego parcial desde 1979.

Con todas y cada una de ellas compartimos dificultades, disputas, luchas, vicisitudes que debimos asumir en diferentes momentos de la historia interna y externa a la institución, pero

también proyectos, trabajo intenso, alegrías, enormes satisfacciones y sobre todo la motivación permanente y el entusiasmo de que 'todo estaba por hacer', 'y que queríamos hacerlo' con la fuerza de nuestra juventud y compromiso con la profesión y con la niñez. Enormes recuerdos, que me inspiran respeto y reconocimiento porque el trabajo compartido y sostenido durante varios años, me aportó aprendizajes y prácticas, en lo profesional, institucional y también en mi experiencia de vida, por nuestros vínculos afectuosos, compañerismo, hasta nuestras posibles disidencias. Aún hoy tengo presente un amplio espectro de situaciones: desde las charlas informales sobre nuestras vidas cotidianas y festejos de todo lo que podíamos festejar, hasta tantos años que dedicamos a los proyectos pedagógicos articulados con una gran dedicación a las previsiones y las planificaciones (por aquellos años el planeamiento normativo era el paradigma organizador del currículo y de la didáctica en el aula en los procesos de enseñanza y de aprendizaje<sup>7</sup>) y a la formación docente con cursos continuos que duraban varios años (sobre todo de teorías psicológicas, por ejemplo), con el afán de 'ser mejores maestras' para nuestros niños y niñas, población tan particular como amorosa y maravillosa. Hoy sigo valorando esa experiencia compartida como una de las bases de mi vida profesional, docente y personal.

Una impronta muy fuerte signó nuestro perfil profesional como maestras durante muchos años cercanos a la democratización del país y hasta algunos años después. Me refiero a un curso sobre la Teoría de Jean Piaget y su adecuación a la didáctica en el Jardín de Infantes. Creo que duró alrededor de 7 años, con reuniones presenciales quincenales al inicio que luego se espaciaron una vez al mes; lo coordinaba una Profesora que venía del campo de la Psicopedagogía, Nydia Negri, integrante del Centro de Investigaciones Piagetianas para la Educación de la ciudad de

---

7 Recuerdo con mucha nitidez las tardes enteras o los sábados (durante muchos años) dedicados a estas tareas: la planificación anual de los Centro de Interés y la planificación de cada uno de ellos, como así también la preparación de dispositivos y material didáctico para enseñar en todas las áreas curriculares, el diseño y armado de las celebraciones de efemérides y de otras fechas relevantes, el cronograma cuatrimestral para las practicantes, entre otras estrategias organizativas o de estudio, en la casa de Norita Canca López, con quien compartíamos la sala para niños y niñas de 5 años, ella por la tarde y yo por la mañana. Tengo tan presentes la amabilidad y la calidez de sus padres y las atenciones culinarias de su mamá que, en aquellos días de trabajo tan intenso y dedicado, eran acompañamientos afectivos que aumentaban nuestra motivación en un clima familiar agradable, con humor y cariño.

Buenos Aires. La organización del curso correspondía a nuestra dirección del Jardín de Infantes e invitábamos a integrantes de otras instituciones educativas de la ciudad, como la Escuela Normal y la Escuela Especial 'Luciérnagas', además del Jardín Maternal y gente del Profesorado. La formación era solventada con nuestros propios aportes personales y en los últimos años con apoyo económico de la Comisión de Padres del Jardín.

Esta formación continua sostenida durante mucho tiempo, y por la que transitamos con mucha convicción y responsabilidad, incidió en un dominio sólido de la teoría para comprender los comportamientos y pensamientos infantiles desde la psicología genética y en la elaboración de dispositivos y estrategias didácticas para la enseñanza, sobre todo de la matemática y las ciencias naturales. Aunque también redundó en una mirada restringida de la práctica pedagógica; lo que valió la dura crítica que residió en su momento a nuestras prácticas<sup>8</sup> (asumida progresivamente por nosotras) por utilizar casi como único marco pedagógico a la teoría piagetiana. Lo cual, a la vez que constituyó una innovación genuina y una ruptura con enfoques pedagógicos tradicionales, tecnicistas y reproductores, aportaba al conocimiento de los procesos cognitivos pero limitaba la visibilización (y atención) de cuestiones vinculares y sobre todo sociales, limitando lecturas críticas. La apertura posterior a otras líneas de trabajo y otras teorías, especialmente de corte sociológico y cultural, permitió la salida de este encorsetamiento teórico y la amplitud de perspectivas que incorporaron lo socio-cultural como disciplina insustitui-

---

8 En realidad las críticas se generalizaron a diferentes ámbitos del país, en todas las experiencias que recreaban un constructivismo psicológico casi como único marco teórico desde el cual se derivaran estrategias y dispositivos pedagógico-didácticos en los niveles educativos. La 'moda constructivista' (hasta cierto punto reduccionista desde la perspectiva curricular), enfatizaba la importancia de los procesos cognitivos por sobre lo disciplinar sustantivo, con todas las resonancias que ello implica. Sin dejar de valorar los inmensos aportes de la teoría psicogenética en términos de conocimiento de los niños/as y de los procesos de pensamiento en las diferentes etapas evolutivas y sus orientaciones didácticas, su consideración casi como único fundamento de las prácticas, derivaba en una limitación que ubicaba a otros aspectos curriculares en segundo plano, entre ellos los contenidos disciplinares y la parcialidad en la consideración de los condicionamientos socio-económicos-culturales de sujetos de aprendizaje y de las situaciones educativas. Los impactos y consecuencias de la implementación de este paradigma epistémico-metodológico, a veces de manera generalizada y acrítica, aún se perciben en procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles del sistema.

ble para la comprensión e intervención de las prácticas pedagógica en los contextos formativos y potenció interpretaciones desde las desigualdades y diversidades. También hubo otros cursos. Fue una época en que, desde la política implementada en el Jardín, nuestras prácticas pedagógicas fueron acompañadas por formación docente continua sobre distintos temas y problemáticas relevantes, participación en eventos científico-académicos y viajes de estudio.

Otros recuerdos maravillosos lo constituyen los integrantes y funcionamiento de la Comisión de Padres y Madres, muchos de ellos y ellas trabajadores y trabajadoras incansables en la colaboración, más que económica, en el trabajo educativo cotidiano y en el acompañamiento responsable al cuerpo docente; siempre presentes con sus demandas y cuestionamientos pero también con sus propuestas y aportes, lo cual enriquecía la dinámica institucional, aún en instancias conflictivas. Su participación en esos años, posiblemente lo siga siendo, fue muy importante para el sostenimiento y continuidad del Jardín y por el apoyo a la docencia y en la comunicación con docentes y directivas. Además de reuniones pedagógicas y de gestión, se compartían con ellos y ellas, familiares, amigos y amigas, celebraciones y efemérides, actividades de aprendizajes y recreativas, cumpleaños de niños y niñas, fiestas escolares, representaciones artísticas y lúdicas, además de otros acontecimientos sociales; todo lo cual evidenciaba su presencia y participación permanentes en la institución. Son muchos, por eso no puedo nombrarlos por temor a algún olvido. En general los y las familiares acompañaron constantemente las tareas educativas y sociales del Jardín, constituyendo una auténtica comunidad con diferentes formas de vincularse y siempre atentos a su marcha y con muy buena disposición para participar.

Tampoco puedo dejar de recordar como importantes integrantes del 'Rayito' a la Prof. Susana M. de Lucero, quien fuera su primera directora; a Susana Aramburu, asistente social, Josefina Pastore, Psicopedagoga y Profesora de Jardín de Infantes y de Biología Norma Pérez de Rosa, quienes junto a otras participantes sentaron las bases del proyecto educativo para este jardincito maternal. Años después con las profesoras, Lilián Morosini, su directora y Marisa Cooreman, su vice-directora; siendo yo directora del Rosarito, mantuvimos una fluida comunicación y algunas tareas en colaboración vinculadas con proyectos pedagógicos y procesos de formación docente, a fines de la década de los '80 y primeros años de los '90, como así también en tareas conjun-



tas de evaluación de antecedentes o como jurados en concursos docentes.

Para ensayar una posible respuesta aproximativa al primer interrogante: *¿Una casualidad o una integración intencional?* Y que motivara estas reflexiones en referencia al inicio y trayectoria de la educación inicial en la UNRC, sintéticamente podemos responder: *es un poco de cada una*. Por un lado, la política de aquel momento fue la integración a la universidad de las instituciones de educación superior existentes en Río Cuarto, más allá de las carreras que contenía cada una de ellas; por otro lado, una vez integradas en el contexto institucional, no sin contratiempos y frecuentes tensiones, la intención fue su continuidad hasta la actualidad, con todos los componentes.

### **b. ¿Contradicciones, cuestionamientos y conflictos o una institucionalización aceptada? Tensiones que movilizan y comprometen**

Tal como venimos describiendo las diferentes situaciones planteadas por las tres instituciones abocadas a la educación inicial en nuestra universidad, la integración de dos de ellas, Profesorado y Jardín de Infantes, a la institución en el año 1974 y la posterior creación del Jardín Maternal en 1986, como todo proceso colectivo e institucional innovador y progresivo, constituyeron movimientos no exentos de cuestionamientos, contradicciones y oposiciones. Algunos de ellos, no tuvieron sólo implicancia desde lo institucional y lo profesional sino también afectación en lo personal y afectivo.

Con respecto al *Profesorado en Jardín de Infantes (hoy Profesorado en Educación Inicial)*, no podemos dejar de mencionar, lo que expresamos antes, la incorporación de los Institutos generó mucha protesta en sus propios integrantes que deseaban que los mismos continuaran con su autonomía e identidad y también mucha resistencia por parte de algunos sectores de la universidad que no veían con agrado una mayor distribución presupuestaria con las nuevas carreras y de otros cuestionamientos que suponían a las carreras incorporadas con otros niveles académicos al igual que la formación de sus profesores, todo lo cual generó desde el inicio diferentes posiciones y enfrentamientos a lo largo de varios años de trayectoria institucional, sobre todo resistencia por parte de grupos docentes con tradición universitaria y con una moda-

lidad de trabajo académico diferente a la que se desempeñaba en el nivel terciario, semejante en su organización al secundario. Con el transcurrir del tiempo, las diferencias y tensiones se fueron desvaneciendo al integrarse en parte las diferentes culturas de trabajo y académicas hasta ampliar las coincidencias en algunas prácticas docentes propias de la universidad, como la formación de posgrado y la investigación, además por la renovación de la planta docente a través del tiempo.

En referencia al *Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza*, desde el mismo inicio, se cuestionó desde la institución su existencia en términos de la erogación que implicaba su mantenimiento y salarios docentes; en varias ocasiones se escucharon expresiones como “el Jardín de Infantes, no constituye una prioridad académica”; “con el presupuesto que insume su mantenimiento y pago a maestras, se podrían hacer muchas cosas en la universidad, comprar elementos y también mejorar la situación docente de las facultades”, entre otras. Argumentos que se esgrimían en algunas ocasiones con mucha insistencia, tanto de manera informal como en alguna instancia de la conducción o en tratamiento expreso en algún órgano de gobierno. Cuestionamientos que emergían sobre todo ante el crecimiento del Jardín, con nuevas salas etarias, con más cantidad de niños y niñas en cada turno, lo cual requería no sólo mayor número de maestras a cargo de salas, sino también de docentes auxiliares que ayudaran en la atención pedagógica; y ni que hablar cuando se aumentó el número de directivas (directora y vice-directoras) justificado por la cantidad de personal docente a coordinar y por la complejidad organizativa ante el aumento de la población de niños y niñas y de salas; cuyo funcionamiento demandaba además mayores insumos, recursos e infraestructura lo cual aumentaba la complejidad administrativa.

El problema casi siempre fue lo presupuestario; no tenemos registro que alguna vez se haya discutido sobre la propuesta pedagógico-curricular y el proyecto educativo institucional, como así también del desempeño y la formación de las docentes, al contrario, este era el aspecto que siempre se sopesaba y terminaba inclinando la balanza a favor de la continuidad del funcionamiento del Jardín. Además las docentes y directivas siempre fueron designadas por sus antecedentes curriculares y por la calidad de sus desempeños. Sin embargo, los fuertes embates que tuvieron lugar en algunos momentos, generaban una sensación de inseguridad e inestabilidad laboral, razón por la cual, muchas docentes del Jardín que también ocupaban los primeros lugares en el orden de mérito en los listados para acceder a la titularidad

de cargos en la jurisdicción provincial, migraron hacia otras escuelas; casi todas ellas concluyeron sus carreras como directivas de esas instituciones. El Jardín en reiteradas ocasiones perdió docentes con un currículo vital destacado, pero también ganó en la incorporación de gente nueva que se fue formando de acuerdo a los cánones de su propia cultura institucional.

En algunas ocasiones se produjeron frecuentes cuestionamientos que incidieron significativamente en la dinámica propia del Jardín: embates acerca de su ubicación en el centro de la ciudad, cuando madres y madres de sus alumnos y alumnas, trabajan en el campus universitario y la mayoría reside en barrios aledaños al mismo; acometidas porque receptaba niños de la comunidad en general, cuando era una institución sostenida con el presupuesto de la Universidad por lo cual debía recibir toda su población proveniente de esta. Y así, había reclamos, demandas y resistencias. Progresivamente, el Jardín fue enfrentando estos planteos y progresivamente fue ganando en confianza y aceptación sobre la estima y valoración por parte de la comunidad.

Y también hubo algunas medidas político-institucionales que provocaron quiebres con ciertos impactos en la identidad de la cultura institucional, como fueron las que se adoptaron durante la normalización de la universidad, entre los años 1984 a 1986, cuando motivos de reorganización implicaron el traslado de su directora al incipiente Jardín Maternal, para contribuir a su organización y puesta en marcha. Si bien pudieron ser medidas beneficiosas en términos de aportar a la calidad de la nueva propuesta educativa, al no contar con el consentimiento de las personas implicadas, se produjeron respuestas emocionales con disgustos profundos por estos movimientos, significaron intensos esfuerzos profesionales, costos afectivos por desarraigo.

En el mismo marco y ante la vacancia del cargo de directora (por haber sido trasladada) en el Jardín Rosarito, las autoridades de la Secretaría de Bienestar llamaron a concurso para cubrir los cargos de dirección y vice dirección. Quienes nos presentamos, tuvimos que enfrentar un largo proceso de evaluación, también sufrimos la inexperiencia y la imprevisibilidad de la complejidad de un concurso público por antecedentes y oposición, con un jurado con escasos antecedentes en este tipo de exámenes, como era de esperar ya que se trató del primer concurso de este tipo en el período de normalización de la universidad, en dónde tampoco se contaba con un marco normativo orientador de estos procedimientos. Todo lo cual provocó un clima enrarecido, desconcertante y confuso que influyó fuertemente en las postu-

lantes y en la apreciación de los resultados por parte del colectivo docente. La impronta de esta experiencia signó fuertemente las relaciones laborales y personales no sólo de las docentes propuestas, sino también de colegas que tomaron partido por una u otra en un principio. A nivel personal, fue una situación muy dura y difícil, que costó mucho revertir; que dejó huellas profundas pero que afortunadamente, con el transcurrir del tiempo y un trabajo sostenido y comprometido, las diferencias fueron cediendo también ante la coincidencia en las tareas de conjunto con objetivos comunes, que constituían el sentido genuino y conciente de la educación inicial.

Todo aportó a nuestro aprendizaje. Estas situaciones pudieron verse en el colectivo docente con el paso del tiempo, lo que llevó a replanteos y reflexiones compartidas acerca de la constitución de los grupos y equipos de trabajo en términos, no sólo de calidad, sino de sus sentimientos de pertenencias, anclajes institucionales, vínculos interpersonales e intereses laborales. Todo lo cual mostraba a las claras, la contrariedad hacia la mezquindad y limitaciones de actitudes competitivas e individualistas, haciendo prevalecer la colaboración y solidaridad.

Del mismo modo, hoy por hoy, tampoco se aceptaría ni se daría lugar a una directividad desmedida e impuesta y sin fundamentos, menos desde marcos complejos que podrían aumentar la confusión y desorientación del conjunto, llegando a situaciones con cierto malestar que podrían afectar no sólo la tarea a desempeñar sino también lesionar sentimientos y relaciones entre compañeras, interpelando a todas, incomodando, intimidando o devaluando comportamientos y prácticas de colegas. Situaciones que pudieran provocar traslados, retiros y renunciaciones para correrse de esos climas laborales, potenciadores de conflictos innecesarios y desgastantes humanamente, como quizá alguna vez pudo haber ocurrido, posiblemente en diferentes momentos del pasado y de otros no muy lejanos. Y seguro habrían dejado huellas, algunas profundas y dolientes. Cuestiones que, con costos personales y emocionales, se disimularían, se tolerarían, se dejarían pasar para no opacar el trabajo pedagógico, el trato amoroso con niños y niñas, la cordialidad con sus familias, el prestigio institucional; en definitiva, la noble tarea de educar con inclusión, respeto y humanidad, más allá de todo. Cualidades que identifican a las docentes que trabajaron y trabajan allí.

Situaciones y experiencias delicadas y sensibles que desde la superación de los momentos críticos, dan lugar a una valoración especial al trabajo construido en colaboración, con afectividad y

camaradería, todo lo cual conlleva a la cohesión grupal y a la unidad de las diversidades que se reconocen, consideran y se aceptan. Hoy, como se intentó siempre, se aprendió de la experiencia pasada; hoy, como otras veces anteriores, seguramente se podría hacer frente con fuerza colectiva a las decisiones intempestivas adoptadas en algún momento sin participación o consulta a las personas involucradas; hoy, como se aspiró antes y se pudo hacer, se aprendió a trabajar seriamente en una atmósfera amigable, cordial y respetuosa, con democratización de decisiones; hoy se aprendió más a vivir institucionalmente en democracia y por eso, posiblemente tampoco habría decisiones unilaterales. La renovación permanente potencia también la innovación institucional, la apuesta al futuro con esperanzas y la prospectiva superadora que hace crecer siempre.

El *Jardín Maternal Rayito de Sol*, en su recorrido tampoco quedó al margen de contradicciones y conflictos, al interior y con el exterior de la institución. Desde siempre, por su ubicación territorial, se consideró una institución dentro de otra, con todos los beneficios que eso puede tener, pero también con las dificultades propias de compartir la misma población con intereses distantes hacia una y otra; por un lado asumir a la UNRC como contexto laboral y desarrollo profesional, por el otro asumir una actitud de demanda de servicio (educación, atención y cuidado de sus hijos e hijas) para con el Jardín Maternal. Es fácil entender que estos intereses así manifiestos en algún punto no son compatibles, sobre todo si se adopta una posición unilateral como demandante de servicio que, como tal debe satisfacer y “cubrir toda su permanencia de trabajo en la universidad”, “porque esa es la función de un servicio”, “para eso fue creado: para cuidar a niños y niñas mientras padres y madres trabajan en el mismo ámbito físico”.

Si bien es indiscutible el mandato fundacional, porque a ello obedeció efectivamente la creación de este Jardín, con esa finalidad, incluso por iniciativa de un grupo de padres y madres, no es menos cierto que desde su proyecto educativo original y después por el desarrollo profesional de las docentes y la calidad de la educación brindada, constituye a las claras un servicio como lo son todos los servicios, incluida la educación universitaria, en realidad como lo es la educación en su conjunto, servicio definido en términos de humanización. Por eso, es necesario adjetivarlo como un *servicio educativo* porque hoy por hoy, como se sabe, se significa desde su condición de derecho humano y social, como la educación en general. Visto así, a él deben tener acceso tempranamente niños y niñas para educarse con la mayor

profesionalidad docente y la mejor calidad de enseñanzas y de aprendizajes, en cuyos procesos se integran la necesaria atención y cuidados requeridos en la primera infancia, con todo el potencial formativo docente, amoroso, comprometido y humano. Hay profesionalidad en ambas partes, en el trabajo que se hace en las facultades y en el que se hace en el Jardín Maternal, para los cuales los y las docentes se forman especialmente según su campo de desempeños; los dos refieren a educación en distintos niveles del sistema, por ende ambos son servicios y ambos están sujetos a los marcos institucionales que le dan forma y justificación y los delimita a cada uno en su sustantividad. Son indispensables reconocimiento y respeto mutuos, comprensión y flexibilidad de ambos lados (como seguramente los habría), porque es indiscutible la profesionalidad docente en el Jardín Maternal y la calidad de su trabajo, pero también es atendible la extensión horaria de trabajo y permanencia en la universidad de padres y madres que requieren de este 'servicio educativo' para poder cumplir con sus responsabilidades laborales también consistentes en otro 'servicio educativo'.

Lo cierto es que, suele ocurrir en algunas ocasiones, que estas cuestiones no formarían parte de un entendimiento común y las expectativas disímiles de unos/as (progenitores) y otras (docentes) generarían situaciones discordantes, con frecuencia parcialmente resueltas, porque en algún punto ese derecho a ejercer la profesión que se asume en los ejercicios laborales suelen no reconocerse como práctica educativa en quienes educan a sus hijos e hijas pequeños y se los valora más desde el ejercicio de 'servicio', aunque también es dable reconocer a quienes mantienen una conciencia clara de ello y un reconocimiento pleno.

Estas controversias, con contradicciones y cuestionamientos (al decir de algunas integrantes), como consecuencia de la renovación permanente de su población, el Jardín Maternal las ha vivido periódicamente, desde su nacimiento como institución; a veces reforzada por una que otra gestión. Estas situaciones, que pueden ser superadas con acuerdos y códigos comunes, agregadas a problemáticas interpersonales y a otras cuestiones, algunas similares a la que describimos más arriba en alusión al Jardín de Infantes, junto al resto de actividades y componentes que le dan contenido, han ido configurando un contexto situacional signado por rasgos de una cultura particular que le otorga una identidad como institución, con diferentes pertenencias por parte de sus integrantes. Todo lo cual va marcando su dinámica progresiva en el juego de lo instituido con lo instituyente; la continuidad y la

ruptura; lo vigente y lo innovador, lo que está y lo que es necesario cambiar.

Después de las descripciones precedentes, es posible reconocer que el contexto de la educación inicial, además de interesante es particularmente sensible, quizá sea por su enorme dimensión afectiva necesariamente implicada en la educación de la primera infancia y a quienes se destina, de ahí la formación que configura los perfiles profesionales de las docentes y las condiciones que deben contemplar las demandas hacia los Jardines y las medidas institucionales que se adopten para no vulnerar sus derechos, los mismos que en conjunto defendemos todos y todas quienes valoramos la educación en su magnitud.

Por todo lo expresado, al interrogante *¿Contradicciones, cuestionamientos y conflictos o una institucionalización aceptada?* Podríamos aproximar alguna respuesta, destacando la necesidad de la existencia de las contradicciones, los cuestionamientos y conflictos en las dinámicas propias de las instituciones tratadas, como componentes opuestos, complementarios y hasta necesarios, porque varias veces permitieron lograr una mejora, avances y progresos traducidos en la institucionalidad de su existencia en el contexto universitario, legitimación de su organización y continuidad de su funcionamiento. Los Jardines, con sus contradicciones de sus lógicas funcionales, sus conflictos interpersonales y funcionales, fueron cuestionados, pero con su potencial humano y pedagógico pudieron hacer frente, lograron su reconocimiento y aceptación institucional; superando al menos y en parte, esas críticas del pasado. En ello radican sus fortalezas.

### c. **¿Convalidación de lo que está o una superación permanente? Avances entre continuidades y rupturas**

Los especialistas sostienen que las disciplinas y los campos laborales, se construyen, profundizan, amplían y fortalecen con *estudio, investigación, trabajo responsable y comprometido, buenas prácticas, mucha creatividad, motivación y afecto*. De algún modo reconocen las cualidades reafirmantes de sus producciones, con lo cual se *validan*, esto es, se hacen válidas para ser aprendidas, compartidas, aceptadas y también superadas, ya que para un avance permanente, las acciones necesariamente han de apuntar a la mejora. Conocimiento, afectividad, trabajo y arte parecieran sustantivos intervinientes en acciones y prácticas provocadoras, interpelantes de una realidad que requiere ser problematizada, intervenida,

mejorada para seguir alentando una continuidad dialéctica que supone un crecimiento permanente. Pero que también requiere de un conocimiento del pasado para comprender mejor una actualidad que se anime a soñar, a proyectarse en un movimiento espiralado, sorteando contradicciones, superando conflictos, impulsando transformaciones que signifiquen situaciones futuras mejores para todos y todas. Y por eso sean válidas.

Pero también es cierto que para que haya avance con las características que venimos describiendo, son necesarias las *críticas*, desde el interior de las instituciones, con participación de sus integrantes en *actitud autocrítica*, abierta y honesta, sin temor a asumirse como sujeto-objeto de reflexión, despojándose de cualquier auto-centrismo y desde la *crítica externa*, que señala, analiza, objetiva lo más que se pueda y que hay que escuchar y atender. No podemos encerrarnos pensando que lo que hacemos es lo mejor, sí pensar que es mejorable, es superable en cantidad y calidad; nuestras propuestas educativas, prácticas docentes y de gestión, por mejores que nos parezca son siempre superables, tal como lo es el conocimiento científico. La crítica fundamentada, coherente y justa no sólo ayuda a construir o reconstruir, es indispensable para recibir conocimiento nuevo, replantearse, cuestionarse, siempre tomando como referentes a la calidad epistémica y metodológica, inclusión y humanidad de nuestras prácticas; abrirse a otras miradas, más abarcadoras, integradas, diversas. La superación de las críticas nos conduce a la mejora y la alcanzamos con más trabajo, más estudio, más formación transformadora que abrace la solidaridad, la equidad y la justicia social como principios fundamentales y éticos.

Por este motivo, a este tercer interrogante ¿Convalidación de lo que está o una superación permanente?, podríamos acercarle una posible respuesta: en realidad no es una u otra. En conceptos de nuestro admirado educador y autor Paulo Freire (2015), sostendríamos: no es sólo convalidar lo que está para que siga siendo del mismo modo, sino convalidar lo que está siendo para que también pueda ser de otra manera, mejor, mucho mejor. Convalidar lo que está, no significa repetir o reproducir siempre lo mismo, ratificando un orden desigual e injusto; convalidar significa asumir lo que está bien y provocar rupturas para que en la tensión entre lo instituido y lo instituyente, tenga lugar la superación transformadora, con más igualdad y buenas prácticas, más humanizadoras<sup>9</sup> en sentido freireano.

---

9 Para Paulo Freire la *humanización* es sinónimo de *liberación* colectiva y personal, es *emancipación* individual, social y de cualquier forma de



En este libro, y en este trabajo que estamos concluyendo, de manera explícita o latente, según la propia expresión de algunas autoras, se hace referencia a esta concepción; hay un interés para ofrecer conocimientos, fortalecer prácticas, ampliar miradas, compartir experiencias, objetivar lo que se vive subjetiva o intersubjetivamente. Se trataría de aportar al campo de la educación inicial, desde lo que se tiene y lo que se es, desde sus propios bagajes, con dedicación extra para comunicar por escrito, con intenciones de brindarlo todo, lo cual requiere habilidades que no siempre constituyen herramientas habituales de uso cotidiano y que entonces, requieren esfuerzos. Y esto es muestra de ello.

Con ellas las autoras, por las intenciones que expresan conscientemente, pretenden convalidar y aportar, además de compartir para alentar la crítica y aportes de posibles lectores que pueden ayudar a mejorar las producciones.

### 3. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL RELATO

*Hicimos un relato.* Con la mixtura resultante de disponer mucha información y decirlo todo en poco espacio, porque el objetivo no es un tratado, es una semblanza, en todo caso, ampliada. Hay datos históricos, información de la organización, funcionamiento y dinámicas institucionales, descripción de actuaciones, conflictos, dificultades, avances y progresiones. Hay bastante, todo puede aportar a un mayor y mejor conocimiento o a repasar recorridos, pero abonando a más comprensión acerca de lo que vivimos y a la recreación del pasado para resignificarlo con interés de superación.

Es posible y ojalá, que estas reflexiones *escritas pueden enriquecer al campo de la educación inicial* en un doble sentido, *por un lado*, con *aportes a las especificidades disciplinarias propias de su campo* y a la *historicidad* importante y trascendente desde cuya perspectiva pueden interpretarse la imbricación y el entrelazamiento en las sinergias de los movimientos, contradicciones y transformaciones de las *tres instituciones*, reconociendo que a pesar de pertenecer a una misma organización universitaria, sus dinámicas no siempre se corresponden ni marchan al mismo ritmo porque en su interior hay diversidades que no son las mismas en todas. *Por otro lado*, al constituir este trabajo, con los otros que siguen en este libro, la *primera publicación compartida de autoras que pertenecen a las tres instituciones del*

---

dominación humana (en relaciones personales, políticas, económicas, culturales, educativas), por eso la humanización es también *soberanía* de cualquier rango y alcance, hasta del país y la humanidad.

*área*, se podrá aproximar una visión más abarcadora de la misma. A través suyo quizá puedan verse las diferentes dimensiones y componentes que las configuran como así también sus debilidades y vacancias que ameritan ser percibidas, tratadas, objetivadas a través de la escritura de otros textos. Lo cual puede habilitar la continuidad de una práctica interesada en seguir publicando, dando a conocer lo que se hace y se piensa, haciendo público al conocimiento y a las experiencias, ponerlos a disposición de todos y todas y escuchar sus interpretaciones, sus devoluciones, su crítica fundada, para seguir creciendo y mejorando en sentido progresivo y progresista. La niñez, la docencia, la educación inicial, la universidad, la comunidad, lo necesitan, merecen, inspiran y anhelan.

*UNRC y educación inicial.* Tiempo de existencia compartido, de trabajo en diferentes intensidades y sintonías, en paralelo y en interinstitucionalidad; de prácticas disímiles y otras compartidas, de enseñanzas y aprendizajes, de currículos y contenidos; de métodos y procesos, de sentimientos diversos y el constante amor a niños y niñas como sustento de la tarea educativa; niveles de compromisos heterogéneos, conceptos diferentes de formación, indiferencias y responsabilidades asumidas, curiosidades impulsoras de innovaciones, diferentes estilos y prácticas de gestión, disputas personales y acuerdos fundados, ausencias y presencias, soledades y multiplicidad de vínculos interpersonales, vacíos y vacancias importantes; competencias, individualidades, resistencias, crecimientos y avances. También pertenencia férrea e identidad grupal e institucional, de tránsitos generacionales y de cuadros docentes, de permanencias y quiebres, de numerosas cohortes de bebés, niños y niñas de hoy y de ayer, que hoy llevan sus hijos, hijas, nietos y nietas a los mismos Jardines o que han transitado como estudiantes o docentes por el Profesorado.

Contando con la *memoria histórica*, entendiéndola como *memoria social*, con la que recuperamos partes y rasgos de la *memoria colectiva*, la revitalizamos y desde las identidades que hicimos visibles, significamos situaciones que ayer y hoy se plantean y vivencian en la educación inicial en nuestra Universidad. Actores y actrices de diversas edades, de distintas épocas fueron evocados y evocadas y se hicieron presentes en el texto como *constructores/as de la historia* con referencias indicativas de algún rasgo de su colectivo social en las circunstancias que compartieron. Colectivo que se fue modificando en su tránsito dinámico por la institución y que hoy interpela la interpretación de su historia.

Una historia que puede comenzar a contarse desde el nacimiento de la universidad, hace más de 50 años, o desde la incorporación de la educación inicial en ella, hace *casi 50 años* o también de manera retrospectiva, desde la pandemia del cincuentenario para atrás... De cualquier modo y cualquiera sea la perspectiva que se tome, la extensión de la línea del tiempo será la misma, una trayectoria de trabajo compartido y sostenido de casi 50 años.

*Recordar para enriquecer la memoria, la UNRC casi desde su inicio se interesó por la educación inicial, por casualidad o con cuestionamientos pero con intencionalidad siempre se hizo cargo. Y hoy sigue asumiendo nuevos desafíos.*

*Casi 50 años de trabajo compartido. Por eso, esta educación inicial de la UNRC, no es tan inicial.*

### ***Agradecimientos***

Agradezco especialmente a dos de mis compañeras de promoción del Profesorado de Jardín de Infantes (1975), *Carmen Amparo Battilana* y *Marina Raquel Solla*, desde aquellos tiempos queridas y entrañables amigas de la vida, que hoy desde la actualización de nuestra trayectoria de formación que compartimos en nuestras charlas telefónicas, por WS y de café, me ayudaron con gusto e interés a recordar nombres, lugares y hechos para esta narrativa, a construir *memoria colectiva*.

### **Referencias**

- Benegas, A. (2016) El Departamento de Educación Inicial y su matriz fundacional. Una relación distintiva. En Vogliotti, A., Barroso, S y Wagner, D. (2016) *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narrativas sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. UNRC, Río Cuarto: UniRío Editora.
- Decreto Ley N° 19.020 del presidente de facto Alejandro A. Lanusse (1971), Poder Ejecutivo Nacional, Buenos Aires, Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-19020-195141/texto>, consultado el 16 de Mayo de 2022.

- Escudero, E y Moine, A. E. (2021) Historia y memoria frente al injusto olvido de una estación ineludible: el Instituto Superior de Ciencias de Río Cuarto (1959/1974). En Vogliotti, A., D. Wagner y S. Barroso (2021) *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional, construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. UNRC, Río Cuarto: UniRío Editora.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Parte de Prensa de la UNRC, 2 de Mayo de 2012: Se cumplieron 41 años de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. UNRC, Dirección de prensa y difusión. [https://www.unrc.edu.ar/unrc/n\\_comp.cdc?nota=33136](https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33136) Consultado el 4 de Febrero de 2022.
- Rodríguez, L. (2014). La universidad durante el tercer gobierno peronista. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica, disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4297/ev.4297.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4297/ev.4297.pdf), consultada el 12 de Abril de 2022.
- Vogliotti, A. (2021) Tres componentes para configurar un proyecto público. La importancia del territorio. En Vogliotti, A., Wagner, D. y Barroso, S. (2021) *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional, construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. UNRC, Río Cuarto: UniRío Editora.



Primeras colaciones de grado 1973/74



Colación de grado 1975- Entrega el diploma el Técnico Químico Industrial Héctor Aníbal Baldassarre, quien se desempeñaba como director del Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media, en dónde estaba incorporado el Profesorado de Jardín de Infantes proveniente del Instituto Terciario Raúl B. Díaz.



Primera colación de grado de Profesorado en Jardín de Infantes en la Universidad - Promoción 1975: Ana Vogliotti, Susana Pérez, Marina Solla y Susana Sánchez.



Colación de grado de Profesorado en Jardín de Infantes en la Universidad - Promoción 1978. Teatro Municipal.





Colaciones de grado en modo virtual, durante la pandemia por Covid-19, en los años 2020 y 2021, en el Aula Mayor de la UNRC



Colaciones de grado en modo presencial durante 2022 en el Aula Mayor de la UNRC





Colaciones de grado en modo presencial durante 2022 en el Aula Mayor de la UNRC





Seminario latinoamericano sobre Educación Infantil. Participación de docentes del Profesorado, Jardín Rosario Vera Peñaloza y Jardín Maternal Rayito de Sol. Octubre de 1988. Universidad del Comahue.



*Me dijeron que en el Reino del Revés  
Nada el pájaro y vuela el pez  
Que los gatos no hacen miau y dicen yes  
Porque estudian mucho inglés*  
(El Reino del Revés, María Elena Walsh, 1964)

## RECORRIDOS EN LA HISTORIA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION INICIAL Y LAS FORMAS DE ACTUACIÓN DOCENTE<sup>1</sup>

*María Alejandra Benegas<sup>2</sup>*

### Resumen

En el marco de las publicaciones referidas al cincuentenario de nuestra universidad, se incluye esta presentación que intenta aportar a la memoria institucional a los efectos de reconocer trayectorias y prácticas que aporten elementos para visibilizar identidades y a una prospectiva en una continuidad y dinámica que es propia del contexto universitario.

Desde allí, el presente trabajo, tiene por objetivo principal aportar elementos para un mayor conocimiento acerca del ini-

---

1 Esta reseña es un recorte, extraído y revisado para esta convocatoria, del trabajo final de la carrera de posgrado *Maestría en Educación y Universidad*. Tema de tesis: *Formas de cultura en la práctica docente universitaria. Estudio de casos acerca de las interacciones en el trabajo docente del Dpto. de Educación Inicial de la UNRC*. La información de documentación como de trabajo de campo se realizó desde 2007 hasta comienzos de 2011. Directora: Mgter. Ana Vogliotti. Tesis Aprobada. Año 2012. En esta oportunidad (2022) se hacen nuevas revisiones a partir de la documentación de Actas del Consejo Departamental desde 2002 hasta la actualidad. Este trabajo que se incluye aquí, constituye una versión actualizada del publicado por su autora en Vogliotti, A., Barroso, S. y Wagner, D. (2016) *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. UNRC, Río Cuarto: UniRío Editora. (591-605).

2 Magister en Educación y Universidad, Docente de Pedagogía en los Dptos. de Ciencias de la Educación y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas; [mbenegas@hum.unrc.edu.ar](mailto:mbenegas@hum.unrc.edu.ar)

cio y desarrollo del Departamento de Educación Inicial (DEI) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en referencia a las culturas de trabajo construidas desde sus orígenes. Se utiliza una metodología cualitativa interpretativa, basada en entrevistas y análisis documental, a partir de la cual se han elaborado categorías teóricas que permiten profundizar en el estudio, la heterogeneidad identificada en los diferentes espacios laborales de gestión, investigación y docencia del Departamento, lo cual ha permitido la configuración de variadas *formas de cultura de trabajo docente* en el contexto de la cultura institucional. Se finaliza con una tipología caracterizada al respecto.

*Palabras clave:* trayectoria- cultura de trabajo- docencia- investigación- gestión-

## Summary

Within the framework of the publications referring to the fiftieth anniversary of our university, this presentation is included, which attempts to contribute to the institutional memory for the purpose of recognizing trajectories and practices that contribute elements to make identities visible and to a prospective in a continuity and dynamic that is typical of the university context.

From there, the main objective of this work is to provide elements for greater knowledge about the beginning and development of the Department of Initial Education (DEI) of the Faculty of Human Sciences (FCH) of the National University of Río Cuarto (UNRC), in reference to the work cultures built from its origins. An interpretative qualitative methodology is used, based on interviews and documentary analysis, from which theoretical categories have been elaborated that allow deepening the study, the heterogeneity identified in the different work spaces of management, research and teaching of the Department, which It has allowed the configuration of various forms of teaching work culture in the context of institutional culture. It ends with a typology characterized in this regard.

*Keywords:* trajectory - work culture - teaching - research - management -

## En búsqueda de la comprensión de sus inicios

A partir de atender y comprender la matriz fundacional del Departamento de Educación Inicial que interviene en las tareas académicas por las que se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc, se ha ido construyendo la identidad de la Universidad y con ella los demás espacios de prácticas que la conforman: de gestión, de investigación, de docencia, entre otros.

Desentrañar parte del recorrido histórico de este Departamento es bucear en los últimos 50 años de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas para avanzar en continuar conociendo críticamente nuestro pasado y futuro institucional. El estudio realizado en dicho Departamento deja al descubierto formas de cultura docente que se fueron gestando y manifestando en atención a las características colectivas de los sujetos, a las condiciones sociales e históricas del momento que reflejan en conjunto la matriz de origen con sus tensiones constantes.

Para conocer esta trayectoria institucional, se tuvieron en cuenta documentos institucionales, información de algunos informantes docentes de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial, como también un tiempo de observación y de entrevistas (periodo 2007-2011), herramientas necesarias que ayudaron a comprender el tiempo recorrido dándole sentido a lo que sucede en el aquí y ahora. Un universo que se va engendrando desde sus orígenes entre las relaciones sociales que se tejen en el contexto institucional universitario configurando formas de cultura docente al interior del propio trabajo docente departamental. Historia institucional y matriz fundacional, una relación que fue dando forma a las tareas docentes, una relación que invita a ser pensada, revisada para seguir proponiendo nuevas iniciativas.

## Introducción a la historia departamental

Hablar de cultura institucional es relacionarla con el concepto de matriz (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002) como un *modelo matrizante, prefigurante, estructurante del sujeto y sus prácticas* (Garay, 2000, p. 41), que va a intervenir en las tareas académicas de la institución, a través de las cuales se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc. que van definiendo el escenario institucional. Es por ello que interesa detenerse en algunos aspectos de la *matriz fundacional* de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y específicamente del

Departamento de Educación Inicial. Son huellas de un tiempo recorrido que ayudan a comprender lo que sucede en el aquí y ahora. Un universo que se va engendrando desde sus orígenes entre las relaciones sociales que se tejen en el contexto institucional que le van dando identidad a la institución y simultáneamente a la propia práctica docente.

Desde esta concepción de contexto universitario, se presenta como propósito de este trabajo conocer *el recorrido histórico del Departamento de Educación Inicial desde su matriz fundacional*. Las formas de actuación docentes que se van gestando y mostrando en atención a las características de los sujetos en conjunto, las condiciones sociales e históricas del momento, fueron dando lugar a diferentes formas de culturas docentes que reflejan esa matriz de origen, con tensiones constantes hasta el presente.

Para conocer un poco de esta trayectoria institucional, se tuvieron en cuenta documentos institucionales como el Plan Estratégico Institucional (PEI) que sintetiza los componentes que definen la identidad de la UNRC y, junto con él, se tomaron elementos de algunos eventos académicos, información de la universidad a través de su página web, como información general impresa, una recopilación que intenta ir mostrando algunos elementos que ayudaron a la comprensión de la universidad en su conjunto.

Asimismo, con otra información documental (resoluciones institucionales) y de informantes docentes de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial (a través de equipos de trabajo de gestión, de investigación y de docencia) se construyeron categorías de análisis que permitieron comprender la relación distintiva convocante mediante el constante diálogo interpretativo que exige el estudio. Este proceso fue marcando significaciones a partir del entretejido de interacciones que entablan los docentes con sus discursos, ritos, prácticas, oposiciones, vínculos, malestares, logros, que en su combinación van perfilando formas de cultura docente que toman significado en un momento histórico irrepetible que nos remiten a un modelo matrizante de origen. De igual modo, se incluyó en este último tiempo, la lectura de las actas del Consejo Departamental en las que está plasmada parte de la historia escrita<sup>3</sup>.

---

3 En el marco de la revisión histórica del Departamento de Educación Inicial, para esta publicación se tuvo en cuenta la lectura y análisis de las Actas del Consejo Directivo desde 2002. La selección de dos temáticas, complementan y enriquecen el presente análisis.

Conocer y comprender las relaciones entre un Departamento y su singular relación con su matriz fundacional es indagar en esas interrelaciones docentes. El presente trabajo se inicia con un breve relato del origen de la Universidad, de la Facultad de Ciencias Humanas para detenerse en el Departamento de Educación Inicial y de ahí comprender en el recorte de análisis presentado, la relación distintiva con la matriz fundacional que se articula íntimamente con formas de cultura docente que se manifiestan hasta la actualidad.

### Creación del Departamento de Educación Inicial en la Facultad de Ciencias Humanas: una matriz estructurante de los docentes y sus prácticas<sup>4</sup>

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), fue creada el 1° de mayo de 1971 por Ley 19.020 del poder Ejecutivo Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria Argentina. Su creación, en el marco de un gobierno de facto, tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país.

La Universidad en sus inicios estaba organizada por Departamentos, sistema que en 1974 es sustituido por el de facultades a través de la resolución rectoral N° 059/74, por la que se crean las cinco Facultades hoy existentes, una de ellas la de Ciencias Humanas. Inicialmente esta Facultad ofrecía las carreras derivadas del sistema anterior: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, y en Ciencias de la Comunicación, Tecnicaturas en Enseñanza Especial y Medios Audiovisuales y Trabajo Social.

Con la creación de las cinco Facultades en la Universidad, la Facultad de Ciencias Humanas da lugar en 1975 a la conformación del Departamento de Preescolar. Dicho Departamento tiene su origen en el Instituto Terciario de nuestra ciudad, *Raúl B. Díaz*, dependiente del instituto para el profesorado de la Enseñanza Media de la UNRC, con un plan de estudio de 1975 y de 1977 vigente en dicho instituto terciario. A partir de 1980 es reconoci-

---

4 La información que se presenta ha sido extraída de documentación oficial del archivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas y de algunos informantes claves que colaboraron para esta reconstrucción de la historia del Departamento. La documentación institucional trabajada está citada de manera completa en las referencias bibliográficas en Documentos oficiales.

do el plan de estudio del profesorado por resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por resolución Rectoral N° 851/80.

El inicio del Departamento es importante ya que el mismo tiene su origen en un instituto terciario con docentes que ejercen su tarea con títulos terciarios y/o universitarios, esto a partir de 1975 que puede considerarse un periodo de transición de la carrera entre ambos niveles del sistema, avalados con la resolución Rectoral N° 386/77, que dice:

Declarar título habilitante con derecho a ejercer la docencia a nivel universitario, ocupando cargo de auxiliares docentes en esta Universidad Nacional, al título de profesor otorgado por Universidades Nacionales, Provinciales, Privados y/o Institutos de profesorado reconocidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Esta última es la situación que le corresponde al Departamento de estudio: el reconocimiento de los títulos otorgados por el instituto terciario citado, al ejercicio de la docencia en el nivel universitario, situación que se llevó a cabo en el Departamento con una cultura de trabajo distinta a la que había que construir en el marco de una institución universitaria.

En el mismo año, con la resolución Rectoral N° 961/77 se establece que los títulos son expedidos por la Universidad: *“a partir del 1° de agosto las Facultades y el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media, confeccionarán los certificados analíticos parciales y finales solicitados por los alumnos”*.

Desde comienzos de 1975 el Departamento en cuestión reconoce a *“los planes de estudio de 1975 y de 1977 del profesorado en educación preescolar otorgados por el instituto de enseñanza media de la UNRC con reconocimiento de validez nacional y alcances profesionales del título”* (Resolución Decanal N° 310/2001).

Dichos planes fueron modificándose desde programas de dos años a tres años y, junto con esta ampliación de tiempo de formación académica, también hubo cambios en su denominación.

Al respecto, la Resolución Rectoral N° 193/75 dice en uno de sus apartados: *“Disponer el cambio de denominación de la carrera del profesorado en Jardín de Infantes, tal como figura en la resolución N° 077/74 por la de profesorado en Educación Preescolar, en un todo de acuerdo al nuevo Plan de Estudios que se implementará para el corriente año”*. Y en el año 2001 la resolución Decanal N° 310/2001 dice en el artículo 2°:



Peticionar al señor rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto la realización de los trámites correspondientes para solicita al Ministerio de Educación de la Nación el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial, para todos los egresados de la carrera de la UNRC” (Resolución Decanal N° 310/2001).

Junto con esta resolución se encuentra la resolución Rectoral N° 444/2001 que dice en sus considerandos:

que según lo prescripto por la Ley Federal de Educación Superior, que regula el sistema educativo y modifica su estructura, se cambió la denominación de ‘nivel preescolar’ por ‘nivel inicial’, consecuentemente se elaboró un nuevo Plan de estudio aprobado por resolución del Consejo Directivo N° 584/2000 y resolución del Consejo Superior N° 184/2000 (...) Se resuelve (...) Solicitar al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial para todos los egresados de la carrera de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Denominación del título vigente hasta la actualidad.

Este cambio de titulación lleva a un cambio de denominación del Departamento en Educación Preescolar en la Facultad de Ciencias Humanas. Es así que, en la revisión de las *Actas del Consejo Departamental*, buscando más información al respecto, en el acta 17, del 27 de agosto de 2008 dice: “*La Dirección solicitó cambio de denominación del Departamento. Fundamentación: el nombre no coincide con la carrera y se pidió con fecha 19 de agosto que pase a llamarse “Departamento de Educación Inicial”. Se aprueba por unanimidad*”.

Además, en el estudio se advierte que los libros disponibles, los únicos, son dos: uno desde el 30 de julio de 2002 y el segundo desde el 20 de abril de 2009, con las siguientes expresiones dejadas por escrito, en manuscrito: “*En la fecha se procede a la apertura del libro de Actas perteneciente al Departamento de Preescolar destinadas a las reuniones de: Directivos, Consejo, Profesores y Alumnos*”. Seguidamente en el acta N°1 se refiere a la asunción de las nuevas autoridades: Directora Lic. Nélide De Marco y Vicedirectora Prof. Clide Marini. Seguidamente: “*A pesar de solicitar a la Directora saliente la documentación correspondiente, aún no se recibió la siguiente: a-Libro de Actas al Consejo; b-Inventario de Archivo; c-Estado de trámites pendientes;*

*Libro de entradas y salidas de expedientes; e- Sellos de autoridades; f- Bienes patrimoniales a cargo del Dpto.” Este reclamo se hace nuevamente en el acta N°2 con fecha 8 de agosto de 2002: “Situación del Departamento: la Directora informa que, a la fecha, la gestión anterior no entregó la documentación que se detalla en acta de fecha 31 de julio. Por lo expuesto, se elevarán nuevos reclamos”.*

Estos pasajes muestran, por un lado, un reclamo genuino que recién en 2002 se pudo organizar en una información sistematizada del Departamento a través de las actas a fin de dejar asentada toda decisión que tomara el Consejo. Todo lo decidido anterior al 2002 no se puede acceder porque no hay información. Varias preguntas surgen al respecto, entre ellas: ¿era una modalidad desconocida por las autoridades de esa época ya que venían de otra matriz de origen? ¿Las decisiones, se tomaban con todo el Consejo presente y no tenían la costumbre de hacerlo o eran parciales, sin consenso, lo que llevaba intencionalmente a no elaborarlas? Por otro lado, desde 2002 toda la información comenzó a dejarse por escrita con la multiplicidad de tareas a resolver y con todas las demás que se fueron agregando de acuerdo a los tiempos institucionales hasta la actualidad. Prácticas docentes que se han ido instituyendo en este recorrido de historia departamental que deja en evidencia que las últimas generaciones han ido respondiendo a una estructuración universitaria que requiere de este ejercicio de información escrita al alcance de todos que transparenta la gestión del Departamento.

A lo largo de su trayectoria se ha marcado esta impronta de matriz de origen como una “novela institucional” (Fernández, 1994; Garay, 2000) cuyos protagonistas fueron construyendo un patrón, desde una trama sigilosa con un estilo de trabajo que puede entenderse como una manera de protegerse en una idiosincrasia invariante con un desconocimiento o negación de las condiciones reales. Una matriz estructurante, prefigurante de los docentes y sus prácticas con estilos de trabajo que no se fueron desarrollando a favor de una identidad con características universitarias, sobre todo desde las propias autoridades departamentales. Así se fue conformando un imaginario institucional (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002), imágenes y representaciones que afectaron a los vínculos y a la tarea institucional, puesto que esa matriz que fue contemplando instancias, momentos, dimensiones, componentes, gesta un sujeto que se identificó más con la cultura institucional de origen que con la nueva a conformar.

Esta situación, que se mantuvo por largo tiempo desde los inicios del Departamento, hizo eclosión en 1991 ante irregula-

ridades en la organización y funcionamiento del Departamento, sin descargo de su directora en tiempo y forma de todas las irregularidades que fueron tratadas en el Consejo Directivo de la Facultad.

La matriz construida sustentada en un imaginario que se interponía a una cultura institucional instalada, provocó la reacción de disconformidad de un grupo numeroso de integrantes del Departamento, lo que llevó a su intervención por varios meses (resolución de Consejo Directivo N° 331/1992). Pero lo que más llama la atención es que estos hechos, además de marcar un cambio de rumbo, lo que hizo es volver a la *dinámica* pero opuesta a lo que dice Bleger (en Fernández, 1994) de restitución de estilos de trabajo que remiten a la matriz fundacional del Departamento. A tal punto que, en elecciones posteriores a la intervención, vuelve al cargo de autoridad del departamento el mismo grupo motivo de la intervención. Esta situación puede comprenderse desde lo que Garay llama la *lógica tripartita* (2000) el docente con la institución, con los grupos y con el grupo en la institución. Este último mostró que el grupo de docentes en interacción con el resto de la universidad no pudo, no quiso o no supo en sus orígenes identificarse con el cambio.

En relación a los planes de estudio, en la actualidad tanto el profesorado como la Licenciatura en Educación Inicial tienen vigencia desde 2001. El profesorado, con una duración de cuatro años tiene por objetivos:

formar docentes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio- culturales e institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a. (Resolución Consejo Directivo N° 583/2000).

Por su parte, la carrera de Licenciatura en educación inicial debe acreditar el título de profesor en educación inicial más un año y trabajo de tesis. Los objetivos son:

formar docentes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio- culturales e

institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a; formar profesionales calificados para formular programas y proyectos de investigación vinculados con el nivel inicial; capacitar a los licenciados para asesorar a instituciones formales y no formales (Resolución Consejo Directivo N° 584/2000).

Los objetivos del proyecto contemplados en ambos planes, más allá de reiterarse con las mismas palabras, marcan una diferencia en la formación pretendida desde el Departamento de los futuros profesionales que posiblemente muchos de ellos continúen la carrera universitaria. Es un indicador de cambio en relación a sus orígenes, considerando también que los primeros planes de estudio estaban enmarcados en un contexto histórico de gobiernos de facto.

## La cultura docente, componente privilegiado de la cultura institucional

La institución va tejiendo una red simbólica que afirma la identidad social de la misma, un estilo propio a través de una *matriz* de socialización, por la que se van moldeando las interacciones humanas a modo de *novela institucional* (Corti, 2006). En ella se contemplan costumbres, rutinas, habilidades, ritos, criterios y normas de sanción, de seguimiento y control, dinámica de las relaciones, mitos, jerarquía escolar, leyendas, evaluación de los docentes, organización comportamental de los alumnos, regulación de conflictos (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993; Pérez Gómez, 1998; Corti, 2006) que conforman los *rasgos propios de la cultura institucional* y hacen a la organización de la vida institucional. Esta cultura es entendida como:

Aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas (...) y de las prácticas de los miembros de un establecimiento (...) el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas. (Frigerio et al.1993:35). El adentro y el afuera de la institución se permean dando lugar a estilos, mandatos,

rutinas, demandas; favoreciendo o limitando cambios, modos de regular los conflictos apoyados en un aparato jurídico normativo que orienta modos de pensar y de actuar (Piotti y Lupiañez, 2002).

Los docentes en la institución educativa despliegan su desarrollo humano y profesional provocando, entre otros grupos, el desarrollo institucional (Pérez Gómez, 1998). En estos términos, se puede *cultura institucional* de *cultura docente*, entendiendo a esta última como *sub-cultura* (Caruso y Dussel, 1998; Bolívar Botía, 1993) que se diferencia de la de alumnos y de directivos. La cultura docente es la cultura de los profesores como uno de los grupos sociales que conforman la institución atendiendo su actuación profesional. Esta cultura se puede entender como: “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional (...) La cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela” (Pérez Gómez, 1998, p.162-63-64).

Por su parte, Hargreaves (1998) se refiere a este tipo de cultura como un campo de investigación de la enseñanza para el desarrollo y cambio en la formación del profesorado, de allí que la denomine *cultura de la enseñanza*. Esta abarca: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189).

Este autor analiza la enseñanza que ejercen los docentes en la soledad de las aulas y sostiene que *las actuaciones de los mismos están condicionadas por las influencias de los demás docentes con los que trabajan a diario*: “lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella” (Hargreaves, 1998, p. 190). Es este aspecto, en el que se enfatizan aquellas tareas que tienen relación con la docencia, la investigación, y la gestión sin *entrar* al contexto del aula.

Pérez Gómez (1998) sostiene que esta cultura, a la cual llama *cultura docente* se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, haciendo extensivo el término al “sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan (...), las rutinas del grupo de compañeros, (...)” (p.163). La cultura docente es el componente *privilegiado* de la cultura institucional que se hace manifiesta en los métodos que se utilizan en la clase, en la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, como también, fuera del contexto

del aula, en las funciones que se desempeñan, en las relaciones que se entablan, en los métodos de gestión, en las estructuras de participación, en los procesos de toma de decisiones, componentes parciales y provisionales que definen cada contexto micro y macro educativo.

Hargreaves (1998) destaca que esta cultura se encuentra en una encrucijada por la tensión entre un contexto cambiante, incierto, y por las rutinas y costumbres estáticas que se encuadran en el sistema educativo actual. Basta con remitirnos a lo descrito en las diferentes culturas presentadas por Pérez Gómez (1998) que se atraviesan y conjugan en la cultura institucional que las contiene: cultura crítica, cultura académica, cultura social, cultura experiencial.

El mismo autor distingue *dos dimensiones* en la cultura docente: *el contenido* y *la forma*. El primero abarca el pensamiento del profesor así como los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos compartidos por grupo de docentes o por una comunidad profesional más amplia. La *forma* define la actuación profesional, las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, *especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas*. Como explica Bolívar Botía (1993) la *forma* se refiere a los modelos de relación entre los integrantes de una cultura que puede llegar a ser más importante que el propio *contenido*, porque es en la *forma* donde se reconocen los contenidos de la cultura estudiada, en este caso, docente; y son las formas, particularmente a través de las relaciones sociales entre profesores, las que ejercen su influencia sobre los contenidos de las culturas, dando la posibilidad de llegar a cambios educativos. Si bien esta cultura abarca el *pensamiento* y la *actuación profesional* del docente, no las determina, ya que estas no son categorías cerradas sino formas de condicionamiento que expresan autonomía, resistencia, diversidad y hasta discrepancia como un espacio de confrontación dialéctica de la actuación profesional individual y colectiva.

### Formas de cultura docente: una compleja comparación entre los grupos estudiados<sup>5</sup>

Avanzando en el estudio, la heterogeneidad identificada en los diferentes espacios laborales de gestión, investigación y docencia

---

5 La información que se presenta ha sido extraída de documentación oficial del archivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas y de algunos informantes que colaboraron para esta reconstrucción de la historia del Departamento.

del Departamento de Educación Inicial, permitió la configuración de variadas *formas de cultura docente*, según categorías<sup>6</sup> construidas en la investigación. La propia complejidad de las mismas ha llevado para el presente trabajo a sintetizar la trama evidenciada en una comparación entre los grupos a partir de la cual pueden inferirse semejanzas y diferencias, que a continuación se exponen.

a. Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -los roles asumidos, los canales formales e informales de comunicación y el entramado vincular- en el marco de la categoría: *condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal*, se considera:

- *En la práctica docente de gestión*: mayores componentes de una *cultura burocrática* impuesta administrativamente, suavizada en algunas ocasiones por rasgos de una *cultura familiar* sostenedores de la cohesión del grupo, que hunde sus raíces en un mandato fundacional que privilegia e impone una relación más afectiva por sobre lo académico.

- *En la práctica docente de investigación por el contrario*, se identifican con claridad componentes de una *cultura de colaboración* desde el sentido de la diversidad, autonomía y democratización en el respeto por el otro, con una fuerte dimensión *afectiva* que puede llegar, a veces, a limitar las tareas académicas.

---

6 La *construcción de categorías* desarrolladas durante todo el análisis implicó “quebrar los datos y reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre ellas” (Maxwell, 1996: 13). Las categorías son conceptos derivados de los datos que se reagrupan en términos más abstractos y a partir de allí se va pensando en ella y se va desarrollando, complejizando desde las propiedades que ayudan a caracterizar cada categoría nueva. A partir de la *observación* del grupo de trabajo y de las *entrevistas*, se construyeron cinco categorías: - Institución educativa universidad, -Práctica docente, -Condicionamientos objetivos de la institución, -Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal, -Toma de decisiones frente a los conflictos. Las *propiedades*, expresan Strauss y Corbin (2002) “son las características generales o específicas o los atributos de una categoría” (p.128). Las propiedades permiten ir especificando un *patrón de atributos combinados*, un modo de ir codificando la información, ir trabajando simultáneamente la información recolectada tanto de las observaciones, entrevistas como de la documentación, tarea que lleva un tiempo selectivo de avances y retrocesos. Otro autor que también se ha tomado como referente para el tema de las propiedades es Vasilachis (2006).

- En la *práctica docente/pedagógica* la diversidad se presenta con elementos de una *cultura burocrática* en relación a la organización de tareas atenuadas a las normativas de tal manera que se relega la formación académica de todos los miembros del grupo porque prevalece lo prescriptivo. Pero también se identifican componentes de una *cultura balcanizada* manifestada en una de las entrevistas a través del término *cofradía* que genera conflictos dentro y fuera del grupo limitando la innovación pretendida, con rasgos de individualismo en una de las integrantes de uno de los grupos.

b. Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -la postura ante los conflictos- en el marco de la categoría *toma de decisiones frente a los conflictos*, se considera:

- En la *práctica docente de gestión*, predominan componentes de una *cultura burocrática* que lleva en muchas ocasiones a derivar conflictos para que sean resueltos desde lo prescriptivo fuera del propio grupo y sin que éste se implique demasiado, lo que marca dificultades para definir, resolver problemas y tomar decisiones. Éstos, con frecuencia, son tratados con moderación aunque en general quedan sin resolución inmediata o con una evitación con discreción.

- En la *práctica docente de investigación*, se afianza una *cultura de la colaboración, de concertación* frente a los conflictos, que no afectan al grupo, ya que son enfrentados con tolerancia con la fuerte intervención de mediadores internos en el grupo.

- En la *práctica docente/pedagógica*, se advierte una fluctuación entre componentes de una *cultura burocrática* y una *cultura balcanizada*. Esta oscilación se justifica en el modo de evitar conflictos, eludirlos, como también la generación de situaciones en la que circulan relaciones *perversas* de complicidad -en el decir de una entrevistada- que llevan a aislarse, aunque no se deja de criticar fuertemente estas interrelaciones.

c. Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -actuación frente a las normas y al tiempo- en el marco de la categoría *condicionamientos objetivos* de la institución, se considera:

- En la *práctica docente de gestión*, la característica de saturación de tareas respondería más a una *cultura burocrática*.

- En la *práctica docente de investigación* los componentes de una *cultura de colaboración* con rasgos selectivos y con tolerancia a las normas, aunque se responde formal y estrictamente con lo exigido.



- En la *práctica docente/pedagógica*, hay elementos de una *burocratización adaptativa*, sin conflictos, relacionada con una *balcanización* muy criticada por los mismos actores aunque muestran comportamientos adaptativos sin cuestionamientos, porque todos están en la *cofradía* y hay una cierta conveniencia en ello -según la denominación de una entrevistada-.

d. Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción general de práctica docente- en el marco de la categoría *práctica docente*.

- En la *práctica docente de gestión* se plantea con insistencia la *saturación de tareas* con ciertos rasgos de *aislamiento*, eludiendo en general lo específicamente académico para dar lugar a lo afectivo. Hay una búsqueda por superar las tareas *administrativo-burocráticas*.

- En la *práctica docente de investigación* se alude a una tarea compleja *entendiendo al docente como un trabajador reflexivo*.

- En la *práctica docente/pedagógica* pesa la *burocratización adaptativa* con rasgos de una *cultura balcanizada*, ante la inquietud de espacios de formación e innovación al interior de los grupos.

e. Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción de universidad- en el marco de la categoría *institución educativa universidad*.

- En la *práctica docente de gestión* la universidad es valorada por lo que brinda en términos de formación académica pero a su vez se instala la *queja* por la *burocratización* de tareas que demandan tiempos cada vez más acotados. Asimismo hay reclamo por la ausencia de respuestas a demandas sociales.

- En la *práctica docente de investigación*, la universidad es concebida como una amalgama de lo académico, político, social, afectivo, espacio público que se debe proyectar a la sociedad. Un ámbito complejo con *interés en la colaboración* al interior y con el afuera.

- En la *práctica docente/pedagógica* si bien es admitido como un espacio de posibilidades profesionales de formación continua, los conflictos son tan fuertes que no la dejan acercarse a la realidad, no la dejan realizar cambios, quedando atrapado el docente en una *cofradía adaptativa, balcanizada, segmentada*.

Como síntesis de lo recientemente planteado, el grupo de gestión tiene mayores componentes de una *cultura burocrática*, con saturación de tareas y algunos elementos de una cultura familiar. El grupo de investigación tiene mayores componentes de una *cultura de colaboración*, con una composición afectiva en la que pueden

identificarse rasgos de una cultura familiar y, en el grupo docente/pedagógico se destacan constitutivos de una *cultura burocrática y cultura balcanizada*. Pero en todos está presente el interés por cambiar a *actuaciones más colaborativas* de trabajo docente para contribuir a favor del Departamento.

### Para seguir pensando: hacia nuevas construcciones de culturas docentes

Enfatizando la historia del Departamento, de algunas de sus normativas y de parte del análisis presentado, se evidencia que más allá de las normas explícitas, de lo instituido, el juego de lo implícito se advierte en cómo la matriz fundacional en sus deseos, miedos, modos de ejercicio de la autoridad, ha moldeado el inicio de las prácticas docentes con etapas de adaptación reproductiva e instancias de conflictos que llevaron a la intervención del Departamento. Pero después de pasado un tiempo, se vuelve por vía de elección democrática al mismo modelo de conducción departamental. Esto lleva a varios interrogantes ubicándose en esa época inicial: ¿había deseos de cambio al interior del departamento desde los docentes? ¿Había conflictos, malestares que no fueron escuchados o no interesaron ser escuchados porque pesaba más la comodidad-adaptativa de la mayoría en una dinámica sin revisión? ¿Había propuestas alternativas, superadoras que pudieran aprovechar *clivajes* y dar un giro en la gestión? ¿Cómo enfrentaron los grupos docentes fundantes, las normativas institucionales de la universidad? ¿Qué culturas docentes habrán prevalecido en esa época? Algunos hechos ya citados pueden aproximarnos a algunas respuestas.

A partir del análisis de comparación entre las formas culturales identificadas y construidas en un largo periodo de trabajo de estudio, se infiere la fuerte impronta de las bases fundacionales del Departamento en la actuación profesional signado por un origen de conformación y organización laboral de un nivel terciario con formaciones académicas básicas que se aproximan más a una secundarización de las funciones académicas centradas en la docencia que a una modalidad de trabajo docente universitario. El paso al nivel superior universitario fue en términos académicos de una revalorización del título como de un mejor posicionamiento de la carrera en el concierto de la oferta educativa de la Facultad y frente a la sociedad.

Esta situación en la actualidad es diferente en relación a la inicial pero la matriz fundacional no ha perdido vigencia aunque

sí fuerza, a partir de la intervención en posiciones, roles e interacciones diversas con la participación de docentes de otros Departamentos. Conocer parte de este pasado reconstruido a partir de algunos protagonistas de esa época y de documentación oficial de la Universidad Nacional, de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial, permite contextualizar las prácticas docentes de gestión, investigación y docencia/ pedagógica de dicho Departamento, información necesaria para comprender significativamente cómo se han ido construyendo culturas docentes de trabajo desde su matriz fundacional.

La cultura de trabajo construida a través de la historia institucional en el Departamento estudiado, constituye una convergencia de diferentes modalidades y culturas laborales (colaborativas, balcanizadas, etc.) como una marca identitaria que en algunos comportamientos y representaciones se integran desde la confluencia y, en otras circunstancias, aparecen como yuxtaposiciones con escasa interacción con las consecuentes contradicciones y fragmentaciones que caracterizan a ese conjunto social.

La prospectiva a estas situaciones sería revisar colectivamente el Proyecto Departamental a la luz de la concordancia de los objetivos institucionales que se plantean como así también acerca de las estrategias que se proponen en el marco de un Plan de Desarrollo Institucional mayor, con la plena participación de todos sus miembros. En un Plan que no podría dejar afuera, además de las prioridades que se acuerden, la formación sostenida de sus miembros y las orientaciones e intervenciones profesionales de especialistas que fortalezcan las áreas más críticas de la unidad académica, a la vez que trabajar más interactivamente con otros Departamentos, áreas y docentes de la Facultad y la Universidad.

Comprender, significar estas relaciones distintivas implica revisar la conformación estructurante de este espacio educativo y actuar en el desarrollo profesional docente con futuras propuestas de trabajo que, como sostiene Zapata: "... para ello es necesario que existan proyectos de colaboración desde las instituciones universitarias que se articulen con el sector cultural (...) lo cual significa prepararse endógenamente para poder establecer nuevas relaciones y sinergias externas" (2006, p. 2).

## Referencias

- Bolívar Bottía, A. (1993) *Culturas profesionales en la enseñanza*. Revista Cuadernos de Pedagogía N°219. Barcelona. En *Revista pedagógica de los trabajadores de la educación*.

- (CETERA). Año 4. N°32. Recuperado de [www.unileon.es/dp/ado/Enrique/Didactic/Temas/CdP21993pdf](http://www.unileon.es/dp/ado/Enrique/Didactic/Temas/CdP21993pdf) (junio, 2008).
- Caruso, M., & Dussel. I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Corti, A. M. (2006). *Análisis institucional. Documento N° 1*. Universidad Nacional de San Luis.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti G. (1993). *Las Instituciones Educativas. . Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie Flacso.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones*. Curso de posgrado. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (2000). *Algunos Conceptos para analizar Instituciones educativas*. Cuaderno de posgrado. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Pérez Gomez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Piotti, L. y Lupiañez. S. (2002). *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar*. Córdoba: Comunic-artes.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia, Ed. Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Cuadernillo. Secretaría General Coordinación de Comunicación Institucional. Producción General UNRC*. (1998). Diseño Gráfico: Área Gráfica. Departamento de producción audiovisual. Impresión: Departamento de imprenta y publicaciones de la UNRC. Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2016) *Sobre la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php> (mayo, 2016)

- Zapata, C. (2006). *Cooperación interuniversitaria y científica en el sector cultural*. Revista de Cultura Pensar Iberoamerica. OEI. Número 9 - julio – octubre. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric09a01.htm>. (Febrero, 2011).
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid, España: Gedisa.

#### Documentos oficiales

- Actas del Consejo Departamental 2002-2019. Libros, tomos 1 y 2. Departamento de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas - UNRC-
- Plan Estratégico Institucional. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/descargar/pei09.pdf> (PEI). (Noviembre, 2010).
- Plan de estudio del profesorado en educación preescolar 1980 (Resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por Resolución Rectoral N° 851/80)
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 059/74
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 193/75
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 386/77
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 961/77
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de UNRC N° 047/86
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de UNRC N° 331/1992
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de UNRC N° 583/2000
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de UNRC N° 584/2000
- Resolución Decanal de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC N° 310/2001
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 444/2001



Salas de 3, 4 y 5 años en actividad integrada - Agosto de 1976 - Jardín La Calesita.



Personal docente y directivo del Jardín de Infantes La Calesita - 30 de Noviembre de 1976. De izquierda a derecha: Mabel Gremiger, Norma Pérez de Rosa, Ana Vogliotti, Susana Pérez, la directora Susana Muzzio de Lucero, Nora Canca López, Cecilia Martínez de Bina y Gloria Rotelli de Bautista,



Personal docente, nodocente y directivo del turno mañana,  
Jardín La Calesita, junio de 1979.



Salas de 4 y 5 años del turno mañana, Jardín Rosario Vera  
Peñaloza - 30 de Noviembre de 1981.



Sala azul de 5 años del turno mañana, Jardín Rosario Vera Peñaloza - Octubre de 1983.



Personal actual del Jardín Rosario Vera Peñaloza



*Yo sé los sueños que sueñas  
Rosarito Vera, tu vocación,  
pide una ronda de blancos delantales  
frente al misterio del pizarrón.*

(Rosarito Vera, maestra; letra: Félix Luna;  
música: Ariel Ramírez)

## UN LUGAR LLAMADO ROSARIO VERA PEÑALOZA

*Victoria Eugenia Maffei<sup>1</sup>*

### Resumen

En 1975, el jardín Rosario Vera Peñaloza es acogido por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Aunque esta fue la fecha de su creación, su origen es anterior. Su nombre representa a la docente argentina que luchó por la educación de los primeros años; su ideal corresponde a algunas prioridades de la institución. A partir de ese momento comenzó el transitar de ambas instituciones con lugares en común en diferentes momentos que trascendieron inicialmente el campus. Además, compartieron el espíritu de cobijo, expansión y conexión entre ambas y la comunidad de Río Cuarto. Esta institución de nivel inicial tuvo muchas transformaciones devenidas de su formación colectiva docente que le imprimieron identidad.

### Palabras claves

Jardín- Universidad- Educación- Transformación- Identidad.

### Abstract

In 1975, Rosario Vera Peñaloza Kindergarten is embraced by the National University of Río Cuarto. Even though that was its foundation year, its origin is previous. The institution's name represents the Argentinian teacher who fought for education during

---

1 Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Directora Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. [vic-toriaemaffei@gmail.com](mailto:vic-toriaemaffei@gmail.com)

the first years. Her ideal corresponds to some of the institution's priorities. From that moment on, both institutions pursued a path in which they shared places beyond the campus on different occasions. Moreover, they shared a spirit of shelter, expansion, and connection with each other and the Río Cuarto community. This kindergarten has had plenty of transformations derived from its collective teaching education, which forged its identity.

### Key words

Kindergarten- University- Education- Transformations- Identity.

## CONSTRUYENDO memoria



Jardín La Calesita. Alvear 1100 (fachada)

Transcurre el año 1970 en Río Cuarto y un grupo de jóvenes estudiantes del Profesorado de Jardín de Infantes del Instituto Raúl B. Díaz asisten a la institución educativa: *La Calesita*. Los motivos de la elección de la carrera se entremezclan, pero comparten el ímpetu característico de la edad y la época. Están deseosas de poner en práctica sus saberes y curiosas por conocer qué parte de la teoría aparece a modo de ejemplo en las salas de jardín. Algunas de ellas, una vez recibidas, inician su carrera docente allí y comienzan a delinear la identidad de: La Calesita, posteriormente llamado Rosario Vera Peñaloza.

Asemejando una relación materna el 15 de abril de 1975, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), acoge al jardín y a la carrera mencionada. Comienza a forjarse un vínculo que lo fortalece mucho como departamento de aplicación del Profesorado de Educación Pre- escolar en la Facultad de Ciencias Humanas. Se convierte en el lugar en el que las estudiantes de la universidad tienen posibilidad de conectar con la niñez por primera vez en toda la carrera. Posteriormente, el jardín comparte esta función con otras instituciones de la ciudad.

La universidad a su vez con su espíritu de expansión y progreso se beneficia con la inclusión de un profesorado que gradualmente irá creciendo, ampliando la cantidad de aspirantes inscriptas y consecutivamente de graduadas.

El jardín encuentra también su modo de anidar, recibiendo prioritariamente a hijas e hijos de docentes, nodocentes y estudiantes de la UNRC, y con el mismo espíritu de expansión y conexión con la comunidad otorga la posibilidad a que las familias riocuartenses opten por elegirlo. De este modo, muchas generaciones de familiares infantiles de la comunidad universitaria y riocuartense transitan allí los primeros pasos de su escolaridad. Esta situación enlazó más aún la relación no solo entre ambas instituciones sino con Río Cuarto.

La apertura a la ciudad brinda la posibilidad de que quien es sobrina bisnieta de Rosario Vera Peñaloza pueda llevar a sus hijos a este jardín. También asistieron los nietos de quien donó algunas hectáreas para colaborar en la creación de la UNRC.

*El Rosarito* comienza a latir con dos salas, de cinco y tres años. Cada cual tiene equitativamente distribuidos niños de cuatro. Las salas originales se impregnaron de música desde su inicio, un área que continúa invitando al disfrute de propuestas variadas.

Del mismo modo que la universidad se enriquece con una mayor oferta educativa, el jardín hizo lo propio sumando salas hasta llegar a 10 desde hace varias décadas. Simultáneamente, crea un gabinete conformado por una psicóloga y una psicopedagoga actualmente denominado Equipo de Orientación.

Pasados unos años las jornadas escolares con propuestas docentes variadas y novedosas se enriquecen con otras áreas que emergen gradualmente: educación física, inglés, informática y filosofía. De ese modo, cada disciplina se incorpora a la cotidianidad institucional. Algunas no pertenecen a la currícula escolar, sin embargo, para la institución son importantes porque forman parte de su esencia.

Los primeros guardapolvos infantiles tuvieron los colores correspondientes a la costumbre de la época: el rosa indefectiblemente es el color destinado a las niñas y el celeste a los varones. Posteriormente, el jardín se impregnó de rojo, anaranjado, verde, amarillo y azul presentados en impecables delantales el primer día de clase y convertidos en muestrario de disfrute infantil pasado un tiempo. Esto fue de la mano con la creación de salas, cada una con el color que la identifica.

Transcurridos los años de afianzamiento en la Facultad de Ciencias Humanas, se convierte hasta la fecha en área de servicio de la Secretaría de Bienestar.

En 1981, La Calesita con su nombre ligado a la infancia pasa a llamarse Rosario Vera Peñaloza, igualmente significativo por ser la memorable docente argentina luchadora incansable de la educación de los primeros años. Mucha esencia de Rosario contiene este espacio educativo, la priorización del niño, la importancia de que descubra por sí, el énfasis en la curiosidad infantil.

Pero no fue solamente el nombre lo que cambió en el jardín Rosario Vera Peñaloza.

## LUGARES QUE GUARDAN HISTORIAS

En su andar, el Rosario Vera Peñaloza estuvo en distintos lugares de Río Cuarto, siempre en el sector céntrico. En consonancia con el jardín, la UNRC en su comienzo trasciende el campus y tienen en distintos momentos espacios en común. Original y consecutivamente el jardín comienza en Colón al 200, posteriormente en Alvear al 1100 y finalmente en General Paz 1141.



Grupo de niñas y niños de la promoción 1979

En 1979, mientras está en su lugar inicial, funciona parte de la Facultad de Ciencias Humanas en la planta baja de General Paz 1141, allí se dictan los cursillos de ingreso de algunas carreras incluida la del profesorado de Educación Pre- escolar. En ese tiempo éramos un grupo de estudiantes entusiasmadas que nos preparábamos para rendir el examen de ingreso. Se presenta a modo de vaticinio que un lugar en el que se dictan los cursillos para ser docente de jardín de infantes luego deviene en institución de nivel inicial. Posteriormente, el Profesorado de Educación Pre-escolar dicta algunas materias en el antiguo Colegio Nacional, a su vez el Rosario Vera Peñaloza funciona en calle Alvear.

Actualmente, está en General Paz 1141, edificio en el que otrora estaba el Hotel Castelar. Su cercanía con la radio de la universidad en la planta alta no es solo física sino afectiva. Son quienes disfrutan del bullicio infantil del jardín, según expresiones radiales de algunos locutores; así lo expresaban algunos residentes de la planta alta cuando funcionaba allí la residencia universitaria.



Fachada actual del Jardín Rosario Vera Peñaloza.  
General Paz 1141

Posteriormente, algunas instalaciones de planta alta y baja se utilizan para el dictado de clases destinadas al Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). En tan solo unos pocos metros de distancia aprenden de distintos modos y contenidos generaciones muy opuestas.

Tiempo después su traslado genera la cesión de ese lugar, y así brinda la posibilidad de que el jardín amplíe sus instalaciones.

Los espacios se reconstruyen y a pesar de sus modificaciones, cambios de fachada o refuncionalización pareciera persistir en ellos el intento de mantenerse vivos, como si guardaran celosamente su historia y solo la compartieran con quienes los han habitado, que indefectiblemente los evocan al verlos. Es así como los recuerdos se agolpan y les permiten seguir latiendo como el primer día cobrando su significatividad originaria.

Algunos espacios del campus se convirtieron en territorios conquistados por un estar infantil que deja su impronta.

## PREGNANCIA DE ROSARIO VERA EN EL CAMPUS

En algunas oportunidades el jardín se convierte en lugar de encuentro de estudiantes del PEAM y del Rosario Vera Peñaloza. Es así como el color del folklore, el 2x4 y villancicos en francés colman sus distintos espacios para el disfrute mutuo y conexión de edades tan opuestas. Además, los profesores y profesoras de algunas cátedras de carreras de la UNRC asisten para brindar charlas enriquecidas con muchos recursos, tan necesarios para sostener el interés y atención infantil.



Los niños y niñas del Rosario Vera se apropian en algunas oportunidades de ciertos lugares de la universidad, logrando de ese modo una fugaz pertenencia infantil a través de la participación de actividades en las que el espacio convoca ya sea con propuestas del jardín o con invitaciones de la universidad. De esta manera, algunas familias incursionan allí por primera vez y disfrutan de originales propuestas interactivas de salas y áreas en escenarios diversos con riqueza de recursos. En otras ocasiones, atizados por el calor de los fogones, interpretan colectivamente

melodías infantiles o del cancionero popular; disfrutan en el gimnasio mayor de actividades con matices circenses o de algunas puestas en escena en el Aula Mayor. Sin dejar de mencionar las inolvidables colaciones de las salas de cinco que durante tantos años convocan a la comunidad educativa. En varias ocasiones el comedor de la universidad se colma de estudiantes del Rosarito y no faltan las propuestas de exploración y aventuras a través de caminatas en el bosquecillo autóctono, paseos y festejos al aire libre, visitas a la biblioteca con sus dimensiones que provocan el asombro infantil o a laboratorios de muchas áreas de la universidad cuyas profesoras o profesores enseñan en relación a contenidos abordados en la sala, brindando la posibilidad de explorar el lugar y los recursos disponibles y atendiendo a preguntas y expresiones infantiles.



Inauguración del Bosquecillo Autóctono. Iniciativa del jardín Rosario Vera Peñaloza.

Niñas y niños se impregnan de la UNRC de acuerdo con su particularidad. Al mismo tiempo, la colman de voces, risas y juegos. También, algunos espacios universitarios fueron irrumpidos de arte infantil con producciones en bidimensión y tridimensión provocando el asombro de quienes transitan por allí sistemática o casualmente. Conjuntamente comparten conmemoraciones en las que con cantos o interpretaciones del himno con lengua de señas otorgan un matiz conmovedor que habitualmente es monopolio de la infancia. Sí, es la infancia la que nos preocupa y ocupa, y ha sido la movilizadora de las transformaciones de este jardín.



Espacios interactivos organizados por el jardín RVP en el gimnasio de la UNRC

## REMINISCENCIAS Y ESENCIAS PEDAGÓGICAS DEL ROSARITO

El respeto por el niño o la niña, su curiosidad natural, su bagaje de conocimientos y experiencias plasmadas cada vez que se les brinda posibilidad de expresión, generó interrogantes docentes tales como: ¿Qué niño queremos formar? ¿Estamos ofreciendo lo que la infancia necesita?

Nuestra prioridad es el niño del presente, aludiendo a la expresión de Francesco Tonucci (1996).

Pero antes de referir al recorrido pedagógico que forja la esencia del jardín Rosario Vera Peñalosa es necesario hablar someramente sobre la enseñanza de los primeros años de antaño que, como en todas las instituciones de este nivel, transcurre con *centros de interés* en torno a los que gira parte de la jornada escolar; en la actualidad otros de sus componentes son similares aunque matizados con algunos cambios.

Las paredes de las salas plenas de frisos con imágenes infantiles realizadas por adultos testifican el contenido abordado en ese momento por la docente. Posteriormente, fueron reemplazados por producciones infantiles en las que cada cual plasma la experiencia de aprendizaje vivenciada o de expresión libre.





Niño jugando en el tobogán grande, un ícono del  
Rosarito

La sala con su diseño de rincones posibilita un juego infantil con plenitud de pautas, eligen dónde jugar, la frontera está puesta en ese espacio con juguetes o material con pocas oportunidades de ser trasladados a otro rincón. La misma dinámica existe para los niños porque hay opción de cambio muy limitada una vez que se elige el rincón de juego. Este momento de la jornada es denominado *período juego- trabajo*.



Espacio áulico transformado

Los momentos lúdicos mutan hasta convertirse en espacios de un disfrute correspondiente a los intereses y necesidades infantiles de la actualidad, su ubicación está sujeta a criterios acordados grupalmente y es rediseñado por sus autores en un marco de libertad, ya sea por los materiales que incluyen como por el circuito lúdico que recorren en el transcurso de ese momento de la jornada. Actualmente, las salas suelen ser preparadas por cada docente con un diseño diario que modifica su fisonomía y las embellecen artesanalmente para dar la bienvenida. Los espacios suelen ser testigos fieles del trabajo que se realiza, la redistribución o transformación de éstos también refleja estilos docentes.



Circuito circular creado por niños y niñas

Con el transcurrir de los años quienes están a cargo de la enseñanza y la gestión en el Rosario Vera Peñaloza, ávidas buscadoras de otros rumbos didácticos, se sienten atraídas por una nueva teoría. De ese modo el *constructivismo* es bienvenido y matiza la enseñanza del Rosarito, al tiempo que hace lo mismo en otras instituciones de la ciudad. Los aportes teóricos sobre conocimientos previos, andamiaje y pedagogía crítica animan el diálogo con la teoría psicogenética de Jean Piaget (1985). Todo enriquece la formación docente a la vez que nutre el fundamento de las propuestas abordadas o de decisiones institucionales tomadas.

Esta formación, construida colectivamente, aviva en todas muchos deseos de aprender e invita a habilitar en el aula y fuera de ella nuevos modos de indagar y preguntar partiendo del interés por conocer cómo aprenden los niños y niñas. Comienza a tener más importancia la expresión oral infantil, valorada por Emilia Ferreiro (1999), porque sorprende con su irrupción en momentos de la jornada, por ser generadora de propuestas pedagógicas o cambios de rumbo de itinerarios didácticos que no

están encorsetados en contenidos. Se descubre que no es necesario ajustarse a lo explícito sino remover lo inhabitual a través de temas que generalmente no se abordan en el jardín. Solo se trata de descubrirlos y visibilizarlos.



Producción infantil sobre mesa enharinada

El ensamble de teorías pedagógicas es inspirador para que las docentes, exprimiendo la libertad otorgada, brinden jugosas propuestas didácticas. De ese modo, en sus abordajes el arte siempre está presente no solo para plasmar experiencias, sino para el disfrute, la exploración y la posibilidad de producir en distintos planos, sin imponer límites en el ofrecimiento de soportes para desplegar la creatividad. En situación de igualdad con el arte está el juego, conceptuado como la capacidad natural de la infancia, enfatizando el valor por sí mismo por la infinitud de posibilidades para quienes traspasan esta indómita frontera como expresa Graciela Montes (1999).



Niños y niñas participando de actividad en la sala

Nada vuelve a ser lo mismo en el Rosario Vera Peñaloza a partir de entonces, son otras maneras de enseñar, de ofrecer. Ese posicionamiento es a la vez despojo gradual de una direccionalidad predeterminada. De ese modo, se rompen gradualmente barreras con viejas concepciones sobre el nivel inicial, por ejemplo, el pensar que son muy chiquitos para aprender tal o cual contenido, Bruner ya se expresaba al respecto en una posicionamiento contrario a este (1970). Lo importante es generar interés en lo que se aborda y que haya apertura en el devenir de este proceso.

La formación docente colectiva va de la mano de vínculos establecidos con algunos profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas como el de historia, inglés y otros, además de formaciones colectivas más inmediatas: neurociencias, compartida colectivamente con el Jardín Maternal Rayito de Sol de la UNRC; educación sexual integral o talleres de inclusión, organizado por la comisión de atención a personas con discapacidad dependiente de la Secretaría de Bienestar. También, complementan la formación docente institucional los cursos organizados por carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC o los realizados con profesionales externos.



Actividad artística infantil

A partir de innumerables encuentros docentes, de formaciones grupales permanentes, reflexiones colectivas, lecturas profundas y acaloradas discusiones constructivas se llega a acuerdos sobre temas que décadas atrás no formaban parte de debates pedagógicos en las instituciones educativas. Todo invita a la revisión pedagógica institucional y trasciende los contenidos. Está relacionada también con una mirada que se sustrae del consumismo y que encuentra un importante destinatario en la infancia.

Se reflexiona sobre el abordaje de las efemérides iniciando un desafiante e interpelado proceso de deconstrucción que permitió desterrar rituales y una búsqueda de sentido que da un giro y trascendió la conmemoración de efemérides transformando no solo el diseño del año escolar sino algunos momentos de la jornada. A partir de allí, atendiendo a la necesidad infantil de expresarse a través de distintas vías emergen las áreas especiales como espacios posibles de incursionar para aproximarse a otras experiencias educativas. Es el *Rosarito* una de las primeras instituciones de nivel inicial de la ciudad que, en aquel momento, tenía una variada oferta educativa de áreas especiales. Además de las mencionadas al comienzo de este texto, hubo otras que no perduraron en el tiempo, tal es el caso de comunicación visual, natación y circo.



Inicio de actividad exploratoria en la sala

Lo cierto es que cada una en su momento y actualmente brinda posibilidad de disfrute de una jornada diversa para que cada cual se sienta cómodo y disfrute intensamente de lo que le genera mayor placer.

En ese rumbo iniciamos la búsqueda de aquello que tuviera significatividad infantil, propuestas desprovistas de lo obvio y del espontaneísmo. Actualmente, en este proceso se intenta que la perspectiva sea decolonizadora, despejando en lo posible influencias hegemónicas. Con ese enfoque comienzan a definirse otras miradas de inclusión que promueve un registro sensible del otro, otras conformaciones familiares, el destierro de estereotipos y la perspectiva ecológica a través de la integración del niño al mundo social y natural a otras formas de vida, a una comunión con la naturaleza. El valor de lo experiencial a través de los sentidos,

donde la búsqueda de diferentes soluciones se origine a partir de la riqueza de la interacción con los pares, del intercambio de ideas y experiencias.



Representación de cuento salas de cuatro y cinco años

## RECONOCIENDO ANDARES

Este jardín con 46 años de trayecto educativo en la UNRC, corresponde a una construcción colectiva de antaño y actual que quienes la protagonizaron le imprimieron su identidad.

El recorrido fue por momentos muy sinuoso, en cada curva con vértigo incierto el Rosarito fue fraguando su sello en una identidad cada vez más lograda. Así, se fue gestando su esencia y potencia.

Paulatinamente, se retiraron algunas docentes y se sumaron otras en esta aventura educativa. Con muchos años de estar docente en este jardín dejaron su impronta.

Por eso, con un gesto de afecto y mucho reconocimiento se destaca a quienes asumieron la gestión en los diferentes momentos del jardín, en los que todas transitaron un importante y significativo trayecto.

Ellas son: Profesora Susana Carolina Muzzio de Lucero pionera de esta institución, Magíster Ana Vogliotti, Profesora Gloria Clelia Rotelli de Bautista y Licenciada Nora Nancy Canca López.

Este jardín ha estado conformado a lo largo de los años por otras personas que con un compromiso cotidiano han ofrecido un espacio con la calidez que generalmente lo caracteriza, atendiendo inquietudes y necesidades de la comunidad educativa. Algunos continúan aquí. Todos con sus particularidades lo han matizado de heterogeneidad. Cada cual con su historia, andar, estar y sentir.

El Rosarito y la Universidad Nacional de Río Cuarto comenzaron a escribir conjuntamente hace varias décadas una historia que continúa, en el desafío permanente que representa para las instituciones educativas enseñar, aprender y trascender.

Jardín Maternal *Rayito de Sol*  
Secretaría de Bienestar - UNRC



1992 - Autoridades, docentes y nodocentes



2009 - Jornada sobre Jardines Maternales de Universidades Nacionales





1996 - Momento de la merienda



1995 - Festejo del día de los padres



---

1995 - Entrega de souvenirs de Pascuas por el campus universitario



---

1995 - Tricicleteada por las calles del campus universitario



---

2002 - Fin ciclo lectivo en el Aula Mayor



---

1998 - Paseo de primavera – Sala de Maternal I



2010- Caminata por el bosquecito de plantas autóctonas del campus



2012 – Juego en el patio del Jardín Maternal Rayito de Sol

*El Sol no tiene bolsillos,  
la Luna no tiene mar.  
Por qué en un mundo tan grande  
habrá tan poco lugar.  
Y adónde voy  
y adónde vas  
y adónde vamos a parar  
rodando en una burbuja  
en busca de la humanidad.*

(El Sol no tiene bolsillos, María Elena Walsh, 1971)

## JARDÍN MATERNAL RAYITO DE SOL, 35 años creciendo juntos

*Silvia Beatriz Alesci<sup>1</sup> y Claudia Cecilia Cardarelli<sup>2</sup>*

### Resumen

**EL JARDÍN MATERNAL** Rayito de Sol, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, nació como una necesidad social, para dar respuesta a un grupo de mujeres trabajadoras y estudiantes. Con mucho esfuerzo abrió sus puertas el diez de Marzo de 1986, con dos directivos, ocho docentes, cuatro nodocentes y un número reducido de niños/as. Desde esos inicios han pasado ya 35 años con un trabajo pedagógico siempre innovador, teniendo como principales protagonistas a los niños y niñas y a sus familias, con el aporte de profesionales que brindan su compromiso y dedicación en el presente y otros que han dejado su impronta personal y sus aportes. Con un constante crecimiento edilicio y reformas continuas, con el apoyo incondicional de autoridades y de toda la comunidad universitaria, y por supuesto, con el paso de tantos niños y niñas por sus distintas salas, y que hoy vuelven

---

1 Profesora en Educación Pre- escolar. Directora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [silviaalesci@gmail.com](mailto:silviaalesci@gmail.com)

2 Licenciada en Educación Inicial. Vicedirectora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [cccardarelli15@gmail.com](mailto:cccardarelli15@gmail.com).

trayendo a sus propios hijos y nietos, nos hace pensar que estamos en el camino correcto. Con orgullo podemos decir que somos una institución educativa dedicada a la primera infancia con muchas vivencias transitadas y muchas más por vivir.

*Palabras clave:* Jardín maternal- Historia- Rayito de sol- Infancias- Institución educativa

## Abstract

Rayito de Sol maternal garden in the National University of Río Cuarto was born as a social need with the aim of addressing a group of working women and students. With great effort it opened its doors on 10th March, 1986, with two managers, eight teachers, four non-teaching workers and a small number of children. Since its inception, 35 years have passed filled with continuous innovative pedagogical work and children together with their families as the main protagonists. In this review of its history we seek to reflect relevant facts and situations that have marked our path and given us our own identity. In this educational path, professionals have offered their commitment and dedication, their personal imprint and their contributions and continue to do so. With constant building growth and continuous reforms, with the unconditional support of the authorities and the entire academic community, and of course, with so many children having attended class and been through its different classrooms, who nowadays come back as well, bringing their own children and grandchildren, makes us think that we are on the right path. We can say with pride that we are an educational institution dedicated to early childhood with many busy experiences and many more to live.

*Keywords:* Maternal garden- History- Rayito de sol- Childhoods- Educational institution.

## Para comenzar...

**PARA RECONSTRUIR LA** historia del Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS), es necesario adentrarnos en el contexto socio-político y económico de las distintas épocas de nuestro país y de esta manera comprender como una serie de sucesos trascendentales, fueron determinando la revalorización de las instituciones dedicadas a la primera infancia.

Las modificaciones sociales y culturales que se produjeron alrededor de 1960 plantearon nuevas necesidades a las familias pero, fundamentalmente, a las mujeres quienes eran las responsables explícitas, socialmente hablando, del cuidado y la atención de los hijos. Muchas de ellas comenzaron a tener una vida más activa en la sociedad porque se incorporaron al mundo laboral más masivamente y esto se produjo no solo por cuestiones económicas sino, además, por deseos de crecimiento personal y profesional que trajo aparejado la necesidad de organizar otros modos de cuidado y educación de los niños/as más pequeños. De este modo surge una institución que se denominó guardería. (Instituto Nacional de Formación Docente. 2015, p.8).

Éstas instituciones, las *guarderías*, no reglamentadas ni supervisadas pedagógicamente y que los sindicatos ofrecían a las trabajadoras tenían una finalidad asistencial, eran privadas, como entidades comerciales, o estatales creadas para dar cumplimiento a lo establecido por la Ley de Trabajo de las mujeres y los niños 11.317, sancionada en 1924. En su capítulo III, artículo 15 esta enuncia que: «En los establecimientos que ocupen el número mínimo de mujeres que determine la reglamentación, deberán habilitarse salas maternas adecuadas para los niños menores de dos años, donde éstos quedarán en custodia durante el tiempo de ocupación de las madres.» Dicha ley fue derogada en 1976, sustituyéndose por la Ley de Contrato de Trabajo 20.744, que en su artículo 179 dispone: «En los establecimientos donde preste servicios el número mínimo de trabajadoras que determine la reglamentación, el empleador deberá habilitar salas maternas y guarderías para niños hasta la edad y en las condiciones que oportunamente se establezcan.» Podemos decir que en este sentido y desde el punto de vista histórico, los jardines maternos no surgen para satisfacer necesidades de aprendizaje sistemático, sino más bien, para llevar adelante funciones de cuidado y asistencia a la primera infancia.

Alrededor de 1973, se intentó reglamentarlos con la Ley 20.582 que propiciaba la creación de Jardines Maternos Zonales: allí donde haya un número de niños de hasta tres años de edad que justificara su creación. Aunque la misma no tuvo éxito, puesto que la época de la dictadura había llegado y con ello el cuestionamiento hacia estas instituciones como disruptivas del orden familiar y del rol materno, censurándolas, generando el cierre de jardines maternos estatales, la transferencia de servicios educativos y la reducción de los servicios de nivel inicial. Con

la vuelta a la democracia, en la década del 80, adquiere auge la institución educativa, el *jardín maternal*.

De acuerdo al pronunciamiento con fecha 21 de octubre de 2021 de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que confirma la sentencia de la Sala I de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal, por la que se condena al Poder Ejecutivo Nacional a reglamentar, en el plazo de 90 días hábiles, el artículo 179 de la Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744. Es así que, el 22 de marzo de 2022 el Presidente de la Nación Argentina decreta en el artículo 1°:

En los establecimientos de trabajo donde presten tareas cien (100) personas o más, independientemente de las modalidades de contratación, se deberán ofrecer espacios de cuidado para niños y niñas de entre cuarenta y cinco (45) días y tres (3) años de edad, que estén a cargo de los trabajadores y las trabajadoras durante la respectiva jornada de trabajo. A los efectos del cómputo de la cantidad de personas que trabajan en el establecimiento, se tendrán en cuenta tanto las y los dependientes del establecimiento principal, como aquellas y aquellos dependientes de otras empresas, en tanto presten servicios en el establecimiento principal (Decreto 144, 2022, p. 3)

## PERIODO ENTRE 1984 y 1989

«Cada Institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional con una asignación de sentido dada desde lo social... La institución escuela es un producto histórico y como tal debe ser pensada» (Frigerio, Poggi y Tiramonti. 1992, p.18).

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en el año 1984, un grupo de familias representando distintos sectores de la comunidad universitaria (docentes, nodocentes y estudiantes) se pusieron en contacto con el Rector Normalizador de la UNRC Doctor Juan Carlos Pereira Pinto y le presentaron una nota solicitando la creación de un jardín maternal en el campus. Se requería dar respuesta a las necesidades de 600 integrantes femeninas de la universidad; además, se hacía referencia al Capítulo V del Estatuto Universitario en su artículo 117 adoptado por Resolución N° 19/84 que disponía que: «la universidad debe procurar a sus miembros, en la medida de sus posibilidades, y por medio de diversos organismos, elementos asistenciales que



les posibiliten una vida sana y digna». La trabajadora social de la UNRC realiza una encuesta a los trabajadores de la misma para conocer la necesidad de abrir un jardín maternal, la cual da resultados positivos.

Fue así como, el señor rector normalizador, eleva al Honorable Consejo Superior Provisorio (HCSP) la nota citada junto a un anteproyecto elaborado por la Secretaría Estudiantil y Bienestar que contempla la implementación de un jardín maternal. Por ello, y por las atribuciones de la Ley 23068, el HCSP resuelve el 22 de noviembre de 1984 «crear dentro del ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto una Guardería (o Jardín Maternal) para los hijos del Personal Docente, Nodocente y Estudiantes» (RHCS 39/84). Considerando que: «la atención de los hijos lactantes y/o infantes del personal de la casa conlleva, además de un principio de humanización del trabajo, una mayor eficiencia en el mismo». La Ley 23068, sancionada y promulgada en junio de 1984, sobre la Normalización de las Universidades Nacionales, que tendría validez hasta que se dictara una nueva ley orgánica de las universidades nacionales, tenía como objetivo marcar una ruptura con lo actuado por el régimen dictatorial. En su artículo seis disponía que: «Cada universidad nacional podrá emplear su fondo universitario para cualquiera de las finalidades previstas en sus respectivos estatutos, excepto para sufragar gastos en personal permanente».



1984. Obras en el Pabellón A del viejo rectorado

Para la implementación de este instituto, el HCSP designa a una comisión de elaboración del proyecto definitivo, a presentar dentro del término de treinta días, que estaba presidida por el Secretario Estudiantil y Bienestar Doctor Alberto Angeloni e integrada por el Director de Salud Doctor Máximo López Provenzal y el señor Abregú, la dietóloga de la universidad Felisa Pérez de Galván, el ingeniero Roberto Maffioli a propuesta del Gremio Docente, Pedro Tomás Roligou por el Gremio Nodocente, Gustavo María por la Federación Universitaria de Río Cuarto, la asistente social Susana Aramburu y la Arquitecta Analía Ángeli representante de la Secretaría de Coordinación Técnica y Servicio.

A la vez, se solicita la colaboración para la elaboración del proyecto definitivo al Profesorado de Educación Preescolar, por intermedio de su Directora Norma Pérez de Rosa y la Vicedirectora Francisca Josefina Pastore. El mismo es presentado el 20 de diciembre de 1984 a las autoridades y la comisión citada. El secretario de bienestar y estudiantil sede las instalaciones donde funcionaba la secretaría a su cargo y otras dependencias del pabellón A, edificio donde funcionó en un principio el rectorado.

En febrero de 1985, se presenta a la primera comisión organizadora un listado de necesidades de personal y de elementos del economato y cocina. Además, la arquitecta Ángeli exhibe los planos de remodelación del mencionado pabellón A, dando comienzo inmediato con dicho trabajo. En palabras de Profesor Danilo Donolo:

(...) unos paraísos añosos y un grupo de magnolias casi en flor se destacaban en la llanura y cobijaban en sus posibilidades el tinglado de paredes blancas que servía de sede al rectorado... El edificio con algunas modificaciones para adecuarlo a otras funciones lúdicas y de cuidado, constituye en la actualidad el Jardín Maternal de la Universidad. Tiene una valla perimetral -colocada luego de inaugurarse el jardín Maternal- con puertas de pestillo alto que impide que personal y alumnos de menos de 5 añitos, agobiados por el trabajo, se filtren en el predio, buscando alivio en algún cuento o en suave columpiarse de la hamaca (2016, p.205).

El 29 de marzo de 1985 se lleva a cabo la primera asamblea entre las familias interesadas donde se designa a la *primera comisión de padres* del jardín maternal para brindar apoyo financiero y funcional. La misma estuvo constituida por: Ana Braglio, Gra-

ciela Boito de Arias, Graciela Cufre de Lenardón, Mirta Demo de Demo, Adriana Fabra, Margarita Grosso de Fauda, Guida de Díaz, Elizabeth Hoffman de Fitzgerald, Teresa Krauss, Ricardo Lema, Roberto Maffioli, Adriana Marinelli de García, Juan Miguel Marioli, Graciela Martínez de Demo, Ana Martínez de Fabricius, Mónica Medina de Villada, Federico Piatti, Marta Ramírez, Herminia Reynoso de Palma, Alcira Rivarosa de Polop, Ana Revietti, Pedro Rodigou, María del Carmen Tordable, Marta Sarmiento de Adaro y Virginia Vera de Carranza. La profesora Susana Muzzio de Lucero es designada como la directora del jardín maternal, en esta etapa. (Comisión de padres del Jardín Maternal, 1985, p.3)

Dicha comisión de padres mantenía reuniones todos los viernes; realizó recaudaciones, solicitó apoyo a la comunidad universitaria, a los gremios docentes y nodocentes y a comercios de la ciudad, imprimió bonos de contribución, pidió donaciones; generó recursos propios para la compra de sillitas, cunas, colchones, juegos de patio y juguetes. Se solicita a Gas del Estado la donación de ocho cilindros de gas. Se organizó la exhibición de dos películas, entre ellas, *El Heredero* (durante tres días del mes de noviembre de 1985, dos veces al día) y *Desafío de la Ley* (febrero de 1986) en el Aula Magna de la UNRC, con venta de entradas a un valor de 50 centavos de austral a la comunidad universitaria. Realizaron, en septiembre de 1985, un relevamiento de posibles alumnos para el jardín maternal con fichas de preinscripción. También, mantuvieron conversaciones sobre el equipamiento y temática generales con directoras de jardines maternos de la ciudad de Buenos Aires como el de Laboratorio Roche en Olivos y La Gotita de Agua de Obras Sanitarias.

Entre las obras realizadas se colocaron calefactores, por el gascista señor Nieto, y pisos plásticos de color rojo ladrillo, por el Señor Fernández, se extrajeron dos árboles tóxicos, se instalan algunos juegos en el patio, se da comienzo a la cerca perimetral, se pintan las paredes interiores de las salas con escenas infantiles.

Se elabora un primer reglamento entre la directora designada y la trabajadora social de la UNRC, el cual se da a conocer a las familias interesadas; además se presenta un listado de necesidades de todas las áreas del jardín maternal a pedido del señor rector. La dietista elabora el costo del menú, estableciéndose cuatro tipos de cuotas según la permanencia de los infantes, la cual estaría destinada a costear alimentos, combustible y limpieza; de ahí que se estipula una cuota máxima de 15 australes, una mínima de ocho australes y dos australes de inscripción. A fines de 1985, se procede a la inscripción definitiva de alumnos y alumnas.



Agentes nodocentes del Jardín Maternal Rayito de Sol

Ante la inminente apertura del jardín maternal, se plantea la necesidad de contar con personal nodocente y docente para el establecimiento, tal como lo señala la Disposición 01/febrero/86. Para ello el Secretario de Bienestar Estudiantil y Extensión Cultural Contador Savy le propone al Rector Normalizador Doctor Petrazzini la contratación de dos profesoras en educación pre-escolar con el cargo de ayudante de primera con dedicación semi-exclusiva. Se conforma un tribunal examinador de las aspirantes el 25 de febrero de 1986, integrado por la Profesora Muzzio, directora del Jardín Maternal de la UNRC, la Profesora Ducurón y la Profesora Vogliotti. A estas dos docentes concursadas, se les suma un personal de transferencia interno desde la Facultad de Ciencias Humanas y otras docentes que se incorporan desde el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. Estas docentes fundadoras en su rol de maestras maternas fueron: Marisa Cooreman, Bibiana Vélez, Lilián Morosini, Victoria Maffei, Florencia Pagano y Patricia Farias, lo cual fue publicado bajo Resolución Rectoral (RR) 61/86. El equipo nodocente estaba conformado por Ramona Villafañe (administrativa), Felisa Pérez (dietóloga), Zoilo Gatica (cocinero) y Ramón Salinas (ayudante de cocina). Y así, finalmente, el lunes *diez de marzo de 1986* el Jardín Maternal de la U.N.R.C. abre sus puertas para 10 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 45 días y los dos años.

Durante 1986, a raíz de una licencia prolongada de la primera directora, fueron designadas con cargos de profesor adjunto semi- exclusivo a la Profesora y Médica Pediatra Elsa Benítez como directora y la Asistente Social Susana Aramburu como vicedirectora. Más tarde, se contó con la presencia de auxiliares docentes, estudiantes de carreras afines y no afines, a las cuales se les otorgaba una beca estímulo.

En el transcurso de los siguientes meses, esta institución sigue en crecimiento tanto en su organización humana como material; el personal docente se vuelca a lo pedagógico, la nueva comisión de padres se encarga del control de las finanzas, todos trabajan mancomunadamente. A fines del año 1986, como asisten alrededor de 35 niños, se prevé para el año siguiente, la ampliación edilicia (sala de tres años, depósito, arenero) y un mayor número de docentes. Se realizaron ventas de tortas, helados canasta de comestibles y pañales para recaudar fondos. Para asegurar el funcionamiento adecuado «sin tratar de reemplazar el núcleo familiar» (RR 472/87) había que definir las misiones y funciones específicas de los distintos componentes del *jardín maternal*, que desde un primer momento se señaló como una *institución educativa*:

a)... porque no se limita a cuidar o guardar niños, sino que ejerce una acción educativa planificada, sustentada en principios pedagógicos de actualidad (...) b) (...)que atiende a las necesidades bio-psico-sociales (...) c) (...) que tiende al desarrollo integral de la personalidad, porque considera que ésta tiene un sentido dinámico, que se desarrolla globalmente desde el comienzo de la vida misma. (Anexo II de RR 472/87).



1987- Grupo de niños y niñas de la sala de Maternal en el anfiteatro de la UNRC

El Señor Rector Ingeniero Agrónomo Seiler, primer rector electo en democracia, resuelve aprobar el 10 de noviembre de

1987, mediante la RR 472/87, el proyecto elaborado para tal fin por la directora y la vicedirectora contando con el curso favorable del Secretario de Bienestar Contador Saliba. Además, se debía aprobar la estructura del jardín maternal, el reglamento respectivo, fijarse el periodo de funcionamiento, horarios de atención, fechas de receso y condiciones para la admisión de niños. Según el Anexo I de la RR 472/87 se establecía que la planta orgánica funcional del Jardín Maternal estaba organizada por departamentos.

Para abril de 1988, el jardín maternal contaba con tres departamentos: el de educación, con un plantel de diez docentes, con cargo de *maestras jardíneras* y carga horaria de 20 horas semanales, cuatro salas funcionando (lactario, maternal I, II y III) y auxiliares docentes con cargos de ayudante de segunda. El departamento de sanidad y asistencia integrado por una terapeuta del lenguaje, una pediatra, una asistente social y una psicopedagoga. Y el departamento de administración y auxiliar formado por una coordinadora administrativa, un cocinero, una dietista y un ayudante de cocina, todos ellos con cargos nodocentes.

## PERIODO ENTRE 1990 y 1999

El quehacer educativo ressignifica con precisión y organización institucional el contrato fundacional original. En mayo del año 1990 el equipo docente elabora el Proyecto de Reestructuración y Articulación del Jardín Maternal, para dar un vuelco en el devenir de su personal. En él se hacía hincapié en la valoración de la titulación específica para los cargos de director y vicedirector, la elección democrática directa de los mismos con una duración en sus mandatos de dos años. Además, se pretendía nuevos cargos docentes y, para ello, se utilizaron los puntos de las ayudantías de segunda. Teniendo el visto bueno de la Secretaría de Bienestar, se aprueba dicho proyecto y, así, en diciembre de 1990 se realiza la primera elección democrática de autoridades, surgiendo por votación de docentes, nodocentes y auxiliares del área, una directora y una vicedirectora, docentes activas del Jardín Maternal, con título de profesoras en educación pre-escolar. En esta tercera instancia, el equipo de dirección estuvo formado por la Profesora Lilian Morosini y la Profesora Marisa Cooremán, las cuales asumieron el 31 de marzo de 1991 por RR 068/91. Como se había proyectado se aprueba la provisión de nuevos cargos docentes al interior del Área de Nivel Inicial de la Secretaría de Bienestar con RR 160/91, abriéndose concurso

abierto para cargos de maestra jardinera. El plantel docente, entonces, se amplió a 18 profesoras de pre- escolar.

Teníamos un jardín maternal en constante crecimiento, un equipo directivo elegido por votación, un amplio plantel de docentes, de nodocentes y auxiliares estudiantes becadas. Pero la institución aún no poseía una identidad propia, era para su comunidad sólo el Jardín de la universidad. Es por eso que, a mediados del año 1991, el personal docente y nodocente del Jardín Maternal establecieron los posibles nombres a considerar y, posteriormente, procedieron a la votación: Primero los Niños, Caritas Sucias, Upa la lá, Rayito de Sol. Finalmente, el Jardín Maternal recibió su nombre, con disposición n° 30/28-6-91 y con RR 326/91 se acepta la «identificación propia del Jardín Maternal Rayito de Sol». Luego de ello, se procedió a la creación del logo identificadorio, el cual fue confeccionado por dos docentes resultando en primer lugar de votación el realizado por la docente Silvia Alesci. Actualmente, en la entrada del Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) se exhibe el logo actualizado y confeccionado en mosaiquismo por la Profesora Carolina Marconi y su alumnao, aunque conserva la esencia del logo original.

Con el nuevo equipo de conducción al frente del jardín maternal, en el año 1991, se emprende la difusión de la tarea educativa a la comunidad. Una manera efectiva de llevar a cabo este objetivo fue poner en marcha la propuesta de trabajo presentada por una docente (Alesci), que consistía en la publicación en papel de la Revista Rayito de Sol, una visión del mundo infantil. La misma, salió en tres ediciones con artículos de interés general sobre la infancia elaborados por docentes y directivos de la institución y distintos profesionales de la comunidad. En su diagramación colaboró la arquitecta Ángeli y se utilizaron los recursos humanos del departamento de audiovisuales e imprenta y publicaciones de la UNRC. Ante la convocatoria en 1996 a Programas y Proyectos de Extensión se aprueba con RR 945/96 la propuesta Comunicación Regional en Pro de la Infancia, Revista Rayito de Sol. La comisión organizativa integrada por docentes del JMRS trabajó durante tres años en cinco ediciones trascendiendo los límites de la provincia de Córdoba.

El trabajo para y por la comunidad, también se vio reflejado en la RR 570/93, con la cual se modifica el reglamento del JMRS en cuanto a las «condiciones de admisión de niños y obligaciones de los padres», aprobando, además, en la misma, «el reglamento interno para el personal docente del Jardín Maternal Rayito de Sol».

En Febrero de 1994, asume el siguiente equipo de dirección: Profesora Lilián Morosini y Profesora Bibiana Vélez. En esta oportunidad, solo se produce el recambio de la vicedirectora por concurso cerrado, la directora continúa en su cargo por pedido de las autoridades universitarias.

En este periodo se mantuvieron capacitaciones continuas y colectivas, brindadas, entre otras, por las profesoras: Ana Vogliotti, Nora Fourcade, Beatriz Chiapello, Sonia De la Barrera, Susana Divito, Marilú Krabbe y las doctoras Glineur Berne y Medrano Mir de la Universidad de Zaragoza de España. Esto produce un florecimiento de las prácticas pedagógicas con elaboración de proyectos innovadores y su presentación y disertación en congresos nacionales e internacionales.



1994 Desfile moda infantil en confitería céntrica

Los eventos socio- educativos comienzan a multiplicarse y las familias participan en forma comprometida y con alegría junto a sus hijos e hijas. En el año 1994 se realiza la primera gran tricicleteada por las calles del campus y un desfile de moda infantil en una confitería céntrica. En el año 1996, al cumplirse el aniversario 10, se emprende la fiesta del reencuentro de exalumnos y exdocentes en el comedor universitario.

El equipo docente, presenta en 1995, el resultado de un arduo trabajo que da por resultado un sistema de evaluación inicial y formativa para niños y niñas menores de 30 meses que articula e involucra a tres salas: Registro de la evolución infantil, grilla cronológica con conductas infantiles que, además, es utilizada para confeccionar los informes para las familias. Esta ficha es ac-



tualizada en los años subsiguientes y, aún hoy, es utilizada en el accionar docente de sala. En este mismo año, se puso en marcha, la articulación e integración del Área de Nivel Inicial (Jardín Maternal Rayito de Sol y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñalosa) de la Secretaría de Bienestar mediante Disposición N° 36/95.

En el ciclo lectivo 1996 se inauguró la sala de cuatro años, para dar continuidad a las trayectorias infantiles, con un número de estudiantes que fue aumentando con el correr de los años.

El JMRS participa en la elaboración del anteproyecto de Licenciatura Extraordinaria en Educación Inicial en el año 1997 a solicitud de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) conformándose, para ello, una comisión integrada por docentes y el equipo directivo. Luego de su aprobación, se inicia el cursado de la misma de aquellas docentes con carrera de grado de hasta tres años. En febrero del año 2001 el Departamento de Educación Inicial, de la FCH, abre la carrera de Licenciatura en Nivel Inicial. Las docentes retomaron sus estudios fuera del horario laboral y con un gran esfuerzo personal.

A finales del año 1998, se comienza a trabajar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) abordando: misión, visión, metas institucionales, perfiles y reglamentos internos. Para continuar, en febrero de 1999, con la elaboración del Proyecto de Transformación Curricular Participativo o Proyecto Curricular de Centro (PCC), ardua tarea de compromiso y participación colectiva.

A partir del proyecto de la sala de tres años Juguemos en la Huerta de las docentes Fabiana Borgarello y Claudia Cardarelli, se promocionó hábitos de vida saludable y la incorporación de verduras y frutas en la dieta de los niños y niñas, y por supuesto, la siembra, el cuidado y la cosecha de las mismas. En el año 1997, se organizó una huerta con el asesoramiento del Ingeniero Agrónomo Jorge Boheler que dispuso calzas de cemento a la altura de los niños y las niñas para contener la tierra y facilitar el trabajo. Esta huerta llevó el nombre de Mario Eugenio Corral, ex padre del jardín maternal, quien falleciera en un trágico accidente. Aquel proyecto innovador fue expuesto por sus autoras, en el Congreso Internacional de Educación: Pedagogía 99, en Cuba, La Habana, en febrero de 1999; otro proyecto pedagógico expuesto fue «Mi cuerpo desde lo físico y fisiológico a lo comunicacional y expresivo» de las docentes Claudia Díaz y Jimena Rodríguez. Durante este año, también, se lleva a cabo el proyecto institucional Juntos preservamos el medio ambiente, que consistía en la recolección de latas de aluminio. Las 12.000 latas

reunidas fueron enviadas a la empresa recicladora nacional Reynolds Metals Company, quien premió al JMRS con un scanner manual. Se presentaron dos proyectos pedagógicos de sala en el concurso Aula sin frontera 99, los cuales obtuvieron menciones especiales como trabajos destacados dentro del nivel inicial.



1997. Niños y niñas jugando en la huerta

En la década del 90 se realizaron la mayor cantidad de reformas edilicias que ampliaron y mejoraron la vida en el jardín maternal y de sus protagonistas. Entre ellas, en 1991, se construyó la sala de tres años, un patio cubierto y un paredón divisorio de patios. En la inauguración asistió la comunidad escolar y las autoridades universitarias, realizándose un gran almuerzo del encuentro en el comedor universitario. También, se hicieron reformas considerables en el sector de la cocina, ampliándose con una antecocina, y una despensa de guardado de materia prima. En 1996 se construye la sala de Maternal II quedando bajo aquel patio cubierto, que al colocarle grandes portones y ventanas, se transforma en salón de usos múltiples (SUM). Además, se levantó un complejo de baños y cambiadores para las salas de dos y tres años. Mientras el JMRS crecía ediliciamente, al mismo ritmo crecía su alumnado. La Asociación Gremial Docente solicita la ampliación de salas e incorporación de nuevo personal en noviembre de 1998 al HCS. Dando respuesta a la amplia demanda de la comunidad universitaria, el plantel docente se elevó a un total de 21 cargos de maestras jardineras cubriendo el amplio horario de funcionamiento de 12 horas corridas, desde las 7:00 horas hasta las 19:00 horas.

En junio de 1999, a través de la RR 033/99 se aprueban los criterios de evaluación para la admisión de los niños y niñas a través de una tabla de puntaje sobre variables e indicadores.

## PERIODO 2000 AL 2009

Aquella etapa de obras voluminosas de la década del 90, encuentra su máxima expresión en el año 2000 con la construcción de la entrada techada, la fachada actual y la nueva sala para el Lactario I. Para lo cual, la Secretaría de Coordinación Técnica solicitó la opinión de docentes y directivos para realización de los planos de la construcción, teniendo en cuenta las necesidades educativas.

El JMRS ha adquirido una trayectoria importante por su accionar pedagógico, la cual se va visibilizando dentro de la comunidad universitaria y fuera de ella. De ahí que, se realiza un convenio con el Nuevo Hospital San Antonio de Padua designándose una comisión para la elaboración de un proyecto de organización y administración de un jardín maternal. También, la Municipalidad de Río Cuarto solicita asesoramiento para los jardines maternos de la ciudad.

En este período se ampliaron las propuestas curriculares especiales a natación, computación e inglés con el acompañamiento de profesionales en las distintas áreas y con extensión de la Facultad de Ciencias Humanas y la Secretaría de Extensión y Desarrollo. Además, se reciben visitas internacionales como delegados del Encuentro Regional Infantil de Folklore y un grupo de personas de Vinarós, España. Se participa de programas nacionales como: Primavera saludable de lucha contra el tabaco, Proyecto Nacional Alta en el Cielo (junio de 2001) para confeccionar una bandera gigante argentina, por lo cual asistieron abuelas y madres con sus máquinas de coser. Previo a ser enviada a la ciudad de Rosario, se realizó un paseo por las calles de la Universidad. Otro proyecto importante fue, y sigue siendo, el de Lactancia Materna: una opción de crianza, que sostiene en el tiempo este momento vincular tan importante; comienza en la sala de Lactario I para convertirse, más tarde, en un proyecto institucional.

En octubre del año 2005, después de 19 años de interinato, bajo la RR 138/10/05 se incorpora a la planta permanente de la UNRC a los 21 cargos docentes y dos directivos. Esta decisión tan importante y esperada, se concreta a través de una revisión de actualizaciones de antecedentes por una Comisión Asesora integrada por la Secretaria Académica Profesora Silvia Nicoletti, la Profesora Ana Vogliotti y la Secretaria de Bienestar Ing. Carmen Cholaky Pérez. Al año siguiente, se aprueba el Reglamento para la provisión de cargos efectivos y suplencias docentes, mediante la RR 143/09/06, que fue elaborado por una comisión integrada

por los directivos del JMRS y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza y la Secretaría de Bienestar.

Al cumplir sus 20 años de vida, en 2006, se invitó a la celebración a jardines infantiles como: Rosario Vera Peñaloza, Arzobispo Espinosa, Sócrates Anaya, Balcarce, Provincia de Santa Cruz, Concordia y Almirante Brown, que en el Aula Mayor disfrutaron de payasos, sonrisas, juegos, magia, música y alegría finalizando con una merienda en el comedor universitario.

En el año 2007, más precisamente la mañana del cinco de diciembre ocurrió un hecho lamentable en la universidad, la *explosión de la planta piloto*, ubicada a un costado del JMRS, donde perdieron la vida cinco docentes y un estudiante. Una de las docentes fallecidas, Liliana Giacomelli, había formado parte de esta comunidad escolar, ya que sus cuatro hijas asistieron al JMRS. Un integrante de las familias del JMRS reflejaba lo vivido en un poema escrito por el profesor Marcelo Fagiano en diciembre de 2019, haciendo mención al JMRS en este fragmento:

*“...¡Explosión en la Planta Piloto!  
A escasos metros del Jardín Maternal  
trece tambores cargados de espanto:  
se detiene el reloj  
universitario y público del campus,  
corazones y muchos sueños...”* (Fagiano, 2019)

Fue una jornada de desconcierto, miedo y desesperación, en donde docentes y nodocentes evacuaron a todos los niños y las niñas hacia la entrada de la universidad en medio de un caos que se espera nunca más vuelva a suceder. Este lamentable acontecimiento marcó un antes y después, en cuanto a seguridad e higiene. Se comienzan a tomar medidas preventivas de toda índole, en cuanto a la infraestructura, concientización y capacitación. Se capacita a todo el personal docente y nodocente realizando simulacros sin niños y con niños. Es por eso que, en el 2008 se renueva toda la cañería de gas tanto en salas como en la cocina, se realiza el tendido de la nueva red de energía eléctrica, el recambio de placas de cielo raso, la colocación de puertas de emergencia en todos los espacios, desagües pluviales y sensores de humo en cada área.

En el transcurso del ciclo lectivo 2008 se designa a la profesional de apoyo en psicopedagogía para brindar asesoramiento sobre las infancias.

La UNRC fue sede de las 3<sup>o</sup> Jornadas de Intercambio de Jardines Maternales de Universidades Nacionales, en el mes de mayo de 2009, que tuvieron como tema central: el jardín maternal como centro de cambio, reflexiones y propuestas, con la disertación especial de la Licenciada Moreau de Linares. Se presentaron 26 ponencias de 10 universidades en tres días consecutivos.

## PERIODO ENTRE 2010 Y 2022

En esta década el JMRS recibe innumerables visitas de grupos y organizaciones culturales entre ellas: Papelnonos, Teatro de papel Kamishibai, Los Narrapalabra, Folklore Latinoamericano. Además, se organizan eventos que se convierten luego en una tradición, siempre con una gran convocatoria de las familias y de la comunidad toda, como la bicicleteada del día de la primavera, la kermese en el día de la tradición y la Maratón Nacional de la Lectura que promociona este buen hábito inscribiendo a la institución todos los años. Se realizan distintos eventos de capacitación: Charla presentación del libro de Víctor Pavía, manejo del fuego dado por los bomberos de Río Cuarto, RCP y primeros auxilios y RCP para bebés y niños pequeños en el Nuevo Hospital Regional de Río Cuarto, entre otros.



2016. Encuentro de hermanos latinoamericanos.

Abriendo la década, el JMRS sufrió el cierre de la sala de cuatro años debido a la nueva ley provincial de educación que estipula la obligatoriedad del nivel.

En el año 2010, conmemoración del Año del Bicentenario, se realizó el proyecto institucional Rondas por la Identidad que culmina con la edición de un CD de música como regalo para sus estudiantes, a la vez se realizó un encuentro con jardines infan-

tiles de la ciudad de Río Cuarto en el anfiteatro para jugar a las rondas tradicionales.



2010. Rondas Tradicionales. Anfiteatro UNRC

Al cumplir los 25 años de vida, en el año 2011, se convoca a ex alumnos a distintas actividades interactivas recordando sus tiempos en el Jardín Maternal Rayito de Sol. Durante el mismo año, el Consejo Superior de la UNRC aprobó, adecuar las normativas a la nueva legislación provincial, que extendió el beneficio de licencia de 180 días por maternidad para las empleadas públicas de la Provincia de Córdoba, a los docentes, nodocentes y estudiantes. Debido a ello, se adecuó la normativa de admisión de niños y niñas a partir de los cinco meses, por ende, el equipo docente reestructuró su proyecto de articulación y promoción de sala.

En el año 2012 el plantel docente pasa a pertenecer al Sistema de Educación Preuniversitario (SEP) y así se comienza a participar de reuniones nacionales con temáticas específicas como la elaboración del Nomenclador Único Preuniversitario. A partir de éste, las docentes poseen cargos de *maestras maternales* con una carga horaria de 20 horas semanales. Los directivos son reubicados, también, en cargos preuniversitarios con una carga horaria 25 horas semanales mediante RR 524/12.

En el año 2013 el CS aprueba con RR 416/13 el proyecto para la creación del área de la lactancia materna que estará integrada por miembros de la obra social ASPURC y docentes del JMRS, dónde se reconoce a la profesora Marisa Cooreman como coordinadora y a la Licenciada Mariela Abbous como sub-

coordinadora de dicha comisión para delinear un plan de promoción de los hábitos de la lactancia materna en la comunidad universitaria. En el año 2015 se aprueba el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para Universitarios y Preuniversitarios, que estipula cargos, funciones y normativas del nivel. Ya teníamos nuestro lugar en el sistema educativo.

Entre los años 2013 y 2014 se hicieron remodelaciones en los accesos al JMRS, abriendo otra entrada lateral techada, se delimitó los patios del Lactario I y Lactario II, se construyó un nuevo baño para adultos quedando diferenciado los sanitarios para el personal femenino y masculino. En el 2016, se cubrió con piso antideslizante el SUM y se revistieron sus columnas con material flexible para evitar accidentes infantiles. En este año se cumplieron 30 años, convocándose a los ex docentes y ex nodocentes a la celebración dentro de las instalaciones, donde participaron autoridades de la universidad y directivos del Jardín Rosario Vera Peñaloza.



2018, curso de postgrado extracurricular en neurociencias.

El personal directivo, docente y profesional de orientación del área de nivel inicial de la Secretaría de Bienestar asiste, durante 2018, al primer curso de postgrado extracurricular en neurociencias: Saberes y quehaceres en el nivel Inicial dictado por la Doctora María Laura de la Barrera. En agosto del 2018 el JMRS, la comunidad escolar elaboraron grandes banderas que, como estandarte de lucha colectiva preuniversitaria en defensa de la educación pública, se llevaron al abrazo simbólico a la universidad y a la marcha por las calles de la ciudad. En octubre del mismo año, reunidos en asamblea preuniversitaria del área

del nivel inicial de la Secretaría de Bienestar se realizó una nota para ser enviada al Señor Rector, a la Asamblea Universitaria y al Consejo Social de la UNRC solicitando la ciudadanía plena en el ámbito de la UNRC. En el mes de diciembre se solicitó una audiencia a las autoridades para exponer los principales puntos de ese proyecto. Así, en la primera sesión del Consejo Superior de la UNRC, el 12 de marzo de 2019, se aprueba dar tratamiento en Comisión de Interpretación y Reglamentación al proyecto de ciudadanía interna.

Durante el año 2019 se puso en marcha la adecuación de los espacios, infraestructura y mobiliario para que estos sean saludables y sostenibles, que contribuyeran a lograr el bienestar de la comunidad educativa y el aprendizaje estudiantil, mediante el mantenimiento, higiene y el manejo de escenarios de riesgos para un uso correcto, seguro y funcional. Es por ello que, se instalaron un sistema de cámaras de seguridad en todos los espacios comunes y un sistema de wifi que llega a todas las dependencias; se renovó la pintura de paredes de salas y pasillos, se colocó vidrios irrompibles en las puertas de entrada, se cambió la vieja grifería por nueva en salas y antecocina, se arreglaron cerraduras, se construyeron rejas antipalomas. Se reemplazó el sistema de calefacción a gas, en las salas de los lactarios, pasillo y sector administrativo por sistema de calefacción por radiadores a través de una caldera. En cuanto al control administrativo se adecua el sistema informático haciendo un uso adecuado del Sistema Informático de los Jardines (SIJAR) utilizándolo para la reinscripción e inscripción, se regularizó el uso de los legajos infantiles digitales, se cambió el sistema de control de altas y bajas y pagos de cuotas. Se finalizaron estas obras con la renovación de los baños infantiles para las salas de dos y tres años. Se organizó y se concretó un simulacro de evacuación con personal docente, nodocente, niños y niñas en conjunto con la Secretaría de Trabajo y el Cuartel de Bomberos de la localidad de Las Higueras. El mismo fue todo un éxito y sirvió para evaluar las dificultades en la infraestructura.

En septiembre del 2019 se planta un manzano en conmemoración al fallecimiento de la docente Profesora Daniela Maldonado dentro del patio de juego del jardín maternal. Este emotivo encuentro es compartido por todo el personal docente, nodocente, directivos, estudiantes, familiares y autoridades universitarias.

Como cierre del ciclo lectivo se consensuó entre directivos y docentes cambiar la tradicional fiesta de fin de año por una *muestra interactiva anual*. La misma, habilita los tiempos y los espacios



a la comunidad educativa para recrear, vivenciar y disfrutar las propuestas pedagógicas desarrolladas durante el ciclo lectivo.

A inicios de año 2019, nuestros directivos nos anunciaban su inminente jubilación, así apelando al proyecto de ciudadanía, todavía no aprobado pero en curso, en junio del 2019 asume como directora la docente de mayor antigüedad en el cargo, de manera provisoria y en febrero del 2020 de la misma manera, asume la Vicedirectora como suplente. Comenzaba, así, el año 2020 con una nueva dupla de gestión, integrada por la Profesora Silvia Alesci y la Profesora Claudia Cardarelli. Pero, cuando este Equipo de Gestión estaba poniéndose en marcha, da comienzo a la pandemia por COVID-19 decretada por el Presidente de la Nación, Dr. Alberto Fernández, el 20 de marzo de 2020. Aquí comienza otro capítulo de la historia, no solo de la nuestra, sino de la historia de la educación toda.



2019. Muestra interactiva anual, personal docente.

Así, nos reinventamos apostando a mantener el vínculo con las familias y, por ende, con los niños y las niñas del JMRS, en primera instancia siendo la Comisión de Familias el nexo, para, luego, adoptar la plataforma virtual de EVELIA como canal formal de comunicación y realizando encuentros virtuales con los niños y niñas y con profesionales de la salud para dar apoyo a las familias. El desafío del trabajo virtual se había convertido en realidad. Año 2021, toda la comunidad escolar se aboca a la actividad mixta conjugando la virtualidad con la presencialidad. Se elaboran, mediante un trabajo colectivo, protocolos de trabajo

seguro (PTS) para la presencialidad de trabajadores y de estudiantes. La tarea no fue fácil, pero valió la pena el esfuerzo.



2021. Mural 50 años de la UNRC y los 35 años de JMRS.

Luego de un año con sus puertas cerradas, se realizaron obras de refacción general en paredes, techos, renovación de pintura de salas, colocación de pisos, siendo el mismo señor Fernández quien colocó los primeros pisos; renovación total de la cocina, construcción de vestidores para el personal docente y de un comedor infantil, arreglo del patio general y la entrada. El personal docente pinta un gran mural en su hall de entrada que da la bienvenida a toda la comunidad para celebrar los 50 años de la UNRC y los 35 años del JMRS. La presencialidad se vuelve plena en el año 2022, aunque aún los PTS siguen en auge, las voces infantiles llenan los espacios del jardín maternal; trabajadores y familias ponen todo su empeño en la educación de la primera infancia.

Actualmente, el Jardín Maternal Rayito de Sol está inserto en el Sistema Educativo Preuniversitario, se encuentra luchando por ser una unidad académica y por la democratización institucional tanto de una ciudadanía interna como una ciudadanía plena. Cubre una amplia demanda, con más de un centenar de inscriptos, hijos e hijas de docentes, nodocentes y estudiantes, que asisten desde los cinco meses de vida hasta los tres años de edad a las salas Lactario I, Lactario II, Maternal I, Maternal II y Sala de tres años. Cuenta entre sus trabajadores con un equipo directivo, integrado por directora y vicedirectora y con un plantel de 25 maestras maternas, todas profesoras de educación inicial; docentes de currículas especiales; profesionales de apoyo en psicopedagogía y nutrición; seis agentes docente; auxiliares do-

centes provenientes de quinto año del profesorado de educación inicial; comisión de familias, formada por dos delegados de cada una de las salas. Además, el JMRS es un ámbito de práctica profesional del profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Física.



2022. Presentación institucional de JMRS a estudiantes residentes de 4° año del Profesorado de Educación Inicial.

### **PARA FINALIZAR...**

Desde la fecha de inauguración, ya han pasado 35 años; este relato cronológico a modo de línea del tiempo pretende dejar plasmado en papel el accionar de tantas personas que de una u otra manera fueron partícipes de la historia del Jardín Maternal Rayito de Sol. Esta narrativa de hechos, sucesos y vivencias ha sido posible porque hemos sido y somos partícipes activas. Al hacer un repaso de su historia ha sido, en cierta manera, volver a vivirla. No intenta ser solo recuerdos del pasado, sino que al darlos a conocer, pretendemos que nos impulse y promueva hacia el desafío de generación de vivencias escolares de calidad para la comunidad educativa. Es por eso necesario agradecer infinitamente a niños y niñas que pasaron por las salas porque sin su inocencia, dulzura, nobleza y curiosidad hubiera sido imposible recorrer este camino, ya que, siempre han sido y serán siendo los protagonistas principales de esta historia. Agradecer a las familias por confiar y compartir lo más preciado que tienen, que son sus hijos e hijas. Han sido siempre un pilar fundamental en la vida del Rayito de Sol participando activamente y de manera incondicional en todas las oportunidades que se las han convocado. Agradecer a directivos, docentes de nivel inicial, profesores de currículas especiales, profesionales de apoyo, nodocentes y auxiliares docentes que han brindado sus aportes, su magia y su

impronta personal. Agradecer a las autoridades universitarias y a la comunidad toda por el apoyo que nos han brindado siempre.



2021. Fachada principal del Jardín Maternal  
Rayito de Sol.

Así crear, creer y crecer, lema de la UNRC, se ha plasmado en los distintos momentos de la vida institucional del jardín maternal: *Crear* un espacio con vínculos afectivos, *creer* en las potencialidades de sus integrantes y *crecer* juntos y sin límites. Gracias infinitas a los y las que han formado y forman parte de esta historia, la cual continúa: Adriana Magnoli, Alejandra Gianmarco, Ana Carolina Calmucci, Andrea Bufarini, Ariel Ledesma, Ayelén Villa, Beatriz Chiapello, Beatriz Ortega, Bettina Pasalacqua, Bettina Sotelo, Bibiana Vélez, Carmen Género, Cecilia López, Cecilia Martínez, Claudia Fernández, Daniela Maldonado, Daniela Rotelli, Darío Fernández, Darío Urquiza, Elsa Benítez, Esmeralda Peralta, Estela Carmona, Ezequiel Ferreyra, Fabricia Argüello, Felisa Pérez, Fernanda Ochoa, Fernando Pincini, Florencia Pagano, Francisco Constantino, Gabriela Vélez, Geremías Intra, Guillermina Serra, Hernán Puebla, Iliana Bressán, Ivón Ayala, Jimena Rodríguez, Jorgelina Maccio, Laura Chicarelli, Leonardo Magnoli, Lidia Núñez, Lilián Morosini, Liliana Conti, Lucía Costa, Lucía Xiccató, Luciano Fabiani Navarrete, Marcela Arias, María Eugenia Noriega, María Eugenia Robinet, María Fernanda Hidalgo, María Helena Gaia, María Laura Monteiro, María Paz Staufer, María Rosa Carnelli, Mariel Llamosa, Mariela Morán, Marisa Cooreman, Martín Tomaselli, Miriam Berlaffa, Miriam Estrada, Miriam Mariscotti, Mónica Gregorat, Mónica Nicola, Mónica Sgroy, Nadia Burgos, Natalia Giusiano, Natalia Maza, Nilda de Miranda, Pablo Girardi, Patricia Farías, Patricia Nava, Ramón Salinas, Ramona Herrera, Ramona Villafañe,

Rosa Cañas, Rosana Chesta, Rosana Córdoba, Silvana Majul, Silvia Ghigo, Silvia Magnoli, Susana Aramburu, Susana Barbero, Vanesa Bertorello, Vanina Bertorello, Verónica Tallón, Verónica Tuninnetti, Victoria Maffei, Vilma Búfali, Viviana D'Eramo, Yamila Martín, Zoilo Gatica.

En el 2021, cumpliendo los 35 años, el Jardín Maternal Rayito de Sol está integrado por: Docentes de sala: Paola Abbonizio, Luciana Aguado, Claudia Arnaudo, Ivana Berbel, Jéscica Boffa, Fabiana Borgarello, Marianela Busso, Marcela Córdoba, María Fernanda Cristófano, Claudia Díaz, Jéscica Giorgis, Mariángeles Ferrero, Paola Galizia, Fiorela Loser, Ivanna Mattea, Claudia Mazzitelli, Marta Mójica, Maricel Nieto, Lucía Sánchez, Andrea Siccardi, Fabiana Rossi, Valeria Rivas, Evelina Trepín, Liliana Yudica, Mónica Zanotto. Docentes de currículas especiales: Salvador Andrada, Marcos Luján, Federico Morelli. Profesional de apoyo: Laura Sosa. Nodocentes: Mariela Bertolone, Claudio Bionda, Laura Holubek, Luciana Mercado, Celina Rodríguez, Luis Villafañe. Gestión directiva: Silvia Alesci y Claudia Cardarelli. Autoridades universitarias: Rector Roberto Rovere, Vicerrector Jorge González, Secretario General Enrique Bérghamo, Secretario de Bienestar Fernando Moyano y Subsecretario de Bienestar Sandro Oviedo.

En los años que sigan seguiremos apostando al trabajo con amor y profesionalidad.

*Seguiremos creyendo, creando y creciendo... juntos.*

## Referencias

- Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales.* CTA y CONADU. (2017). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Donolo, D. (2016) ¡Qué habladurías! Cuanto menos se piensa... no sale nada. En: *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narrativas sobre la UNRC desde la diversidad de voces.* Río Cuarto: UniRío Editora
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.* Buenos Aires: Troquel educación: Serie FLACSO-Acción.
- Resúmenes 3º jornadas de intercambio de jardines maternos de universidades nacionales* Jardín Maternal Rayito de Sol. (2009).

Dirección de imprenta y publicaciones: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, B. (2005.) *Un proyecto para esbozar la novedad escolar*. Notas personales. Río Cuarto, Córdoba: Trabajo inédito.

## **Documentos**

*Acta de reuniones*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Comisión de Padres del Jardín Maternal Rayito de Sol. (1984-2021).

*Ley de Contrato de Trabajo* n° 20.744. Reglamentación artículo 179 Presidencia de la Nación. (23 de marzo). *Decreto 144/2022*.

*Disposición N° 30/28-6-91*. (1991). Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ley Nacional N° 11.317 Régimen Legal del Trabajo de mujeres y niños. 1924.

Ley Nacional N° 20.582 Asistencia social. Protección del menor y la familia. 1973.

Ley Nacional N° 20.744 Contrato de Trabajo. 1976- Ministerio de Trabajo de la Nación.

Ley 23.068 Normalización de Universidades Nacionales. 1984-PEN.

Libro de Actas. (1984 a 2021). Jardín Maternal Rayito de Sol. Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Río Cuarto.

PEI y PCC: Documentos Institucionales. Jardín Maternal Rayito de Sol. Secretaría de Bienestar, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resolución Honorable Consejo Superior 001/96. (1996). *Estatuto Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto

Resolución Honorable Consejo Superior Provisorio 039/84 (1984). Universidad Nacional de Río Cuarto

Resoluciones Rectorales: N° 19/84; N° 33/99; N° 55/94; N° 61/86; N° 138/05; N° 143/06; N° 160/91; N° 416/13; N° 472/87; N° 524/12; N° 570/93; N° 945/96. Universidad Nacional de Río Cuarto.



Autoridades de la UNRC en su historia  
RECTORADO  
Nómina de rectores de la UNRC  
1971 - 1º de Mayo - 2021

-Doctor Sadí Ubaldo Rife  
-Delegado organizador, 1971-

Doctor Sadí Ubaldo Rife  
-Rector organizador 1972/73-

Abogado Juan José Castelli  
-Rector interventor, 1973 –

Doctor Carlos Ignacio Rivas  
-Veedor interventor, 1973-

Licenciado Augusto Angel Klappenbach Minotti  
-Rector interventor, luego normalizador, 1973/74-

Médico Jorge Luis Maestre  
-Rector interventor y luego normalizador, 1974/76-

Vice comodoro Doctor Eduardo Pedro Herreros  
-Rector interventor, 1976-

Médico Veterinario Eduardo José Pesoa  
-Rector, 1976/79-

Ingeniero Agrónomo Milan Jorge Dimitri  
-Rector, 1979/1983-

Abogado Juan Carlos Pereira Pinto  
-Rector normalizador, 1984-

Bioquímico Ricardo Omega Petrazzini  
-Rector normalizador, 1985-

Doctor Roberto Seiler

-1986-88, primer rector electo 1988-90-

Ingeniero Agrónomo Alberto Cantero Gutiérrez

-Rector electo: 1990/92 - 1993/94 - 1994/96 -1996/99-

Ingeniero Agrónomo Leonidas Cholaky Sobari

-Rector electo: 1999/2002 - 2002/2005-

Ingeniero Aeronáutico Oscar Federico Spada

-Rector electo: 2005/2008 y 2008/2011-

Doctor y profesor en Matemática Marcelo Sandro

Ruiz Fernández

- Rector electo: 2011/2015 -

Médico Veterinario Roberto Luis Rovere

- Rector actual electo: 2015/2019 y 2019/2023-

| \* |





**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INICIAL – FCH-**

Director Instituto Raúl B. Díaz: Prof. Roberto Lucero –  
1968/1974-

Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media –  
1974/1981-

Directora: Prof. Ilda Martini  
-1982/83-

Directora: Prof. Norma C. Pérez de Rosa –  
Vicedirectora: Prof. Francisca Pastore  
1984/85

Directora: Prof. Norma N. Silva de Ducurón  
-1986/87- 1988/89- 1990/91- 1992/94-

Directora: Prof. Norma N. Silva de Ducurón  
Vicedirectora: Prof. Francisca Pastore  
1994/96

Directora: Prof. Norma N. Silva de Ducurón  
Vice-Directora: Prof. Nélide N. De Marco  
1996/98- 1998/2000-

Directora Interventora: Lic. Ana Isabel Terreno  
2000/02-

Directora: Prof. Norma N. Silva de Ducurón  
2002/03-

Directora: Prof. Nélide N. De marco  
Vicedirectora: Prof. Clide D. Marini  
2003/04

Directora: Prof. Nélide N. De marco  
Vicedirectora: Prof. María Teresa Fontes  
2004/06-

Directora: Prof. Nélide N. De Marco  
Vicedirectora: Prof. Sonia Berón  
2006/08- 2008/10-

Directora: Prof. Nélide N. De Marco  
Vicedirectora: Lic. Ana Eugenia Montebelli  
2010/12

Directora: Prof. Sonia Berón  
Vicedirectora: Lic. Cintia Musso  
2012/14- 2014/17

Directora: Lic. Cintia Musso  
Vicedirectora: Prof. Norma Abbá  
1017/21

Directora: Prof. Sonia Berón  
Vicedirector: Lic. Claudio Acosta  
2021/23

| \* |



**SECRETARÍA DE BIENESTAR**  
**Secretarios y Secretarias**

Abogado Enrique Novo (p)  
-1973- -

Abogado Alberto Angeloni  
-1984/86-

Contador Saliba  
- 1986-

Profesor de Educación Física Sergio Centurión  
- Década de los 90-

Profesor de Educación Física Guillermo Huck  
-1999/2001- 2002/2005-

Ingeniera Agrón. Carmen Cholaky  
- 2005/2008-

Médico Veterinario Enrique Bérnago  
- 2008/2011-

Ingeniera María Zilletti  
- 2011- 2013-

Sr. Emilio Zabala  
- 2013-2015-

Médico Veterinario Fernando Moyano  
Sub-secretario: Sandro Nereo Oviedo  
-2015/2019; 2019/2023-

| \* |

## **JARDÍN DE INFANTES ROSARIO VERA PEÑALOZA**

### **Nómina de Directivas**

Directora Profesora Susana Carolina Muzzio de Lucero  
1974-1984

Vicedirectoras:  
Licenciada Ana Vogliotti  
Profesora Gloria Clelia Rotelli de Bautista  
1983-1984

Directora Licenciada Ana Vogliotti  
Vicedirectora Profesora Gloria Clelia Rotelli de Bautista  
1985-1992

Directora Profesora Gloria Clelia Rotelli de Bautista  
Vicedirectora Profesora Nora Nancy Canca López  
1992- 2017

Vicedirectora: Profesora Victoria Eugenia Maffei  
2015-2018

2018-continúan  
Directora Licenciada Victoria Eugenia Maffei  
Vicedirectora Profesora Viviana D'Eramo

| \* |

## **JARDÍN MATERNAL RAYITO DE SOL**

### **Nómina de directivas**

Directora Profesora Susana Carolina Muzzio de Lucero  
1985- 1986

Directora Doctora Elsa Benítez  
Vicedirectora Asistente Social Susana Aramburu  
1986- 1991

Directora Profesora Lilian Morosini  
Vicedirectora Profesora Marisa Cooreman  
1991-1994

Directora Profesora Lilian Morosini  
Vicedirectora Profesora Bibiana Vélez  
1994-2019

Directora Profesora Silvia Alesci  
Vicedirectora Profesora Bibiana Vélez  
2019

Directora Profesora Silvia Alesci  
Vicedirectora Profesora Claudia Cardarelli  
2020- y continúan



Segunda Sección:

MEMORIA actual.  
CINCUENTENARIO DE LA  
UNRC en pandemia.

EDUCACIÓN inicial en LA  
FORMACIÓN, investigación  
y vinculación  
CON EL contexto



Acto virtual de celebración del cincuentenario de la UNRC durante la pandemia por Covid-19, en el Aula Mayor, el día 2 de Mayo de 2021- Sólo hubo presencia de las autoridades máximas de rectorado y de las facultades y de los profesionales técnicos que llevaron a cabo la transmisión por los distintos medios. Se contó con la salutación virtual de todos los ex rectores, rectores de otras universidades, y autoridades nacionales, provinciales y municipales, del medio y región.



Expresiones artísticas de niñas y niños del  
Jardín Rosario Vera Peñaloza

Producciones realizadas con motivo del día de los jardines de  
infantes -28/05/2022-



Martina, 4 años





Thiago, 5 años

*Cuando voy a dormir,  
cierro los ojos y sueño  
con el olor de un país  
florecedo para mí.*

(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)

## UNIVERSIDAD, Jardín y pandemia

*Viviana D'Eramo<sup>1</sup>*

### Resumen

**EL año 2020** marca un hito en la historia de todos y todas las que formamos parte de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y del Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza.

La Pandemia, alejándonos del espacio laboral, nos desestabiliza, interpela y plantea un desafío creativo, que impulsa la búsqueda de nuevas formas de educar. Esta situación extrema transforma, y para que deje huellas, es necesario escribirla, compartirla, hacerla colectiva. El objetivo de este escrito es relatar dos experiencias vividas en el jardín, en época de pandemia.

La primera, *Atesorando una vivencia* relata cómo el último día de clases del 2020 los niños y niñas entran solos al jardín sin acompañantes, para cuidar la salud. Situación emotiva que generó un interrogante ¿esta respuesta positiva, fue un acto de confianza u obediencia? Obedecer es entender el sentido, comprender el por qué y para qué. La confianza, rasgo de la condición humana, se construye. El vínculo pedagógico implica confianza mutua, requiere de un trabajo colectivo, cada uno desde su función aporta su saber, su experiencia para construir un bien común.

La segunda, *Entramados que enriquecen* relata el devenir complejo del 2020 afrontado de la única forma posible, entrelazando vínculos. Entramados que se tejen hacia el interior del jardín, docentes, equipos de orientación y gestión, que posibilitaron propuestas de acción educativa creativas, modificando tiempos y es-

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Inicial. Vicedirectora del Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto. [vivideramo@gmail.com](mailto:vivideramo@gmail.com)

pacios, recreando el jardín de otra manera. Educación virtual en redes, aplicaciones, plataformas, radio y familia como acompañantes pedagógicos. Acciones que se sostienen en una urdimbre tensa y segura, la universidad.

*Palabras clave:* Jardín de infantes- Pandemia- Vivencias- Educación virtual

## Abstract

The year 2020 marks a milestone in the history of all of us, who are part of the National University of Rio Cuarto (UNRC) and the Rosario Vera Peñaloza Kindergarten.

The Pandemic, moving us away from our workplace, destabilizes us, challenges us and generates a creative challenge, which encourages the search for new education ways. This extreme situation generates transformations, and if we want to keep its traces, it is necessary to write it, share it and to make it collective. The objective of this work is to relate two experiences lived in the kindergarten, at the time of the Pandemic.

The first, named *Treasuring an experience* relates how on the last day of school in 2020 the boys and girls entered to the kindergarten alone, with no companions, taking care themselves of their health. This emotional situation generated a question: Was this positive response an act of trust or obedience? To obey is to understand the meaning, to understand why and for what. The trust, a fundamental attribute of the human condition, must be built. The pedagogical bond implies mutual trust, it requires collective work, each one from his role had to contribute with his knowledge, his experience, in order to build common benefits.

The second, *Enricher Nets* relates that the complex future after 2020 should be faced in only one possible way: by intertwining links. Human nets that are woven in the interior of the kindergarten by the teachers and the management teams, who made possible new proposals for creative educational actions, modifying times and spaces, recreating the kindergarten in another new way. Virtual education in networks, applications, platforms, radio and family were used as pedagogical companions. All actions that are held in a tense and secure environment, the university.

*Keywords:* Kindergarten- Pandemic- Experience- Virtual education

## INTRODUCCIÓN

El año 2020 marca un antes y un después en la vida, en la historia de todos y todas, y sin lugar a dudas lo fue para la Universidad y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza del cual formo parte. El impacto de la pandemia en principio nos desestabilizó y luego marcó nuestro rumbo. En este sentido, nos interpela y plantea un desafío creativo que tiene que ver con la búsqueda de una nueva forma de educar, modificando tiempos y espacios, recreando el jardín como territorio, de otra manera. Esta situación extrema que no depende de nosotros, se constituye en una experiencia que transforma.

En tanto, para que esta transformación perdure, deje huellas es primordial hacer circular la palabra, escribirla, nombrarla, compartirla, hacerla colectiva. Con esta intención quiero compartir dos relatos basados en experiencias vividas en el Jardín Rosario Vera Peñaloza en época de pandemia. La primera la denominé *Atesorando una vivencia* en la que se relata y analiza una situación vivida y la segunda, titulada *Entramados que enriquecen* es un relato sobre el devenir complejo del año 2020 que se puede afrontar de la única forma posible, entrelazando vínculos, aunando esfuerzos.

### ATESORANDO UNA VIVENCIA

Se nombra y se escribe para habitar de otro modo ese estar, ese tiempo transcurrido en la escuela, y para alimentar esas ganas profundas de estar de otro modo. Hacer del afecto una idea y de la idea un plus de existencia. (Duschatzky, 2017, p.13)

En el año pasado, año 2020, atravesamos un tiempo excepcional, único, lleno de incertidumbre; distanciados de seres queridos, alejados de nuestro espacio social, laboral y en nuestro caso, alejados de nuestro jardín, el querido Rosarito Vera Peñaloza.

Esta situación crítica nos invita a reinventarnos continuamente, por momentos, sentimos que estamos inmersos en una especie de metacognición constante.

En este pensar continuo, cierro los ojos y siento el murmullo de los niños y las niñas jugando, las voces de mis compañeras y compañeros, las canciones, el piano, recorro con mi imaginación las salas, el patio, los pasillos, la entrada del jardín. Inmediatamente cruzó el umbral de lo imaginario, vuelvo el tiempo atrás y

me situó en el último viernes de clases, vivido sin ser totalmente conscientes de que así era. Pienso cada segundo de ese día y de esa vivencia surge la idea de este escrito que hoy les acerco.

En aquellos días, como lo realizamos siempre, la dinámica utilizada para ingreso y egreso de los niños y niñas consiste en que el adulto que lleva al niño/a entra al jardín y lo/a acompaña hasta su sala, y lo mismo hace a la salida; y más aún, si nos situamos en esos últimos días compartidos en el que estábamos atravesando el período de integración. Un tiempo de encuentro, para crear y afianzar vínculos, habilitar la confianza, un período atravesado por emociones a flor de piel, tanto de los pequeños y pequeñas como de los adultos: familiares y docentes. Por todo ello, el tránsito de personas en el jardín era significativamente mayor.

En tanto, el fantasma del coronavirus acechaba, por esta razón la institución, en base a los consejos del Ministerio de Salud, relacionada a evitar los conglomerados de personas, decide modificar el ingreso y egreso de los niños y niñas; se habilita una puerta más y se establece que los adultos ya no pueden ingresar, debíamos cuidar la salud de toda la comunidad. ¡Desde ese día los niños y niñas debían entrar solos al jardín! Despedirse en la puerta de su ser querido o acompañante y avanzar pocos pasos hacia el interior donde los estábamos esperando. Aún, con la certeza de estar haciendo lo correcto, nos preguntamos: ¿Cómo vivirán los niños y niñas este cambio tan importante en este período de adaptación? ¿Sentirán inseguridad, manifestarán angustia a través del llanto? ¿Se producirán situaciones de apego? ¿Qué sentirán los adultos al dejarlos en la puerta del jardín? Muchas fueron las preguntas que nos hicimos como colectivo institucional.

Llegó la hora, la puerta se abrió, bastó una sencilla explicación en general a todos los que esperaban ansiosos: adultos, niñas y niños. Nosotros, todos y todas los que formamos parte del jardín estábamos allí, formando un puente humano dispuestos a recibir, contener, animar, acompañar. Así fue, como por arte de magia, que las manitos infantiles soltaron las manos de sus acompañantes, y comenzaron a entrar, uno a uno, algunas y algunos aferrados a la mano de un compañero o compañera, otros y otras con pasos firmes conteniendo la emoción, muchos sonriendo, hubo quienes volvieron sobre sus pasos solicitando el último abrazo y palabras de aliento retomando el camino, algunos necesitaron extender la mirada hacia las maestras que los esperaban con amorosidad y paz. Es posible que algún familiar haya entrado a acompañar. Recuerdo pícaros ojitos que alternaban la mirada hacia al interior del jardín y el regazo de su madre/padre,

que solo necesitaron de una invitación sencilla a sumergirse en el mundo de los juegos para decidirse a avanzar.

Esta situación que se vivenció, se percibió y se atesoró en lo más profundo del sentir institucional, nos invita a preguntarnos: estas acciones, gestos, emociones desplegadas, respuestas positivas a una demanda ¿qué significaron, una demostración de confianza o de obediencia?

¿Qué es la obediencia? En palabras de Nancy (2016), obedecer viene del latín *ob audire*, que quiere decir agudizar el oído, escuchar bien, entender bien. Esto remite a algo que tiene sentido. Obedecer ¿es bueno o malo? Parafraseando al autor citado, la obediencia no es totalmente buena ni totalmente mala. El énfasis está en el sentido, el entendimiento, la comprensión del por qué y del para qué, del pedido.

La confianza es un rasgo de las relaciones humanas. Es algo que se construye en la interacción con los demás, es una apuesta a lo que va a acontecer o suceder, porque se cree en el otro, es dar la oportunidad. La creación de confianza es un proceso largo y complejo en el que sin duda la familia desempeña un papel fundamental, desde muy temprano y en cada momento del desarrollo de la vida de los niños y niñas, y luego aparece la escuela, el jardín para ayudar en esa construcción.

¿Qué es la educación sino un acto de confianza?

Todo hecho educativo conlleva a un acto de confianza, el vínculo pedagógico implica confianza mutua y requiere siempre de un trabajo colectivo, ya que cada uno desde su función puede aportar su saber, su experiencia para construir un bien común. En este sentido, todos los docentes en sus diversos roles y funciones dentro de la institución, trabajamos de manera colectiva en favor de la construcción de un espacio de seguridad, contención, amorosidad, como marco posible para los aprendizajes, en un clima de libertad y de mucha confianza en las potencialidades de los grupos de niños y niñas.

Sin lugar a dudas ese acto de fe depositado en nosotros por parte de los niños/as y sus familias en esa ocasión, nos motiva día a día a sostener y renovar la confianza mutua imprescindible para superar estos tiempos difíciles.

## ENTRAMADOS QUE ENRIQUECEN

Esa experiencia vivida, llena de confianza, amorosidad, ternura que atesoramos, en el Jardín Rosario Vera Peñaloza, se

constituyó en el último día de presencialidad del año 2020, un año de pandemia, atípico, desafiante, colmado de incertezas, incertidumbres y lejos de nuestro jardín, espacio al que amamos y en donde normalmente desplegamos todo nuestro potencial y alejados de nuestros destinatarios más preciados: niños y niñas.

Asimismo, entendimos que debíamos seguir cumpliendo con nuestra tarea de educar y nos amarramos fuertemente a los vínculos establecidos esos primeros días de jardín y reorientamos nuestros esfuerzos a mantener, sostener y afianzar el vínculo con cada uno de los niños, niñas y sus familias.

En este sentido, el primer entramado que se fortaleció fue la urdimbre del interior del jardín, docentes, equipos de gestión y orientación, desplegando al máximo el trabajo en equipo, en colaboración, reestableciendo la confianza y valoración del otro u otra que está a nuestro lado, para compartir sus experiencias, su saber, sus certezas y sus incertidumbres, y crear juntos un espacio de reflexión, de búsqueda de una nueva modalidad de educar.

Nos lanzamos hacia la construcción de un espacio y tiempo pedagógico diferente fundado en un proceso de constante búsqueda colectiva de estrategias, herramientas, habilidades tecnológicas a descubrir y afianzar, lecturas individuales y grupales, conferencias y reuniones virtuales y la construcción de pautas organizativas que siempre allanan el camino.

El primer medio que encontramos para seguir con el vínculo con cada niño y niña fue el Facebook institucional (Rosario Vera Peñaloza Río IV) que fue colmado de propuestas creativas, interactivas, amplias, inclusivas, y variadas en recursos, poniendo la mirada hacia un destinatario en este caso colectivo, porque es el niño o niña del nivel inicial y su familia los que reciben las propuestas. Estas propuestas audiovisuales son únicas e irrepetibles, de diseño propio, elaboradas totalmente por las y los docentes, utilizando sus materiales, destinando la intimidad de su hogar para crear diversos escenarios didácticos, son integrales con un matiz pedagógico que involucra muchas áreas: lengua, literatura, ciencias naturales y sociales, matemática, educación física, música, inglés, filosofía y computación, basadas en el juego y el disfrute.

¡Sí, cada propuesta fue una invitación a explorar, investigar, vivenciar, jugar, crear y recrear, descubrir una porción del mundo!

<https://www.facebook.com/100034396033455/videos/pcb.246681489821717/246679949821871>

<https://www.facebook.com/rosario.verapenalozarioiv.5/videos/263441908145675>

Además se compartieron en Facebook, escritos, textos, reflexiones para los adultos, elaborados por distintos integrantes de nuestro jardín: docentes de nivel inicial, maestras de sala, equipo de gestión y licenciadas en psicología, psicopedagogía, filosofía, profesionales del equipo de orientación.

De esta manera, las familias se convirtieron en acompañantes pedagógicos, una parte imprescindible del entramado, en sus manos está inevitablemente la oportunidad de poner a los pequeños/as en contacto con las propuestas, viabilizar la vivencia y el disfrute de cada una de ellas. En palabras de Duschatzky: «La escuela es sólo en relación, y esa relación singular es lo que proporciona un juego de sentidos» (2017, p.116). El jardín, como territorio pedagógico, colmado de relaciones, no es sin las familias y más aún en este contexto, renovar la confianza mutua imprescindible para superar estos tiempos difíciles fue uno de nuestros desafíos.

El 12 de abril del 2020 publicamos un video en el que aparecemos casi todos los que formamos parte del Rosarito Vera, con el objetivo de dar un mensaje esperanzador a los niños y niñas y sus familias, transmitir la idea de que hay muchas experiencias que se pueden hacer en casa y expresarles que estábamos ahí todos, pensando en ellos y ellas con la esperanza del retorno.

<https://www.facebook.com/rosario.verapenalozarioiv.5/videos/253725395783993>

En tanto, la Universidad cumplía sus 49 años de vida, el jardín Rosarito Vera Peñaloza conmemoraba sus 45 años de atención a las infancias; y nos encontraba así como se describe, alejados de nuestros afectos, con la imposibilidad de reunirnos para festejar. Asimismo, en el afán de seguir con los vínculos pedagógicos y afectivos y conmemorar con todos y todas los y las que hicieron y hacen al jardín, es que surge una nueva urdimbre de nuestro entramado que sin lugar a dudas nos enriqueció, la 97,7 Radio Universidad Nacional de Río Cuarto. Nos pusimos en contacto con los compañeros que conforman la radio, les contamos nuestra idea de festejar nuestro aniversario inaugurando un ciclo radial semanal, con un día destinado a los adultos y otro día destinado a los niños e inmediatamente nos abrieron las puertas, nos



orientaron y nos ayudaron en la edición de cada micro. Entonces, el 15 de abril, el día de nuestro aniversario, comenzó el ciclo radial, un espacio que asumimos con compromiso, dedicación y mucha emoción. Participaron de los micros radiales docentes, ex docentes, ex alumnos, padres de ayer y padres de la actualidad. Cada miércoles y jueves de cada semana desde abril a diciembre circuló la palabra, a través de historias, relatos, cuentos, colmados de sonidos, melodías desde la radio hacia los hogares. Momentos únicos, que unen a los oyentes pequeños y grandes sintonizando un equipo, la espera, el misterio, la magia, el deseo de escuchar e identificar la voz de la *señorita* entre otras voces, la alegría de la escucha de la cortina musical que anticipa y todo el amor puesto por los docentes en la realización de los micros. La unión de la voluntad, tenacidad y pasión por la educación de la radio Universidad y del jardín se dispusieron para construir una hoja de ruta en común, generando un entramado sólido que indefectiblemente propicia el enriquecimiento de las propuestas que se brindan.

En mayo se visualizó la necesidad de que las propuestas pedagógicas fuesen más específicas, por lo tanto, de manera consensuada, pautada y organizada se crearon los grupos de difusión de WhatsApp, desde donde cada docente de sala, envía las propuestas y entabla una comunicación más directa e íntima con su grupo de niños/as y puede realizar un seguimiento más preciso de la participación de los mismos y el acompañamiento de las familias. Las actividades se planifican en función a un diagnóstico realizado en base a una serie de preguntas efectuadas a los familiares. Así mismo, se sostuvieron los espacios de reflexión colectiva, el trabajo por nivel de manera virtual para planificar juntos las propuestas semanales.

En tanto, los docentes de áreas especiales prosiguen programando desde sus áreas específicas y entre áreas, actividades atractivas, creativas, que combinan historias con juegos, literatura con artes plásticas y melodías, juegos de computadora con juegos de mesa, propuestas que se suben al Facebook semanalmente, invitando a los padres/madres a enviar las producciones, fotos y videos a los correos electrónico personales o al Messenger institucional, atesorando cada devolución, como el más preciado de los tesoros.

Se invita a explorar los siguientes enlaces:

Filosofía: <https://www.facebook.com/rosario.verapenalozarioiv.5/videos/351792852643913>

Computación: <https://www.facebook.com/100034396033455/videos/pcb.246229973200202/246229466533586>

Música: <https://www.facebook.com/100034396033455/videos/pcb.325138298642702/325130718643460>

Inglés: <https://www.facebook.com/100034396033455/videos/pcb.292195725270293/292183181938214>

Educación Física: <https://www.facebook.com/100034396033455/videos/pcb.238166174006582/238165577339975>

Intentamos que esta nueva manera de enseñar a través de la virtualidad, no nos alejara de las premisas que dan sentido y fundamentan nuestro perfil institucional: niños y niñas protagonistas en el desarrollo de sus capacidades y el logro de sus conquistas relacionadas a la conexión consigo mismo, el otro y el entorno natural y social, en un marco de libertad y autonomía.

El Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza, a lo largo de 46 años de vida ha entrelazado vínculos con instituciones y organizaciones dentro y fuera de la comunidad universitaria. Algunos vínculos y relaciones fueron parte de proyectos de un determinado momento histórico y otros perduran en el tiempo. Un vínculo que perdura es el entablado con el departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sin duda es un lazo que enriquece por la complejidad, multiplicidad y heterogeneidad de relaciones e intercambios de experiencias que genera. Actuar y pensar juntos, genera propuestas amplias y flexibles, abre caminos, permite redefinir y maximizar el trabajo pedagógico, ejemplo de ello, prácticas comunitarias, talleres de inserción, talleres de formación etc.

Siempre se reciben en el jardín las estudiantes de la cátedra de Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial, y como la labor pedagógica de este año 2020 fue virtual se recibieron las practicantes desde la virtualidad. Tuvieron la posibilidad de observar el Facebook institucional, contar con el material de los ciclos radiales, acceder a documentos institucionales, compartir reuniones y entrevistas virtuales con docentes y equipo de gestión, diseñar propuestas pedagógicas, presentarlas y recibir las devoluciones correspondientes por parte del equipo docente del jardín, en encuentros debidamente planificados y organizados a través de la plataforma MEET.

El año 2020 dio inicio a una nueva hebra que alimenta este colorido entramado, se reciben en la virtualidad a dos estudiantes de la Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación para que puedan efectuar la práctica en nuestro jardín, con el acompañamiento y orientación de la licenciada en psicopedagogía del jardín, miembro del equipo de orientación.

Se suman a la red de lazos los estudiantes de la Escuela Superior de Música Julián Aguirre, quienes guiados por los profesores de la mencionada escuela y recibidos y orientados con generosidad por la profesora de música del jardín pueden realizar sus prácticas musicales de nivel inicial, realizando valiosos aportes a la oferta educativa del jardín.

Año de pandemia, de mirar hacia adentro, reforzando los vínculos cercanos, íntimos, nosotros mismos, los pequeños/as y sus familias, la universidad y sus diferentes áreas: la Unidad de Tecnología de la Información de la UNRC que gentilmente elaboraron un formulario de reinscripción e inscripción online para el 2021, dado que ya no se podía realizar este trámite de manera presencial como se hizo durante 45 años de existencia del jardín, con los que estamos muy agradecido. La UniRioTV que pusieron toda su experiencia en editar y emitir dos videos, uno con la comunicación de las actividades con niños y niñas en pandemia realizadas por la directora del jardín y el acto de colación virtual de los niños y las niñas de la sala azul de cinco años. La Secretaría de Bienestar por su acompañamiento.

Sin lugar a dudas, formar parte de la Universidad Nacional de Río Cuarto es una fortaleza inmensa que el Rosarito tiene porque nos cobija, nos sostiene en su amplia red de posibilidades, descansamos en el entramado que ya tiene urdido, compartimos sus valiosos recursos materiales y sobre todo humanos. Nos enorgullece decir que somos el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza, perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto.

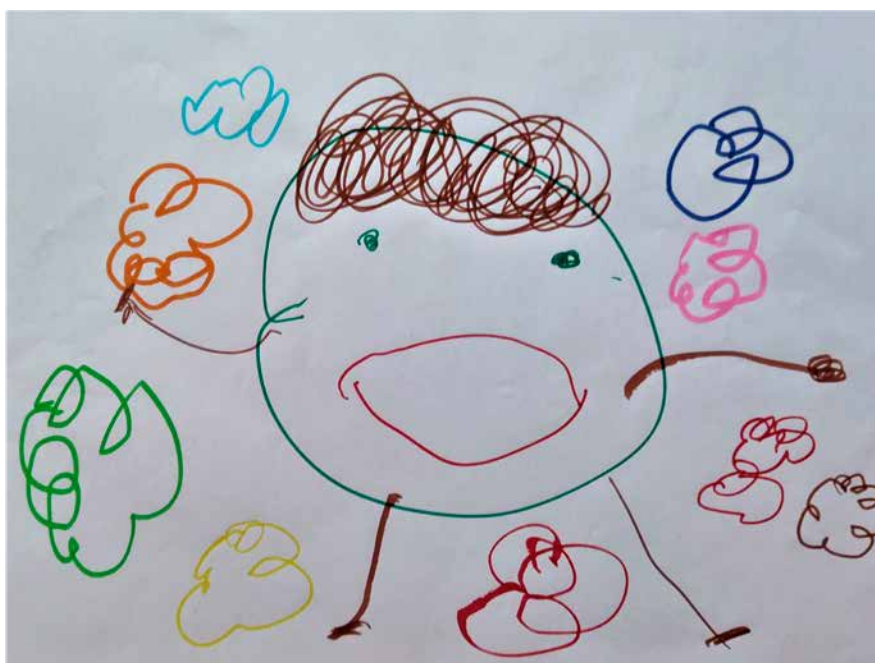
## Referencias

- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Nancy, J. (2016). *¿Por qué obedecemos? El maestro Ignorante*. Buenos Aires: Capital intelectual SA.

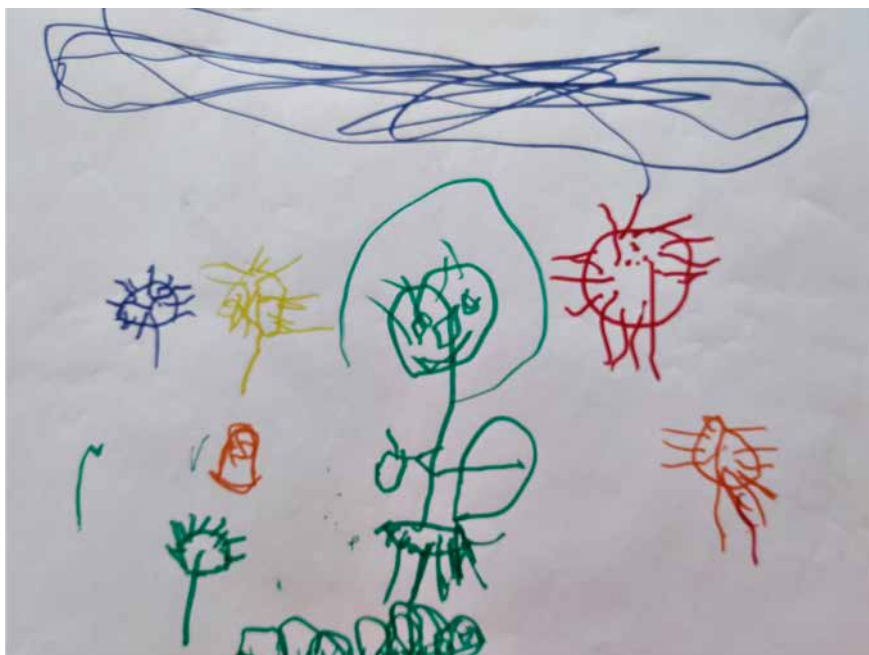
Expresiones artísticas de niñas y niños del Jardín Maternal  
“Rayito de Sol”



Ana Victoria. 3 años.

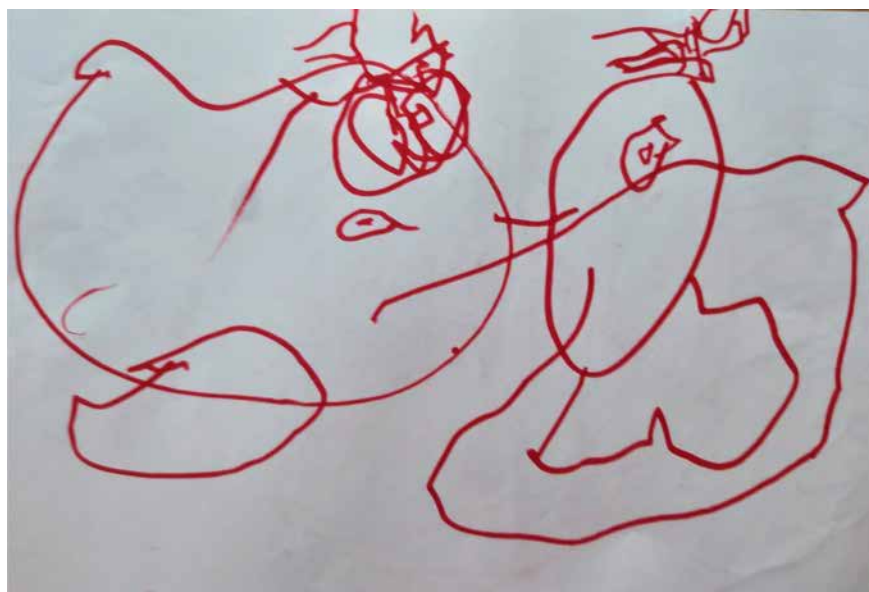


Delfina. 3 años.



---

Augusto. 3 años.



---

Francisco. 3 años.

*Aprendí que una nuez  
es arrugada y viejita,  
pero que puede ofrecer  
mucho, mucho, mucha miel.*

(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)

## Tiempos de pandemia, una oportunidad para el aprendizaje

*Silvia Beatriz Alesci<sup>1</sup> y Claudia Cecilia Cardarelli<sup>2</sup>*

### Resumen

**DEBIDO a La** pandemia de COVID-19, el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) cierra sus puertas volcándose al trabajo virtual. El equipo de trabajo se reinventó, y lo sigue haciendo en el año 2021, apostando a mantener el vínculo con las familias y por ende con los niños y las niñas. Cada día es un desafío, el trabajo virtual (o mixto) se ha convertido en una realidad: Mensajes y videollamadas por WhatsApp, asambleas docentes por MEET o por ZOOM, votaciones por chat, propuestas lúdicas infantiles virtuales, material de apoyo para la crianza destinado a las familias, aula virtual de EVELIA, encuentros infantiles por videollamadas con docentes y con profesionales para dar apoyo a las familias, videos institucionales, cuentos y canciones en video y en vivo. La tarea no ha sido fácil, pero vale la pena el esfuerzo.

*Palabras clave:* Pandemia- Aprendizaje- Jardín maternal- Trabajo virtual- Vínculo afectivo.

### Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, Rayito de Sol daycare (JMRS) closes its doors and turns into virtual working. The staff

---

1 Profesora en Educación Pre- escolar. Directora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [silviaalesci@gmail.com](mailto:silviaalesci@gmail.com)

2 Licenciada en Educación Inicial. Vicedirectora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [cccardarelli15@gmail.com](mailto:cccardarelli15@gmail.com).

reinvented itself, and continues to do so in 2021, betting on maintaining the link with families and therefore with children. Every day is a challenge, virtual work (or mixed) has become a reality: Messages and video calls by WhatsApp, educational assemblies by MEET or by ZOOM, voting by chat, virtual recreational suggestions for the children, supporting material for parenting for the families, EVELIA virtual classroom, video call children's encounters by teachers and with professionals to support families, institutional videos, stories and songs on video and live. The task has not been easy, but it is worth the effort.

*Keywords:* Pandemic - Learning - Maternal garden - Virtual work - Emotional bond.

*«Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 1997, p.47).*

El comienzo del año lectivo 2020 en el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) se vivió con grandes cambios. Luego de 30 años se conformó un nuevo equipo de gestión provisorio, esperando la aprobación de la ciudadanía interna que nos llevará a elegir, por votación, a nuestros/as directivos. Es así que, la acción de gestión mantuvo momentos de acuerdos y consensos previos al inicio de la tarea del año puliendo y profundizando temáticas, abriendo espacios y tiempos para la participación activa, el intercambio y la planificación de la labor de los actores institucionales, apostando al compromiso y a la acción compartida, facilitando acuerdos y coordinando la tarea de gestión a llevar a cabo en el transcurso del año. Los primeros meses, fueron arduos, ásperos, de mucho trabajo, ya que se debió reorganizar el personal docente, docente y auxiliares, cambios de sala, cambios de horarios, cambios de funciones, cambios económicos, cambios administrativos, cambios en la infraestructura edilicia, cambios y más cambios. Había mucho por hacer y mucho más por resolver.

En plena tarea de organizar y reorganizar las distintas dimensiones institucionales, la vida escolar se vio atravesada por lo inexplicable e inesperado de una pandemia mundial. Y todo lo planificado se trastoca para volverse a rever, reinventarse y reinventar las prácticas educativas, las que se fueron construyendo y reconstruyendo colectivamente teniendo a la tecnología como aliada impostergable y, a la vez, como emergente y novedoso para el transcurrir de la cotidianeidad tanto para los objetivos

pedagógicos y como los de gestión escolar. Porque en un mundo de incertidumbre, debemos estar presentes para mantener el vínculo: familia- jardín maternal. Aquí comienza otro capítulo de la historia, no solo de la nuestra, sino de la historia de la educación toda.



La situación actual, devenida de la pandemia de COVID-19, llevó a todo el sistema educativo, a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, trabajando en un nuevo formato de experiencia escolar mediado por la digitalización, en un contexto virtual. Y el Jardín Maternal Rayito de Sol no fue la excepción. El 20 de marzo de 2020, luego que la Presidencia de la Nación decretó el aislamiento obligatorio a causa de un alto número de contagios en nuestro país, el JMRS cierra sus puertas físicas volcándose al trabajo virtual durante todo el ciclo lectivo 2020 y gran parte del 2021. Tras esta nueva realidad, el equipo de gestión y todos/as los/las docentes y profesionales de apoyo debían ponerse en marcha y sería desde la virtualidad apostando a mantener y fortalecer el vínculo con las familias y por ende con los niños y las niñas. La tarea no ha sido fácil, pero valió y vale la pena el esfuerzo.

Lo primero en contemplar fue el reconocimiento de la excepcionalidad del momento. Nadie está preparado para una situación de pandemia y sus consecuencias, entre ellas el aislamiento. Y, en segundo lugar, se afrontó la situación con la lógica propia de una emergencia en el ámbito de la educación, y más precisamente en nuestro nivel dedicado a la primera infancia, al nivel maternal. Esto requirió pensar conjuntamente, cuáles eran las prioridades del JMRS, de los niños y las niñas, de sus familias y,



por ende, del mismo personal en estos momentos tan peculiares. Afrontar tal situación de emergencia, también significó tomar conciencia, consensuar y decidir qué estábamos dispuestos a hacer en esta situación que nos aconteció, y nos sigue atravesando, la cual no tiene precedentes en el mundo, o al menos en los últimos 100 años, y durante la cual tuvimos que aprender en el día a día teniendo mayor capacidad de adaptación.

Para comenzar, tuvimos que reflexionar sobre el uso de la tecnología, que nos sorprendió a los y las docentes, de un día para el otro. Fue una gran dificultad, pero con el correr del tiempo, se convirtió en una gran oportunidad para el aprendizaje. No solo se debían implementar los saberes tecnológicos que se poseían sino que se debían ampliar y así, emerger con creatividad e imaginación, propias de las situaciones críticas.

Este gran desafío impuesto nos enfrentó a este mundo poco conocido, debimos acrecentar las miradas, los saberes en informática, los lenguajes de comunicación, para, con gran valentía, avanzar a proyectos educativos alternativos que permitieran a través de las familias, llegar con propuestas lúdicas, guías de haceres y saberes, que mantuvieran entretenidos a niños y niñas confinados en sus hogares y, principalmente, mantuvieran activo el vínculo afectivo. Es por eso, que el *ser docente* adquirió otras maneras de manifestarse, ya no directamente a sus destinatarios sino a través de sus progenitores.



Consensuamos en cómo llevar esto a la práctica y, así, comenzó este camino en la virtualidad. Durante la evaluación institucional de diciembre de 2019, el plantel docente había manifestado su interés y necesidad de adquirir competencias informáticas. Este era el mejor momento y la única posibilidad para hacerlo posible. Y en este contexto debimos pensar experiencias de for-

mación; los y las docentes se volvieron por momentos alumnos y alumnas y el directivo volvía a ser docente, ahora, de docentes; nos capacitamos en herramientas digitales e informáticas, en trabajos colaborativos en Google Drive. A la vez, íbamos tejiendo redes con el personal docente, auxiliares, nodocente y las familias, a través de mensajes de textos y documentos compartidos. Pero, esto ya no era suficiente, debíamos encontrarnos aunque fuera en una pantalla, por eso se desarrolló la capacitación Qué es y cómo usar Google Hangouts, dando origen a las videollamadas, las que, luego, fueron por MEET.

Otras capacitaciones que desarrollamos en la virtualidad junto al Profesorado de Educación Inicial fue el Taller de Organización de las propuestas de enseñanza en tiempos de aislamiento social en los hogares, dictado por Laura Pitluk desarrollado en cuatro encuentros.

El equipo directivo vio la necesidad de capacitarse en Gestión Educativa y Liderazgo de manera conjunta realizando el curso virtual, desde Telefónica y la UNESCO de Perú: Gestión para directores de Instituciones Educativas; y la Diplomatura: Gestión de las Instituciones Educativas, del Grupo Congreso. Estos conocimientos abordados ayudaron a sortear obstáculos, resolver conflictos y problemáticas cotidianas que se acentúan en esta condición de teletrabajo, para enfrentarlos y no esquivarlos, asumiendo un rol en cooperación y con responsabilidad compartida. El personal nodocente también aprovechó este tiempo para concretar dos capacitaciones: Las cinco claves para la inocuidad de los alimentos y Enfermedades transmitidas por los alimentos. ETAS, dictados por la Licenciada en Nutrición Mariela Bertolone.

El esfuerzo docente es enorme, mientras se reflexiona para poder hacer de la práctica educativa algo significativo en la virtualidad y dentro de contextos heterogéneos como los hogares, se reconvierten acciones para que sean retransmitidas por las familias a sus hijos e hijas; se acrecientan las posibilidades de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, se preparan propuestas lúdicas aunque con la disyuntiva que no se quiere invadir a las familias, pero se las quiere contener, apoyar, ayudar, sostener; se piensa en los niños y niñas: qué necesitan, cómo están, qué quieren, cuáles son sus sentires, que les interesa y les gusta para poder planificar el tipo de interacción que tendrán con lo que se propone.

En primera instancia, las propuestas pedagógicas de sala y de áreas hacia los niños y niñas fueron a través de comunicaciones por WhatsApp con la comisión de familias, primer nexo de contacto con todas las salas. Pero la cuarentena siguió y, entonces, este nuevo entorno o ecosistema necesitó de un canal formal, un puente seguro de comunicación; se piensa en reabrir el aula virtual que, desde el año 2015, se encontraba inactiva. Lo que conllevó a volcarnos a otra capacitación para conocer cada una de las herramientas que EVELIA, el Entorno Virtual Educativo Libre Argentino de la UNRC, nos ofrece y cómo adaptarlas a nuestra realidad. Esto generó una gran inversión de tiempo y energía.



Canal formal de comunicación en EVELIA

Habíamos redoblado los esfuerzos, se pone en marcha el Aula Virtual del Jardín Maternal Rayito de Sol en la plataforma EVELIA de la UNRC a partir del mes de mayo de 2020. Se inscribe a las familias y a los y las docentes en las comisiones, se establecen las normativas y las características particulares, las y los educadores y los profesionales de apoyo volvieron a renovar su labor: convierten documentos a PDF, se editan videos, se abren foros, se responde a e-mail, se interactúa con el hipertexto y el hipervínculo.

La virtualidad con el alumnado, mediante las familias como intermediarias, tuvo lugar a través de encuentros asincrónicos y sincrónicos. Los primeros: actividades recreativas subidas al aula virtual cada 15 días. Mientras tanto, los encuentros sincrónicos

por videollamadas por MEET, servicio de videotelefonía desarrollado por Google, los establece la sala de 3 años entre docentes, niños, niñas y sus familias. Un espacio donde todos disfrutaron de propuestas lúdicas, de cuentos narrados y canciones cantadas en video y en vivo, de actividades plásticas, de construcciones, de obras de títeres, que los niños y las niñas esperaban con entusiasmo y muchas ganas de participar.

Además, las tres docentes de la sala de tres años participaron como disertantes del trabajo Compartiendo encuentros virtuales en la sala de tres años, en las Terceras Jornadas de Formación Docente, organizadas por INFoD del Ministerio de Educación de la Nación, donde se permitió narrar, sistematizar, investigar las prácticas docentes en la continuidad pedagógica.



Encuentros virtuales con la sala de tres años

También se sumaron encuentros con profesionales de la salud y las familias, las cuales se denominaron Ciclo de Charlas para las Familias, organizadas por la sala de Maternal I. Dichas charlas estuvieron a cargo de: médica pediatra, psicomotricistas y licenciada en psicología. Otra a cargo de la psicopedagoga Laura Sosa destinada a todas las familias de la Institución. En el 2021 se realizó el primer vivo en Instagram con la pediatra Celeste Almagro.

Las reinscripciones e inscripciones al ciclo lectivo 2020/2021 fueron con formularios online a través del sitio web de la UNRC que se vuelcan directamente al Sistema Informático de los Jardines (SIJAR), preparado por personal de la Unidad de Tecnología de la Información de la UNRC (UTI).

Sumando al teletrabajo, también, se organizó, en ambos años, en conjunto con el Profesorado de Educación Inicial como exponentes en el evento Presentación de la Institución Educativa

(IE) Jardín Maternal Rayito de Sol a la cátedra de Taller II de Inserción Profesional donde directivos y docentes de las distintas salas pudieron explicar a estudiantes de segundo año el funcionamiento de la IE. A través de videollamadas por MEET se participó activa y periódicamente de las asambleas de delegados pre-universitarios pertenecientes a CONADU, donde se conocieron y compartieron problemáticas, realidades, vivencias y sentires de las instituciones que dependen de las universidades públicas y que abarcan los distintos niveles de la educación. Desde el nivel maternal se pudo exponer la propia realidad y cómo la íbamos resolviendo.

Se realizaron videos institucionales, con la participación de todo el personal docente, nodocente y equipo de gestión, como una salutación a la comunidad escolar de que *todo va a ir bien*, para el día del maestro, el día de las infancias, etc.

Se vio la necesidad de mantener una comunicación fluida con el equipo docente desde el principio de la pandemia y, por eso, aparte del grupo general de WhatsApp se armaron grupos, más reducidos, por salas y áreas, para tratar temáticas inherentes a las mismas. Con posterioridad, comenzaron las videollamadas con característica de *asamblea* con todo el plantel docente y profesionales de apoyo, alrededor de 30 personas cada 15 días y, luego, una vez a la semana, vía MEET. Así los encuentros virtuales se fueron ampliando, de 10 videollamadas institucionales en 2020 y más de 20 encuentros en el 2021. También mantuvimos videollamadas con la comisión de familias para tratar temáticas importantes de organización institucional, planteo de inquietudes y el vuelco de información actualizada. Todos estos encuentros virtuales siguen siendo útiles y prioritarios en la actualidad. Esta herramienta de Google, MEET, también fue utilizada por el comité evaluador en concursos cerrados y abiertos de docentes.

Estas vivencias nos hace repensar nuestras acciones en el día a día, encontrar caminos alternativos y un clima de trabajo armónico e innovador, ya que, la única certeza que se tiene es el presente, que es dinámico y sorprendente. De esta manera en el JMRS, tras un trabajo colaborativo y participativo entre docentes, profesionales de apoyo, nodocentes, familias y el equipo de gestión, logramos sostener los objetivos institucionales y adaptar las propuestas pedagógicas, ante la nueva situación, teniendo en claro que serían las propias familias quienes traspusieran las propuestas lúdicas a los y las infantes en sus propios hogares. Y se logró concretar respetando las bases filosóficas, educativas y pedagógicas de nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El trabajo bimodal se convirtió en nuestra realidad, es por eso que:

- Se elaboraron los informes hacia las familias de experiencias en la virtualidad y, luego, de aprendizajes infantiles en la presencialidad que son enviados a cada familia por mail.
- Se realizó la colación 2020 de la sala de tres años en forma virtual, vía MEET, con la presencia de autoridades, equipo docente, familias, niños y niñas. Y la del 2021 bajo estricto protocolo en forma presencial.
- Se organizó la muestra virtual anual interactiva vía plataforma Padlet 2020 y como video institucional por YouTube y en las redes en 2021.
- Se elaboró el Procedimiento de Trabajo Seguro (PTS) para el regreso de los adultos a la presencialidad en el área durante 2020. Durante el año 2021 se elabora el PTS para la presencialidad de niños y niñas mayores de dos años y, luego, el de la sala de maternal I y de los lactarios. Todos fueron debatidos y consensuados por todo el personal: directivos, docentes, nodocentes y profesionales de apoyo.
- También, pusimos la mirada, en lo que se veía necesario desde hace tiempo, la revisión y actualización de nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para ello, a través de la Disposición N° 1 del JMRS, en cuanto a su reformulación y actualización, planificamos la tarea dividiéndola en fases. En la fase número uno, se presentó a la comunidad educativa (docentes, auxiliares, nodocentes y familias) a través de formularios de Google con el objetivo de sensibilizar y concientizar sobre la necesidad de reelaborar y actualizar el PEI. En la fase número dos se trabajó con el equipo docente por Google Drive: Orientaciones para la formulación del PEI. La fase número tres: Revisión del PEI existente a través de una guía de preguntas y la digitalización de algunas partes del mencionado PEI. Fase número cuatro: Identificación de la Institución Educativa. Fase número cinco: Misión, Visión, Valores y Principios de la IE. Fase número seis: análisis situacional de la IE. Fase número siete: objetivos institucionales. Desde la fase tres se trabajó por video llamadas asamblearias.

- Se trabajó en forma colectiva en las jornadas de análisis institucionales a lo largo de 10 encuentros donde reflexionó acerca del diagnóstico de la vida institucional y sus posibles mejoras.



2021: Jornada de Análisis Institucional

- Se realizan entrevistas iniciales a las familias y reuniones informativas en forma virtual y las finales del 2021 en forma presencial en aulas universitarias.
- Transitamos el 35° aniversario del JMRS, durante el año 2021, con convocatorias digitales a la comunidad en general, por la web de la UNRC y por redes sociales: <https://www.facebook.com/rayitodesolunrc> y <https://www.instagram.com/jardinmaternalrayitodesolunrc/>



- Se pintó un mural conmemorativo de la fecha, se preparó la institución para el regreso a la presencialidad pintando los juegos de patio y las paredes internas y externas, se

puso señaléticas, se reacondicionó el espacio verde de la entrada, se preparó cada una de las salas según protocolos establecidos.



2021: Mural realizado por el personal del JMRS  
en el Hall de entrada

El JMRS se va adaptando a lo situacional, innovando, modernizando su estructura funcional, pero también aparecen otros aspectos importantes: la solidaridad, la búsqueda del consenso, el trabajo colaborativo, la contención. Si algo aprendimos es a valorar al *otro* alumno y alumna en quien pienso y extraño; al *otro* compañero y compañera con el que formó equipo, que me entiende, me estimula y me tranquiliza; al *otro* familia que acompañó y me acompaña.

En tiempo de pandemia, el Jardín Maternal Rayito de Sol trabajó en forma virtual y bimodal, alternado entre la virtualidad y la presencialidad. En 2022 con presencialidad plena, porque hay un compromiso emocionante por seguir construyendo y manteniendo el vínculo educativo, social y afectivo entre todos sus protagonistas. Este es un tiempo de cambios profundos, de cuestionamientos del propio paradigma, de prácticas innovadoras. Ha sido y está siendo un tiempo de experiencias de aprendizaje y está muy bueno aprovecharlo.

Nos propusimos instalar en la Institución la certezas del valor del trabajo en equipo, para que *lo propio y lo individual* se convierta en *lo compartido y lo colectivo* valorizando la cultura del *nosotros y nosotras*. Para ello, buscamos apuntar a la unidad y cohesión grupal mediante el respeto mutuo y la escucha activa para sostener la identidad propia y construir el camino a seguir. Estamos en ese



cambio del diseño organizacional buscando la instauración de un sistema de gestión basado en el liderazgo y la participación comprometida de sus docentes y demás integrantes de la comunidad escolar. Apostamos a la descentralización, para el sostén de la identidad del JMRS promoviendo la innovación y la creatividad organizacional que conduzcan al cambio. Nos encontramos en un tiempo de aprendizaje colectivo, de trama de relaciones positivas, de confianza mutua sobre la base de metas comunes y de pensamiento institucional aprovechando las energías y competencias que cada uno posee en aras de construir una organización inteligente. Lo esencial, creemos, es tomar conciencia de la necesidad de darnos espacios de metaprendizaje.

Del paradigma de incertidumbre que transitamos aprendemos que los escenarios educativos actuales se caracterizan por potenciar el aprendizaje en colaboración, en cualquier tiempo y lugar y en distintos ámbitos de aprendizaje y en los cuales se debe actuar con habilidades imprescindibles para el futuro de la educación.

## Referencia

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Expresiones artísticas de niños y niñas del  
Jardín Maternal “Rayito de Sol”



Angela. 3 años.



Amparo. 3 años.

*Yo no soy un bailarín  
porque me gusta quedarme  
quieto en la tierra y sentir  
que mis pies tienen raíz.*

(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)

## PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO en el JARDÍN maternal. TIEMPOS DE PANDEMIA

*Claudia Noemí Mazzitelli<sup>1</sup> y Valeria Carolina Rivas<sup>2</sup>*

### Resumen

En el año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el estado de pandemia para la enfermedad del coronavirus (COVID-19). La Universidad Nacional de Río Cuarto se vio afectada por esta situación epidemiológica y junto al sistema educativo en general debió replantearse un nuevo escenario para su función específica: garantizar el derecho a la educación a través de la modalidad no presencial y con él comenzar a analizar e implementar la variedad de herramientas posibles para desarrollar el mismo con la calidad educativa que destaca a la institución.

El Jardín Maternal Rayito de Sol dependiente de la Secretaría de Bienestar de nuestra casa de altos estudios, a raíz de este momento histórico excepcional también se vio afectado en su funcionamiento. Nuestros haceres cotidianos, se transformaron, la presencialidad a partir del mes de marzo del año 2020, ya no era la modalidad habitual. El desafío se constituía en la mirada y perspectiva que dentro del jardín maternal debíamos crear y sostener ante esta situación extraordinaria que se estaba generando y que al mismo tiempo se caracterizaba por una gran incertidum-

---

1 Profesora y Licenciada en Educación Inicial (UNRC). Se desempeña desde el año 1995 en el Jardín Maternal “Rayito de Sol”, dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. [cmazzitelli6@gmail.com](mailto:cmazzitelli6@gmail.com)

2 Profesora y Licenciada en Educación Inicial (UNRC). Se desempeña desde el año 2004 en el Jardín Maternal “Rayito de Sol” dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. [valeria42rivas@gmail.com](mailto:valeria42rivas@gmail.com)

bre. Un nuevo momento se estaba produciendo y con él nuevas oportunidades que ponían a los espacios educativos en alerta y cambio.

Este relato de experiencia de la sala Lactario II configura nuestra mirada del contexto en pandemia vivenciado y sentido, compartiendo criterios que sustentaron las propuestas pedagógicas desde la base fundamental del acompañamiento colectivo (jardín-familias, familias-jardín) y vincula los aportes tecnológicos que, a través de la plataforma EVELIA, la Universidad Nacional de Río Cuarto realizó y continúa realizando.

*Palabras claves:* Espacio educativo- Primera infancia- Intercambio- Transformación pedagógica- Tecnología.

## Abstract

In 2020, the World Health Organization (WHO) declared the state of a pandemic for the coronavirus disease (COVID-19). The National University of Río Cuarto has been affected by this epidemiological situation and, together with the educational system, the university had to rethink a new scenario for its specific function: to guarantee the right to education through the non-face-to-face modality. Since this change, it began to analyze and implement the variety of possible tools to develop good educational quality which characterized our institution, making it stand up.

As a result of this exceptional historical moment, the nursery school Rayito de Sol, which depends on the Ministry of Welfare of our house of higher studies, was also affected in its work. Our daily activities were transformed, the face-to-face from March 2020 was no longer the usual modality. The challenge was constituted in looking through another perspective that within the kindergarten we had to create and sustain in the face of this extraordinary situation that was being generated and that at the same time was characterized by great uncertainty. A new moment was taking place and with it new opportunities that put educational spaces on alert and change.

The experience report from the Lactario II room configures our view of the context in a pandemic experienced and felt, sharing criteria that supported the pedagogical proposals from the fundamental basis of collective accompaniment (garden-families, families-garden) and links the technological contributions thou-

ght the EVELIA platform, the National University of Río Cuarto site that has been implemented and developed

*Keywords* : Educational space- Early childhood- Exchange- Pedagogical transformation- Technology.

## INTRODUCCIÓN

**EL AÑO 2020** fue irrumpido y atravesado por un acontecimiento a nivel mundial, pandemia por COVID-19, y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) no estuvo exenta de este suceso. Las primeras medidas adoptadas, coherentemente con el Decreto de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional N° 260/20, fueron las diferentes resoluciones rectorales que permitieron reorganizar la Institución Educativa en todas sus funciones dentro de la situación social emergente.

El Jardín Maternal Rayito de Sol dependiente de la Secretaría de Bienestar de esta casa de altos estudios también se vio impactado en todas sus funciones a partir del mes de marzo del año 2020. Un contexto diferente al que veníamos trabajando y desarrollando nuestras actividades, la presencialidad, requería cambios inminentes y diferentes, donde el desafío fue plantearnos qué entornos, experiencias e interacciones eran oportunas, pertinentes e importantes para continuar favoreciendo el desarrollo y crecimiento de niños y niñas en la primera infancia, haciendo visible nuevas prácticas de acompañamiento desarrolladas junto a las familias y a sus hijos e hijas en edades tempranas, de manera no presencial.

En este contexto, el desarrollo de la tecnología mediaba nuestras acciones y permitía trascender ese espacio físico ya sea, para abrir nuevos entornos y posibilidades o bien limitar las mismas. Estos desarrollos y avances, al mismo tiempo, nos situaban en la experiencia de considerar el sentido y significatividad de la tarea docente en ese momento particular y cómo sería receptado desde la comunidad familias que forman parte de la universidad.

Al posicionarnos en la situación de encontrar nuevas maneras, nuevas formas, para vincularnos y trascender desde la presencialidad a la virtualidad en sincronía con la universidad, este relato de experiencia, aporta algunos aspectos centrales en relación a cómo se desarrollaron las propuestas educativas para garantizar el derecho a la educación en niños de la primera infancia y cómo se realizó este proceso de transformación pedagógico-

gica concretamente en la sala Lactario II (10 niños y niñas de 10 a 15 meses aproximadamente). Un proceso de transformación que tuvo como objetivo sostener el vínculo comunicativo y educativo con las familias de los niños y niñas en edades tempranas que accedían al mismo a través de la modalidad no presencial (virtual), apropiándonos y adaptando la plataforma EVELIA a nuestro hacer.

Nos proponemos dar a conocer algunas ideas teóricas que configuraron nuestra mirada del contexto en pandemia vivido y sentido, compartiendo criterios que sustentaron, y lo continúan haciendo en la actualidad, las propuestas pedagógicas desde la base fundamental del acompañamiento colectivo (jardín- familias, familias- jardín) y vincular los aportes tecnológicos que, a través de la plataforma, la Universidad Nacional de Río Cuarto realizó y continúa realizando. En conjunto retomamos en distintas instancias las voces de las familias como insumos para el intercambio desde una mirada de trabajo colaborativo y respetuoso, donde los adultos educadores nos comprometemos con el aporte enriquecido para continuar favoreciendo el desarrollo y crecimiento de niños y niñas en la primera infancia, momento fundamental y crucial en la vida de los mismos.

### **¿Cómo se percibe esta nueva institucionalidad en contexto de pandemia?**

A través de una serie de Decretos (260/20, 520/20) el Poder Ejecutivo Nacional promulgó la Emergencia Pública Sanitaria ante la pandemia por COVID-19, disponiendo la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPyO) desde el día 20 de marzo del año 2020. Estas disposiciones de aplicabilidad a distintos ámbitos se vincularon directamente con lo educativo, es así que desde el Ministerio de Educación de la Nación por Resolución 82/2020 Administración Pública Nacional Ministerio de Educación (APNME) se recomendó la adopción de acciones que permitieran asegurar el derecho a la educación en los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades. Este escenario extraordinario pone a la UNRC en una situación de repensarse desde la mirada educativa, como dice Zanini (2020) «generando la oportunidad de redescubrir la humilde contribución que cada uno puede aportar desde su lugar, fundamentalmente en el uso de las tecnologías y reinventando nuestra labor docente» (p.20).

La universidad frente a este desafío optimizó el sistema de sus Aulas Virtuales SIAL/ EVELIA, con el objetivo de brindar herramientas que permitan fortalecer este nuevo vínculo entre docentes y estudiantes para el dictado de actividades, disponiendo de plataformas propias que garanticen la ejecución de las propuestas académicas, fundamentado en la concepción que nos aporta Ferreira Szpiniak (2020) «... resulta indispensable incorporar mediaciones tecnológicas para enseñar y garantizar el derecho a la educación» (p.1).

Pensar en el impacto de esta situación excepcional de pandemia en nuestra comunidad universitaria y el jardín maternal en particular, es pensar, como lo expresamos anteriormente sobre un acontecimiento. Como dice Deleuze (citado en Sztulwark, 2016, p.3) «un acontecimiento existe como un problema a resolver, una tarea a cumplir...» y plantea que, en este caso, las soluciones requieren de instancias nuevas que no se puede responder con lo ya disponible, sino que nos enfrentamos a «una invención». Además, el autor expresa algo que resulta muy pertinente en estos contextos y tiene que ver con la sensibilidad, con «las maneras de sentir», «abriendo un nuevo espacio de posibles». Desde esta aproximación al análisis de la situación para establecer esas posibilidades, algunas variables se fueron transformando, como el tiempo y el espacio, el tiempo pautado de la cotidianeidad de un espacio preparado para una función específica, que dio lugar a otra temporalidad que se desarrolla en otro espacio con otra función.

En este contexto fue necesario garantizar la educación y al mismo tiempo interactuar con las variables antes mencionadas, fue importante crear una red de intercambios para este momento de distancia física, realizando una lectura permanente de las relaciones que se iban constituyendo y que nos brindara una mirada atenta de lo que iba sucediendo. Para ello fue imprescindible en un comienzo organizarnos de manera tal que nuestra invitación llegara a cada una de las familias, incorporando como mediaciones tecnológicas, la red social WhatsApp en la comisión de familia, a través de la dirección del jardín, y luego la adaptación a la funcionalidad del jardín maternal de la plataforma EVELIA de la UNRC. La incorporación de esta plataforma a nuestro jardín maternal inmediatamente nos hizo reflexionar, repensar, sobre los modos de enseñar y resignificar las prácticas no presenciales, nos permitió plantearnos varios interrogantes, entre ellos elegimos el de Maggio (2020) como una manera de aproximar-

nos a ese momento: «¿qué significa construir conocimiento en este contexto?» (p.2).

Para dar comienzo al pensamiento en relación a esta pregunta consideramos necesario aportar nuestra mirada tomando las palabras de López (2014) sobre «la razón de ser de los jardines maternos», quien los define como «una institución alternativa de la crianza... pero no cualquier experiencia de crianza». ¿Y qué es lo que marca esa diferencia?, ella habla de una crianza que tiene la particularidad y significatividad de ser colectiva y que se caracteriza por «armar un entramado muy fuerte entre la familia y el jardín... un entramado basado fundamentalmente en el sostén de los niños y de los padres» (p.1). Ahora bien, acercándonos y tomando en cuenta la tarea específica de las instituciones maternas debimos repensarnos en esta nueva realidad, una realidad cambiante que nos interpelaba, en palabras de Lesbegueris (2016) una institucionalidad que se iba conformando con lo que acontecía, «entre la forma establecida y lo que no tiene forma, está el trabajo de buscarle forma a lo que sucede» (p.3). Y es así que, entre la estructura cotidiana y organizada y lo nuevo e impredecible nos encontramos en situación de buscar nuevas formas de ser y estar iniciando un proceso de vincular lo que está sucediendo e ir construyendo un pensamiento en conjunto que garantice ese sostén antes mencionado.

La llegada imprevista de la pandemia transformó lo cotidiano en un acontecimiento y nos puso en situación de nuevas construcciones, nuevos sentires y nuevos posibles, ya que esa realidad diaria, cotidiana, tangible, vivida desde el estar presente, había quedado *en suspenso*, se había detenido en relación a ese espacio educativo para dar continuidad de otra manera en el espacio familiar. Y fue precisamente en esta transición/transformación donde nos encontramos repensando en palabras de Simons (citado en Mateos, 2014) «cómo es que hacemos lo que hacemos para decir qué otra cosa podemos hacer- cómo esos- bienes comunes» (s/p) construidos por el encuentro con los otros, el establecimiento de relaciones afectivas con las nuevas figuras de crianza (docentes) y el espacio físico que incluía a los niños y niñas en situación de vida grupal temprana, se interrumpe suspendiéndose también la posibilidad de sostén de la función materna/paterna que lleva adelante el jardín maternal. Al respecto, los escritos de Chokler y Gresores (2018), nos aportan:

Nosotros pensamos que, más que de roles específicos articulados sobre el género, podríamos hablar de fun-



ciones sociales indispensables (p.4). -Continúan reflexionando- ... las funciones de apego seguro y de comunicación son entonces esenciales. Pero en esto las cualidades del niño juegan un rol primordial, como dijera Julián de Ajuriaguera: ‘el niño es el creador del amor materno’ y, nosotras agregaríamos, del de ambos padres (p.6). -O en todo caso- ... quién es el sujeto garante de la asimetría necesaria entre alguien más estructurado y otro en proceso de estructuración (p. 8).

Como docentes educadoras de la primera infancia nos preguntamos ¿cómo acompañábamos a las familias para garantizar un desarrollo armonioso?, ¿cómo acompañábamos a crecer a los niños y niñas? Uno de los primeros acercamientos nos permitió agudizar la *escucha afectiva*. En palabras textuales, algunas familias se refieren a este acontecimiento que irrumpe lo cotidiano:

El tiempo, el espacio y las rutinas se han redefinido... Estamos todo el día, todos los días en casa, todos juntos. Lugar que habitamos pocas horas, todos juntos. Papá y mamá trabajamos desde casa, muchas horas de trabajo que no son continuadas ni respetan el horario de 9 a 6, se extienden las horas, se mezclan con juegos, con risas, con gritos, con llantos, con demandas de atención.

Otra familia expresa al respecto:

El aislamiento me ha dado la posibilidad de acompañar a este pequeño desde que se despierta hasta que vuelve a dormirse... de conocerlo en sus reacciones, en sus miedos (o los que interpreto como tales), en sus aprendizajes continuos... y me ha dado la ardua tarea de reinventar cualquier actividad que desee hacer en formato ‘juego’.

El desafío interpela nuestra acción docente y nos dispuso a repensar la gestión de la práctica desde la proyección de un nuevo espacio transicional o como lo expresa López (2014, p.2) «qué nuevas operaciones son las que van a sostener las tareas del acompañamiento» ahora desde la distancia, porque definitivamente nos encontrábamos frente a «la singularidad de una experiencia» (Lejarriaga citado en López, 2014, p.2) y ante la necesidad de construir nuevos entramados al respecto. El mismo autor también hace referencia a lo singular expresando que «lo singular es lo pensable porque es donde nos ponemos en relación con el mundo» (p.2) y de alguna y varias maneras esta nueva

situación nos convoca a todas las docentes del jardín maternal y a cada grupo de sala en particular a ponernos en relación directa con una experiencia pensable que se relaciona con estas preguntas: ¿cómo nos vinculamos a partir de ahora con las familias y los niños/as?, ¿cómo acercábamos lo educativo a lo familiar? y logramos que allí pudiera desarrollarse, ¿cómo invitamos/involucramos a las familias a ser mediadores en este proceso y al mismo tiempo garantizamos la continuidad de los principios pedagógicos existentes y que hacen a la especificidad de nuestra práctica? Es aquí donde comienzan a surgir los nuevos sentidos, lo que somos capaces de construir con otros (docentes, familias). El cambio en nuestra realidad llevaba a un cambio en nuestras prácticas, pero ahora nuestra práctica salía de la *forma conocida* para dar lugar a *otras formas* y por ende a otras posibilidades.

## Prácticas de acompañamiento: sugerencias en relación a los entornos de enseñanza y aprendizajes en la sala Lactario II

*«Lo único que sabe el niño es vivir su infancia, conocerla corresponde al adulto» H. Wallon (1968, p.13)*

Desde esta necesidad de continuar con este modo de estar con los niños, desde nuestra mirada pedagógica y situándonos en las propuestas pensadas, cada una de ellas incluía el término acompañar, no sólo a cada niño y a cada niña en particular sino a los adultos cuidadores de sus hijos/as. Las primeras sugerencias abordadas hacia las familias de la sala Lactario II, fueron acerca de habitar este espacio hogar, que se reinventaba en cada momento, teniendo en claro la necesidad de los niños y niñas de un espacio propio. Se priorizó ante todo el espacio al aire libre, brindando elementos pertinentes según las competencias desarrolladas por los niños y niñas. Las sugerencias a las familias rondaban en que estos espacios externos debieran tener la suficiente seguridad y contención ambiental para que los niños anhelaran estar al aire libre, recibiendo la luz, el oxígeno y viviendo experiencias que los lleven a apropiarse del mundo con toda la plenitud posible. Si permitimos que los niños crezcan en contacto íntimo con la naturaleza, su bienestar garantizará un desarrollo más integral. Ellos son aprendices activos, investigadores, de esta manera le dejaremos vivir la experiencia de crecer en la naturaleza, en donde la vida se manifiesta en plenitud. Para los niños la naturaleza no es solamente un fondo visual de las actividades que realizan, es el escenario, un territorio para descubrir, es una

experiencia sensorial, motriz, social y cognitiva completa que impacta sobre su imaginación y sus emociones. La organización del entorno material y relacional tomó gran relevancia en las familias, pudiendo luego trascender en lecturas específicas de material adecuado y pertinente para la primera infancia.

Otro de los aspectos sumamente importantes a considerar fueron los cuidados corporales (higiene, alimentación y descanso) como los pilares de la autoestima, del cuidado de sí mismo, de la seguridad emocional y por lo tanto de la comunicación con el otro y con el mundo, sumando a estos cuidados corporales el juego autónomo, también como relevantes en la constitución de la subjetividad de cada niño y a cada niña.

Quizás la pregunta que guía este fragmento de la narrativa es ¿qué aprendizajes y oportunidades para las infancias y familias se pueden identificar con esta nueva experiencia? Esto adquiere mayor relevancia cuando las familias pudieron expresar sus vivencias desde la diversidad de entornos. Algunas de ellas acercaron de manera virtual sus *sentires* en relación a esta experiencia que nos gustaría conjugar con las nuestras. Desde esta mirada podemos aproximarnos a algunas reflexiones que surgen a partir de lo vivido en conjunto:

Hay días muy buenos, otros no tanto. Hay días que J (niño) duerme un poco más y juega solito por un rato. Hay otros que está todo el día pidiendo que estemos con él. Algunos hábitos se hicieron rutinas, salir al patio después del almuerzo, por ejemplo. Allí J. inspecciona todo lo que encuentra, camina, corre, corta pasto, arranca alguna que otra hojita (se le escapa la manito).

Otra familia nos comenta:

¡Yo me creía ingeniosa, pero se me acaban las ideas en más de una oportunidad! Me divierto mucho... nos divertimos mucho. Hoy el gran desafío, y me da hasta bronca conmigo misma escribirlo, es controlar la devoción por agarrar nuestros celulares. Somos bastante cuidadosos de no tener los teléfonos cerca, pero los busca en nuestros bolsillos y empieza a llorar para ver la ‘muuu’. Creo que hoy es nuestro mayor dolor de cabeza. ¡Y tiene un año y medio! Apagamos las pantallas y abrimos las ventanas... más bien salimos de cuerpo entero al patio jeje.

La posibilidad de ofrecer entornos de enseñanza y aprendizaje, garantiza una de las instancias más relevantes en la vida de los niños/as como es el derecho en los primeros años de vida a acceder a oportunidades de aprendizajes y, centrándonos precisamente en esta mirada y en las posibilidades para las familias que se generaron, surge esta aproximación a la respuesta que Duschatzky (2013) pone en pregunta y nosotras elegimos pensarlo en afirmativo «lo que merece ser enseñado simplemente porque hay algo del vivir que se juega allí» (p.4). Creemos que esta frase conjuga perfectamente lo pedagógico con lo familiar, lo planificado con lo vivido y sentido, lo que pasa en el jardín maternal con lo que pasa en el hogar, lo que puede enseñar el docente con lo que puede aportar la familia. Tal vez allí encontramos la clave de la respuesta, en esta posibilidad que se abrió de ofrecer propuestas de enseñanza para que las familias compartieran. Ello se entrelaza con nuestras prácticas generando, como expresa Szutulwark (2016), «los nuevos posibles». Ahora, el Jardín dejó de ser la *institución especializada* para reconstruirse y ser por un tiempo un espacio de intercambio de modos de vida.

Entre el devenir de lo que podemos ofrecerles como docentes y las vivencias e interrogantes que las familias expresan en este trabajo en colaboración, se vislumbran y entremezclan las potencialidades educativas del jardín maternal (Carretero Pérez, 2020), el sentido atribuido al mismo. Cómo el *maternaje* que emerge y se da en el contexto familiar se puede trasladar al jardín y viceversa y la importancia que adquieren los intercambios de mutualidad cuando algunas mamás expresan cómo sería el post pandemia:

Justamente en estos días charlábamos con los abuelos de J. (niño) ¿cómo será reencontrarse con sus amiguitos del Jardín, del querido Rayito? ¿Cuánto influye en su constitución como niño no poder compartir los días con otros niños? ¿Cómo hubieran sido los días con otros niños? ¿Qué otra cosa hubiera aprendido? Muchas preguntas que en esta invitación que nos hacen tienen que ver con pensar en la infancia. ¿Cómo es una infancia sin jardín? ¿En qué se diferencia esa infancia con o sin jardín? ¿Cómo será y cuándo podremos volver a ese lugar que nos es común, familiar y querido como el jardín?

Otra familia expresa:

Cómo sería esta etapa de “aprendizaje esponja” que está teniendo P (niño) con sus compañeritos y en un ámbito

preparado para formarlo. Nosotros papás, tíos y abuelos sólo tenemos cariño y sentido común para darle (que no es poco, claro) y guiar sus monadas y sus ‘cacacas’ (como dice él). Me apena pensar que disfrutaría mucho de la interacción y que no podemos dársela. ¿Le dejará alguna secuela el aislamiento en esta etapa? ¿Será demasiada interacción sólo con mamá? ¿Debería restringirle mis abrazos y upas? Pienso en voz alta... pienso en esta infancia. Vuelvo a mis guías: cariño y sentido común.

En esta instancia nos parece oportuno tomar en consideración que al hablar de *maternaje*, nos referimos según Ospina Tascón (2018), referenciado en Carretero Pérez (2020),

una forma particular de cuidado que implica desempeñar una función humanizadora y subjetivante y depende de las relaciones implícitas de afecto, deseo y reconocimiento que se establezcan entre los adultos y el bebé niño,- continúa explicando- el adulto como responsable de esta instancia/ proceso debe ofrecer un andamiaje al niño/a, andamiaje que le ofrezca sensibilidad y derechos mientras está en desarrollo de sus funciones mentales y mientras construye su interioridad psíquica como sujeto (p.4).

Así, con esta presencia del adulto como figura de sostén ofreciéndole un lugar y reconociéndose en su existencia, el niño construye una subjetividad propia.

Retomando lo que las familias nos relataban, es que decidimos orientar nuestras últimas sugerencias en la importancia de *la observación, la comunicación y la autonomía*, para que este *sentido común* como nos comunican algunas de ellas, se enriquezca, complejice y sistematice subjetivando y construyendo desde los sentidos pedagógicos que hacen a la especificidad de nuestro espacio educativo.

Haciendo referencia a la *observación*, las familias se iniciaron en la valoración de un enfoque educativo basado en la confianza del potencial del niño a través de la construcción de la autonomía para el desarrollo de sus competencias, reconociendo el papel importante que el adulto debe ejercer y llevar adelante en este proceso caracterizado por una intervención indirecta. Szanto Feder (2011) al respecto afirma:

Observar a un hijo no es en absoluto desairarlo; tomarse ese tiempo no es una nimiedad... dejarle el espacio para actuar no es, sin duda, abandonarlo... Mirarlo mejor es conocerlo mejor y, por lo tanto, poder darle con más certeza lo que uno piensa que es lo mejor para él (p.164).

¿Qué significa ello cuando pensamos en cómo observar? Para enriquecer la observación familiar en el hogar se sugiere que esta acción de observar debe partir de la confianza en la autonomía y la capacidad del niño y desde esa mirada observacional alcanzar un conocimiento profundo y sincero. Chokler (2017) nos aporta:

La observación minuciosa de la actividad autónoma... , aporta innumerables datos acerca de su complejidad y variabilidad de las estrategias individuales... en las que el bebé se compromete corporal y psíquicamente en cada momento y en cada estadio de su desarrollo. ... A través de su experiencia autónoma, se autoconstruye intelectual, práxica y socialmente, acompañado, sostenido y entramado por y con sus adultos significativos (p.144).

Cuando indagamos acerca de la *comunicación* se sugirió a las familias la lectura de textos oportunamente seleccionados, en uno de ellos Chokler (2017) afirma:

La calidad y la intensidad del placer vivenciado en las interacciones, que se inicia desde los primeros intercambios de tactos y contactos, de miradas, gestos, mímica, voces, movimientos, mecimientos, ritmos y distancias, promueven la búsqueda activa de conexión y de reiteración del goce compartido (p.57).

En este proceso de transmisión e intercambio ¿Cómo podemos nosotros los adultos referentes, colaborar para que esa comunicación sea lo suficientemente armoniosa y pueda satisfacer las necesidades genuinas de cada niño y niña? El aporte a las familias se refiere a un entorno de comunicación contingente (ReceCaixa, 2015) que sea capaz de generar diferentes situaciones comunicativas en cada momento y situación vivida y sentida con el niño y la niña.

Por último, se les ofreció a las familias textos dedicados a la *autonomía* en donde se reafirma su importancia: fomentar la autonomía desde los primeros años de vida es la base del aprendizaje. Hace que los niños se muestren más seguros de sí mismos y de sus capacidades a la vez que aprenden a asumir riesgos y a valo-

rar sus posibilidades de éxito. Chokler reafirma que «hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé, desde la más temprana edad, es un sujeto de acción y no solo de reacción» (Szanto Feder, 2011, p.142).

Durante los primeros años, el niño va moldeando su propia personalidad. Por eso, el papel de los adultos de referencia en esta etapa es fundamental para conseguir que los niños logren tener una autoestima positiva, ser seguros de sí mismos, independientes y libres, que se les permita explorar, conocer e investigar el mundo que le rodea, es algo indispensable para su crecimiento personal.

Al respecto las familias relatan:

La anticipación nos tranquiliza a los adultos... intentamos anticipar lo que sabemos que puede asustarlo o emocionarlo... El papá, A. habla mucho con P. (niño)... y le va explicando cada cosa que hace. A mí me parecía al cuete que lo hiciera... que P. no entiende lo que le dice... que le da demasiadas indicaciones o demasiadas palabras para su pequeño vocabulario. Juntos arreglan cosas, cada uno con sus herramientas, y A. le explica para qué sirve cada cosa, que los tornillos chiquitos no hay que tocarlos, que se pierden, que son peligrosos si se los pone en la boca... etc., etc. Y cuando me acerco a ver qué están haciendo juntos. P. le alcanza exactamente lo que A. le va pidiendo. Aunque duela la espalda, vamos adoptando la costumbre de bajar el nivel de nuestras vidas cotidianas a su altura.

## REFLEXIONES FINALES

Para concluir esta narrativa, queremos en primera instancia rescatar los comentarios de una mamá:

Gracias por estar siempre presente... de esta manera tan firme y no demandante. Siento que nos acompañan en sus propuestas, pero no nos exigen. Gracias por las propuestas que nos envían.... Concretas y con sustento teórico... me encantan. Por eso quisiera compartir con ustedes algo, aunque sea muy poquito, de lo que no pudimos vivir juntas este año... el crecer de P. Espero haberlas hecho sentir un poquito más cerca de esta

etapa, en la que ustedes nos acompañan y nosotros nos dejamos acompañar...

Esto significa un nuevo comienzo para pensar, repensar, valorando el acompañamiento mutuo, el estar sin exigencias, estar presentes, desde la no presencialidad, atentas a todo lo que va sucediendo en nosotras como educadoras de la primera infancia, en los adultos cuidadores y en cada niño y niña que tenemos la responsabilidad y el compromiso de acompañar a crecer desde el respeto y la espera afectiva. Continuaremos acompañando y sosteniendo a los adultos cuidadores para que estos puedan acompañar y sostener a sus hijos e hijas, así de esta manera, nosotras desde nuestro rol de educadoras, también nos sentimos acompañadas y sostenidas en un trabajo colectivo, cuidado y ofreciendo las mejores oportunidades de aprendizaje para cada niño y niña, en esta asimetría estructurante.

## Referencias

- Carretero Pérez, S. (2020) *Nuestros bebés en el jardín maternal*. Curso de posgrado La vida del bebe: desarrollo psicológico, andamiajes y entornos de crianza. Buenos Aires: FLACSO.
- Chokler, M. (2017) *La aventura dialógica de la infancia*. Colección Fundari. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Chokler, M. H. y Gresores, G. (2018) *¿Podemos seguir hablando de rol materno y rol paterno? Apuntes para pensar acerca de la adjudicación sociohistórica de los contenidos indispensables de los roles materno y paterno*. Una crítica Psicosociohistórica 1. Especialización en Desarrollo Infantil Temprano. UN-CUYO. Mendoza.
- Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/dnu>
- Decreto Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio 520/2020 Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/230245/20200608>
- Duschatzky, S y otros. (2013). Clase 11. *“A veces pienso que para seguir siendo docente tengo que dejar de serlo”* Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.



- Ferreira Szpiniak, A. (2020). *Enseñar y aprender en la virtualidad. Estrategias de enseñanza en la virtualidad*. Recuperado de: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprende-rEnLaVirtualidad/2020/12/02/estrategias-de-ensenanza-en-la-virtualidad/> Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Lesbegueris, S. (2016). *Ensayar otras formas: la experiencia del CFP 24. La institucionalidad que se va armando con lo que hay*. Especialización en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.
- López, M. E. (2014) *Escuela de Filósofos. Experiencias de acompañamiento en Educación temprana*. Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.
- Maggio, M (2020) *Enseñar en tiempo de pandemia*. Conferencia. Recuperado de: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/PG-audiovisual-Ficha-6-Conferencia.pdf> Ministerio de Educación Nacional.
- Mateos, M. Clase 4. (2014) Módulo *El Carácter Público de la Educación*. Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa Córdoba. ISEP.
- RecerCaixa. (2015) *La evolución de la comunicación y del lenguaje*. Web de Divulgación Científica sobre la comunicación infantil durante el primer año de vida. Universidad de Barcelona Recuperado de <http://antesprimeraspalabras.upf.edu/precursores-del-lenguaje/primeras-interacciones/>
- Resolución 82/2020. Administración Pública Nacional Ministerio de Educación (APNME) Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226498/20200310>
- Szanto Feder, A. (2011) *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Colección Fundari. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Sztulwark, D. (2016) *De la multiplicidad. El acontecimiento como problema*. Especialización en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.
- Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. Paris: Librairie Armand Colin.

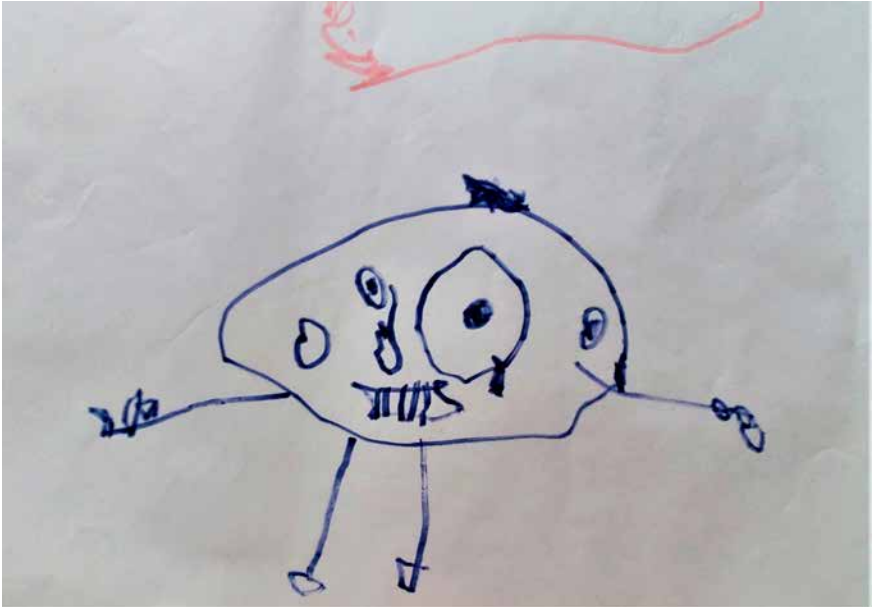
Zanini, R. (2020). El desafío de enseñar en contexto de pandemia. Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas. *Valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia*. Río Cuarto. Argentina: UniRío. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/06/Investigaciones-y-experiencias-educativas-en-carreras-de-Ciencias-Econ%C3%B3micas.pdf>

Expresiones artísticas de niñas del  
Jardín Maternal “Rayito de Sol”



---

Elena. 3 años.



---

Josefina. 3 años.

*En casa usamos la tecnología  
y en la escuela la usamos también,  
porque nos hace más fácil la vida  
nos ayuda a estudiar,  
nos ayuda a aprender.  
Cuando uso mi computadora,  
puedo escuchar, escribir y leer.  
Esa es la tecnología de ahora,  
mis abuelos usaron los inventos de ayer...*  
(La tecnología, 123 Andrés, 2020)

## COMPARTIENDO ENCUENTROS VIRTUALES EN LA SALA DE TRES AÑOS

*Claudia Marcela Díaz<sup>1</sup>, Jéssica Débora Giorgis<sup>2</sup>  
y Marta Silvana Mójica<sup>3</sup>*

### Resumen

EL CICLO LECTIVO 2020 fue atravesado por una emergencia sanitaria mundial inesperada. La continuidad de la escolaridad en este tiempo de excepción y los modos de implementar su práctica nos interpeló diariamente. En la sala de 3 años del Jardín Maternal Rayito de Sol, esta situación devenida de la pandemia, nos llevó a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la distancia, transformando los hogares en espacios áulicos, prolongaciones del ámbito institucional. Esta propuesta educativa estuvo basada en la implementación del aula virtual durante la segunda etapa del ciclo escolar, dentro del contexto particular de la pandemia COVID-19. Consistió en promover encuentros vinculares y pedagógicos entre pares y docentes, adecuando aulas para los estudiantes que se inician en la educación,

---

1 Licenciada en Educación Inicial. Docente sala de 3 años - Jardín Maternal Rayito de Sol. [claudia-diaz15@hotmail.com](mailto:claudia-diaz15@hotmail.com).

2 Profesora en Educación Inicial. Docente sala de 3 años - Jardín Maternal Rayito de Sol. [jesicagiorgis88@gmail.com](mailto:jesicagiorgis88@gmail.com).

3 Profesora en Educación Pre-escolar. Docente sala de 3 años - Jardín Maternal Rayito de Sol. [silvana\\_fiona@hotmail.com](mailto:silvana_fiona@hotmail.com).

abordando diferentes campos del aprendizaje mediante el uso de pantallas digitales, a través de actividades secuenciadas que incluyeron una variedad de recursos estratégicos docentes y la participación activa de los educandos junto al acompañamiento familiar durante los encuentros virtuales. La utilización de recursos tecnológicos como medio de información, exploración y producción del lenguaje y comunicaciones, fue un punto clave para el aprendizaje en este nivel. Teniendo en cuenta los procesos emocionales que nos sacudieron como sociedad, fue altamente significativo el reencuentro como grupo. La implementación de esta propuesta educativa procuró sostener las trayectorias escolares de los niños y niñas, atendiendo a las oportunidades de aprendizaje. La educación inicial abre este itinerario en la cual los educandos inician su camino de formación integral e interacción con el mundo circundante.

*Palabras claves:* Educación - Vínculos - Infancia - Encuentro Virtual - Familia

## Abstract

The 2020 school year was hit by an unexpected global health emergency. The continuity of schooling in this exceptional time and the ways to implement its practice challenged us daily. In the 3-year-old room of the Rayito de Sol Maternal Garden, this situation that resulted from the pandemic, led us to continue the process of teaching and learning at a distance, transforming homes into classroom spaces, extensions of the institutional environment. This educational proposal was based on the implementation of the virtual classroom during the second stage of the school year, within the particular context of the COVID-19 pandemic. It consisted of promoting linked and pedagogical meetings between peers and teachers, adapting classrooms for students who are starting in education, addressing different fields of learning through the use of digital screens, through sequenced proposals that included a variety of strategic teaching resources and the active participation of the students together with the family accompaniment during the virtual meetings. The use of technological resources as a means of information, exploration and production of language and communications was a key point for learning at this level. Taking into account the emotional processes that shook us as a society, the reunion as a group was highly significant. The implementation of this educational proposal sought to sustain the school trajectories of the boys and girls, taking into account the learning opportunities. Initial education opens this

itinerary in which learners begin their path of comprehensive training and interaction with the surrounding world.

*Keywords:* Education - Links - Childhood - Virtual Meeting - Family

## INTRODUCIÉNDONOS EN EL tema

El Jardín Maternal Rayito de Sol, dependiente de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se enmarca en esta activa comunidad educativa cuyas referencias revelan una valoración de su tarea formadora, investigadora y de extensión, y se suma a la reconstrucción de su memoria histórica y social a través de una ardua labor educativa en la primera infancia formando parte de la propia cultura institucional universitaria, que, a su vez, aporta y recibe de la cultura que la contiene.

El Nivel Inicial como parte del Sistema Educativo Nacional, se constituye en el inicio de la trayectoria educativa de una persona. El jardín maternal, como punto de partida y acceso al sistema, tiene una función fundamentalmente política y pedagógica dado que, no solo es la puerta de entrada, sino el primer eslabón de la democratización real de la educación y el primer espacio público al que acceden los niños y niñas, ya que es la primera instancia distinta a la familia, que conforma el ámbito de lo privado. En este ámbito escolar tienen la oportunidad de recibir educación sistemática, intencionada, organizada por un/a educador/a, más allá de la que su contexto familiar y cultural le ofrece.

El ciclo académico 2020 recibió el impacto de la pandemia COVID-19 y su contexto cotidiano sufrió una transformación radical. En la sala de tres años para garantizar la continuidad escolar se implementaron distintas estrategias educativas abordando principalmente el campo de lo virtual, trabajando en nuevos formatos de experiencias pedagógicas mediadas por la digitalización y la innovación didáctica en contexto remoto. En este proceso fue fundamental la participación activa de la familia como nexo en la apropiación de conocimientos, donde los hogares se constituyeron en prolongaciones áulicas. Nuestra propuesta educativa se basó en la implementación de encuentros virtuales en vivo con el fin de reencontrarnos como grupo para fortalecer los vínculos afectivos y pedagógicos, procurando sostener y seguir construyendo las trayectorias escolares de los niños y niñas de la sala de tres años, atendiendo a las oportunidades individuales y

colectivas de enseñanza y aprendizaje desde su ingreso al jardín maternal, inserto en el campus universitario.

## DESARROLLANDO NUESTRAS IDEAS Y EXPERIENCIA

El ciclo académico 2020 fue atravesado por una emergencia pandémica mundial que provocó un impacto multifacético repercutiendo en todos los aspectos de nuestra vida, entre ellos la educación. La escuela se encontró inmersa en una situación desconocida y tan particular que no estaba contemplada en ningún documento educativo. Un inesperado acontecimiento sanitario invadió y detuvo la cotidianeidad escolar y el sistema educativo buscó responder implementando propuestas que garantizaran de algún modo la continuidad pedagógica, intentando sostener la función clave de la escuela: la transmisión y construcción de conocimientos.

Este sorprendente hecho sanitario impactó en el jardín maternal en pleno desarrollo del *período de ambientación*, un período para crear y afianzar relaciones que se van consolidando a partir de la contención afectiva, en la seguridad y la confianza, una etapa escolar base para la construcción de vínculos y espacios compartidos, propicia para encuentros y reencuentros grupales. En consecuencia, la continuidad de la escolaridad en este tiempo de excepción y los modos de implementar su práctica nos interpeló día a día, mes a mes. En la sala de tres años la situación devenida de la pandemia nos llevó a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la distancia, trabajando en nuevos formatos de experiencias escolares mediados por la digitalización y la *reinvención* permanente de propuestas didácticas que llegaron a cada hogar con el fin de ofrecer distintas instancias de aprendizajes. Así, como lo expresa la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en su artículo 2°: «La educación y el conocimiento son un bien público y derecho personal y social garantizados por el estado» (p.9), buscamos posibles alternativas permitiendo hacer efectivo el derecho a la educación, basado en el fortalecimiento de los vínculos y comunicación familia - jardín. El modo de llevarlo a cabo se concretó trasladando la estructura presencial a la virtual, apostando a construir conocimientos en otro contexto, por fuera del vínculo clásico educativo y de la escena grupal, haciendo, así, pleno ejercicio del artículo 19° de la mencionada Ley Nacional, que expresa:

Promover el aprendizaje de los niños y niñas cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad (p.18).



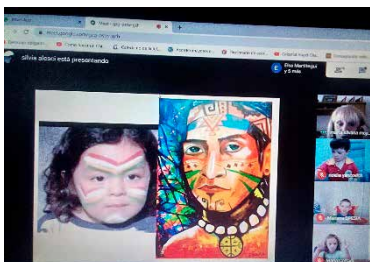
Durante la primera etapa del ciclo lectivo 2020, luego de la interrupción presencial y en pleno confinamiento sanitario, se enviaban a las familias diferentes actividades para realizar en casa junto a sus hijos e hijas, en el marco del proyecto pedagógico ya iniciado a principio de año, denominado Mundo natural. Cuidando nuestro cuerpo y el medioambiente (Díaz, Giorgis y Mójica, 2020). A partir de la segunda etapa, dando continuidad al trabajo escolar mencionado, decidimos implementar encuentros virtuales en vivo como una nueva estrategia pedagógica a fin de encontrarnos como grupo y como comunidad educativa, utilizando básicamente la Plataforma Virtual EVELIA que nos ofrece nuestra universidad y también apoyándonos en la Plataforma MEET para las conexiones de clases. Luego del receso invernal, llevamos a cabo una reunión con las familias para comunicarles la nueva propuesta de modalidad remota y acordar detalles sobre la misma, anticipando que sería una experiencia piloto especialmente en esta franja etaria.

Esta propuesta educativa persiguió como objetivo general fortalecer los vínculos afectivos y pedagógicos entre alumnos, alumnas y docentes mediante encuentros virtuales. La implementación del aula virtual se basó en la selección de distintas temáticas y recursos varios para intercambiar con los niños y niñas junto a sus familias, propuestas interesantes y significativas enmarcadas en el proyecto pedagógico citado, adecuadas a las circunstancias que vivimos como sociedad, y que respondieron a las distintas



disciplinas del conocimiento: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y literatura, matemática, expresión corporal, musical y artística. Además, nos propusimos implementar nuevas formas de aprendizaje, incorporando el uso de herramientas digitales promoviendo la igualdad de oportunidades en el acceso a las tecnologías de la informática, trabajando en equipo y de manera colectiva entre familia y jardín.

Los encuentros virtuales en vivo se desarrollaron semanalmente, y en caso de feriado pasaban al día siguiente, con una duración aproximada de treinta minutos. Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes y la participación fluida de los mismos, decidimos trabajar en dos grupos de niños y niñas, replicando y empalmando la misma clase en el mismo día, y cada mes se alternaban azarosamente los integrantes de dichos grupos, renovando sus conformaciones para lograr encontrarnos y vincularnos entre todos.



Cada encuentro se organizaba de la siguiente manera: momento de iniciación, actividad pedagógica y cierre de la clase. Se desarrollaron propuestas relacionadas al cuidado del cuerpo y la naturaleza, la salud corporal y ambiental, y también se abordaron festejos sobre efemérides. Se llevaron a cabo las siguientes actividades pedagógicas: escuchamos y miramos cuentos, exploramos y consumimos frutas, observamos árboles frutales de nuestros patios, trabajamos con distintas semillas de alimentos, construimos germinaciones, reciclamos materiales, preparamos compost con desechos orgánicos, aprendimos sobre polinización, compartimos funciones de úteres, realizamos producciones artísticas usando distintos elementos y soportes, hicimos una fiesta con disfraces, modelamos cacharros y vasijas como los pueblos nativos, convertimos piedras en arte rupestre, construimos una bandera *whipala*, escuchamos leyendas aborígenes, compartimos mates y meriendas virtuales, entre otras.



Para desarrollar las distintas actividades, cada familia y cada docente desde sus hogares, desplegaba su propio escenario áulico virtual trabajando paralelamente y conectados a través de las distintas pantallas digitales de computadoras o teléfonos, sustentando un intercambio muy significativo basado en la palabra, en la muestra, en la escucha, en el acompañamiento, en el gesto y en el uso de distintos recursos: musicales a través de canciones e instrumentos, recursos literarios en la narración de cuentos, leyendas y poesías, recursos dramáticos tales como disfraces, sombreros y títeres, recursos artísticos como pinturas, pinceles, tijeras, pegamentos, papelería, fibrones y masa de sal, recursos tecnológicos como PowerPoint, videos y enlaces, recursos materiales varios como objetos, alimentos, láminas, fotos, vestimentas.

Los encuentros virtuales eran momentos muy esperados por los niños y niñas, de mucho disfrute, de aprendizajes compartidos, de oportunidades para abordar distintas emociones, tan significativos que muchas veces se resistían a desconectarse, pidiendo a sus familias que los dejaran un ratito más. A medida que iban transcurriendo los encuentros, juntos aprendíamos nuevas

herramientas digitales y también a superar los eventuales deslices tecnológicos y de conectividad. Las clases virtuales generaban un clima altamente gratificante, de intercambios afectivos y pedagógicos. Experiencias que alimentaban las ideas y creaciones docentes para enriquecer las prácticas educativas encuentros tras encuentros.



Luego de cada encuentro, las actividades compartidas en la clase eran subidas al aula virtual EVELIA, sección sala de tres años, exponiendo respectivamente el desarrollo temático y los recursos utilizados, e incluyendo las tareas remotas que las familias estaban invitadas a realizar en casa y devolver en forma de evidencia de aprendizaje a través de registros fotográficos y/o vídeos breves.

Previamente a cada encuentro se enviaba a las familias una nota solicitando los elementos necesarios para usar durante la clase virtual de la semana siguiente, de manera que en cada encuentro los niños y niñas pudiesen disponer del material.



Para poner en marcha esta propuesta educativa, fue muy importante el rol que asumieron las familias en la logística organizativa como agentes mediadores y de acompañamiento pedagógico. En este sentido, es relevante destacar los aportes de Zelmanovich (2008) cuando habla de ejercer *entre varios* la educación de los niños y niñas, expresando que:

... un dispositivo inspirado en la práctica entre varios reconoce que la escuela puede ser una ocasión para crear un lazo social nuevo para los niños, pero sin desentenderse de las regulaciones que hacen al funcionamiento de lo común... Supone dar una nueva oportunidad de establecer una manera de relacionarse con los otros y con los objetos de la cultura. No se trata de pensar a la escuela supliendo el lazo que construyen las familias con sus hijos, ni una maestra supliendo a otra, ni el director a las maestras. Requiere de un trabajo de ubicación del lugar que le toca a cada uno desde un discurso particular. El «entre varios» busca instituir a cada docente en su lugar atendiendo a sus motivaciones, fortalecer a cada adulto en su función para crear una atmósfera favorable para lo educativo (en Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p.11-12).

En relación a la evaluación, la puesta en marcha del proyecto guardó expectante las respuestas de niños y niñas, especialmente teniendo en cuenta sus pequeñas edades y las particularidades que caracterizan este nuevo escenario de experiencia didáctica. El grupo de estudiantes mostró mucho entusiasmo, la participación fue muy fluida, el devenir de cada encuentro se transformó en una hermosa oportunidad para reencontrarnos como comunidad educativa, aprender juntos y disfrutar de cada intercambio, especialmente para expresar y saciar emociones. El proceso de enseñanza y aprendizaje fue una actividad para valorar, sostener y adecuar a la modalidad remota, donde los avances, dificultades y/o necesidades se contemplaron como parte del proceso de aprendizaje, y más aún en circunstancia de confinamiento. Es importante destacar que la evaluación debe verse como un proceso continuo y flexible que facilite la obtención de información relevante sobre los distintos momentos y situaciones del proceso de enseñanza– aprendizaje, desde una mirada integradora que permita tomar decisiones pertinentes en el marco de la retroalimentación y mejora de los aprendizajes acordes a los nuevos

escenarios escolares. En este sentido el proceso de evaluación, es también un proceso de aprendizaje mutuo:

... la evaluación educativa es aprendizaje y solo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo razones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso (Álvarez Méndez, 2003, p.103).



Respecto al acompañamiento familiar, las implicancias fueron altamente gratificantes, mostraron una participación activa en los encuentros virtuales en vivo y en el envío de evidencias de aprendizajes. Este acompañamiento reveló un trabajo de compromiso y disfrute con sus hijos e hijas. Destacamos el intercambio fluido, mediante la plataforma EVELIA, de registros enviados por las familias con las distintas actividades realizadas en el hogar, a través de innumerables fotos y evidencias filmicas.

La Resolución del Consejo Federal de Educación Argentina N° 174/12 (2012), plantea desde los puntos 12 al 17, la revalorización de las trayectorias escolares de los niños y niñas. Desde esta perspectiva, la implementación de nuestra propuesta educativa permitió garantizar la continuidad vincular y pedagógica basada en la educación a distancia. Procuramos afianzar las trayectorias escolares de los niños y niñas de la sala de tres años, generando distintas oportunidades de aprendizaje, y construyendo una tarea educativa mancomunada entre familia, jardín

maternal y comunidad universitaria. La trayectoria escolar tiene directa vinculación con el itinerario que los niños y las niñas van desarrollando a lo largo de su vida escolar en el encuentro entre la subjetividad individual y la social, que se construye en el espacio de la sociedad global y en el espacio institucional. La vida escolar que se inicia desde muy temprana edad es constitutiva de su identidad y como tal, incide en su presente y afecta su futuro, en su vínculo con el mundo, en la construcción de su subjetividad. La inserción de los sujetos en la vida pública se inicia en el jardín maternal e impacta en toda la vida de los alumnos y alumnas, en la institución educativa y en su vida social.

## COMPARTIENDO REFLEXIONES FINALES

Esta realidad particular nos permitió desplegar nuevas miradas en la dinámica escolar, una panorámica que pudo transformarse y superarse, que evidenció que nada es acabado, que todo puede enriquecerse si lo hacemos desde otras perspectivas, como el aprendizaje mismo. Este nuevo escenario nos invitó a repensar nuestras prácticas educativas desde el campo remoto. Desde cada hogar, a través de pantallas y pizarras digitales, generamos una red de pequeños y particulares contextos educativos, que se enlazaron y enriquecieron a través de sus encuentros e intercambios, logrando una dinámica escolar única, con su propia impronta.

El modo de sostener la función docente nos llevó a pensar, seleccionar y poner en marcha los criterios y temáticas que consideramos más adecuadas a la edad evolutiva y pertinentes a nuestra realidad de jardín maternal inserto en el campus universitario, pero también considerando las posibilidades de las familias en sus hogares en plena cuarentena, especialmente en relación a tiempos, recursos y tecnologías. Este abanico de viabilidad siempre estuvo presente, y nos desafió más que nunca. Desafió nuestra propia creatividad y nuestra capacidad de pensar y hacer en equipo.

En esta experiencia tan particular redoblamos nuestro compromiso: seguir atravesando los días de aislamiento físico y preventivo sin aislamiento afectivo, tendiendo puentes de comunicación y acción, y haciendo presente más que nunca nuestro rol docente en medio de nuevos contextos educativos.

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz, C., Giorgis, J. y Mójica, M. (2020). *Mundo natural. Cuidando nuestro cuerpo y el medioambiente*. Proyecto pedagógico sala de tres años. Jardín Maternal Rayito de Sol. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto: trabajo inédito.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Clase 1. Módulo: *Los sujetos de la Educación Inicial en los tres primeros años: los educadores/as, los niños/as y las familias*. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley de Educación Nacional Argentina. (2006). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Ley N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Resolución CFE N° 174/12. (13 de junio de 2012). *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación*. Consejo Federal de Educación Nacional Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Expresiones artísticas de niños y niñas del  
Jardín Maternal “Rayito de Sol”



---

Josefina. 3 años.



---

Lucas. 3 años.



*Soy guardián y doctor  
de una pandilla de flores  
que juegan al dominó  
y después les da la tos.*

(Canción del jardinero, *María Elena Walsh*, 1963)

## VÍNCULOS DE AMOR Y CUIDADO: CONQUISTA DE UN DERECHO

*Ivana Andrea Berbel<sup>1</sup>, Paola Rita Galizia<sup>2</sup>,  
Maricel Ivana Nieto<sup>3</sup> y Liliana Rosa Yudica<sup>4</sup>*

### Resumen

**EN EL PRESENTE** escrito se procede a, en primer lugar, fundamentar la importancia que conlleva la lactancia materna tanto en la madre como en el bebé, a partir de la revisión de sus beneficios y de la advertencia de su falta, a la vez que se incluyen las implicancias de tal proceso dentro de un contexto de trabajo. En segundo lugar, se recuperan las circunstancias más relevantes relacionadas a la temática abordada, para lo cual se enumeran las acciones legislativas tomadas tanto a nivel nacional como a nivel institucional, dentro de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A lo largo del trabajo, se establece el rol fundamental que tuvieron los actores protagonistas de estas circunstancias: las docentes del Jardín Maternal Rayito de Sol y su compromiso con la promoción de la lactancia materna como eje en la salud de la madre y el bebé.

1 Licenciada en Educación Inicial. Docente Maternal, Jardín Maternal Rayito de Sol. [ivanaberbel@gmail.com](mailto:ivanaberbel@gmail.com).

2 Licenciada en Educación Inicial. Docente Maternal, Jardín Maternal Rayito de Sol. [prgalizia@hotmail.com](mailto:prgalizia@hotmail.com).

3 Licenciada en Educación Inicial. Docente Maternal, Jardín Maternal Rayito de Sol. [maricelinieto114@gmail.com](mailto:maricelinieto114@gmail.com).

4 Licenciada en Educación Inicial. Docente Maternal, Jardín Maternal Rayito de Sol. [yudicaliliana@gmail.com](mailto:yudicaliliana@gmail.com).

*Palabras claves:* Lactancia materna- Vínculo- Nutrición- Derecho- Jardín maternal

## Abstract

In the present writing, we proceed to establish the importance of breastfeeding for both the mother and the baby, based on the review of its benefits and the warning of its lack, at the same time as we include the implications of such a process within a work context. Secondly, the most relevant circumstances related to the issue are recovered, for which the legislative actions taken at both the national and institutional levels are listed, within the National University of Río Cuarto. Throughout this work, the fundamental role played by the protagonists of these circumstances are established: the teachers of the Rayito de Sol Maternal Kinder Garden and their commitment to promoting breastfeeding as an axis in the health of the mother and the baby.

*Keywords:* Breastfeeding- Link- Nutrition- Rights- Nursery school

**La Lactancia materna** es beneficiosa tanto para el bebé como para la mujer que amamanta. De hecho, son innumerables los estudios que demuestran que el mejor alimento que puede recibir un bebé es la leche de su propia madre, en tanto que es un tejido vivo que se adapta a las necesidades del recién nacido y tiene variaciones que son funcionales, lo que permite afirmar certeramente que cada mamá produce, específicamente, la leche que su hijo necesita. Sucede que, a través de la misma, el bebé se alimenta e hidrata, a la vez que recibe nutrientes y defensas que necesita para un crecimiento saludable. Además, el consumo diario de la leche lo protege de una vasta variedad de enfermedades al brindarles el fortalecimiento afectivo amoroso mediante palabras, miradas, caricias, arrullos y juegos vitales para el desarrollo (Brahm, 2017).

En relación a lo anterior, es preciso advertir que son también la OMS (s.f.) y el Ministerio de Salud de la Nación (2020) quienes se suman a las recomendaciones respecto a la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses de vida, para luego comenzar a incorporar progresivamente alimentos apropiados para la edad, manteniendo la lactancia hasta los dos años o más. También UNICEF acompaña lo anterior al considerar que mantener la

lactancia materna exclusiva, sin incluir ningún otro alimento, durante los seis primeros meses favorece el desarrollo sensorial y cognitivo además de proteger a los bebés contra enfermedades infecciosas y crónicas (Selim, 2018). Ahora bien, a pesar de que diferentes organizaciones y los profesionales de la salud están convencidos de que la lactancia materna es favorecedora del desarrollo psicoafectivo del bebé y proporciona innumerables beneficios a la madre, generalmente el común de la gente no acata tal conocimiento en las acciones cotidianas.



Para que la lactancia humana pueda sostenerse en el tiempo en beneficio del bebé es necesario contar, no tan sólo con el apoyo familiar y comunitario, sino también con un estado presente que promueva y facilite esta práctica a través de políticas públicas e integrales. Es por ello que, como docentes involucradas y comprometidas con el desarrollo integral y saludable de los niños y las niñas, situamos la mirada en esta temática y nos remitimos allá por los años 1998-1999, precisamente en el Jardín Maternal Rayito de Sol, dependiente de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuando nos movilizó la inquietud frente a un significativo número de bebés que eran alimentados a través de la lactancia artificial en razón de que sus madres eran trabajadoras de la comunidad universitaria.

Ante esto, las docentes que formaron parte de este proyecto en sus comienzos, nos relatan que por aquellos años, antes del año 2000 asistían niños y niñas entre 45 días a 8 meses de edad, se comenzó a advertir que la preparación de la mamadera era un proceso que implicaba mucho tiempo, considerando también que existía una diversidad respecto a las fórmulas de preparados, pues cada bebé consumía un compuesto diferente en distintos horarios. Tal situación requería una adecuada planificación de la alimentación y el suministro de la mamadera estaba a cargo de

la docente, lo cual, además de transformarse en una ardua tarea, significaba que este importante momento de encuentro en términos de constitución vincular, no sería orientado y acompañado por la propia madre. Así, esta circunstancia afectaba el desarrollo normal del apego en tanto que ese suministro no estaba a cargo de una sola maestra, sino que iba variando según horario y disponibilidad, lo que implicaba que fueran varias las personas que interactuaban con el bebé con diferentes modalidades, espacios, ritmos y posturas.

Es importante recordar que el bebé alimentado artificialmente manifiesta altos índices de trastornos gastrointestinales y respiratorios, síntomas que se combinan con una baja tolerancia, en tanto que aparecen cambios reiterados de diferentes tipos de leches. En estos casos se advierte, además, que el bebé comienza antes con la utilización de sustitutos sólidos en la alimentación. En cuanto a la madre, al amamantar disminuye la posibilidad de contraer cáncer de mamas y desde el punto de vista psicoemocional, el vínculo madre e hijo se ve afectado de manera cuantitativa y cualitativamente para la construcción de lazos afectivos (Aguilar Cordero, Baena García, Sánchez López, Guisado Barrilao, Hermoso Rodríguez y Mur Villar, 2016). Así mismo, otro indicador observado estuvo relacionado con la creencia de que al iniciar el jardín maternal el bebé debía dejar de ser alimentado con leche materna, porque no habría tiempos, ni espacios, ni acciones planificadas y pensadas que posibiliten este encuentro de madre-hijo.



Ahora bien, la conjunción de estas realidades, percepciones y miradas que se entrelazan, complejizan y profundizan con el paso del tiempo, se fue instalando como una preocupación real entre un grupo de maestras, hasta que fue cobrando la envergadura de un problema con necesidad de ser abordado, comenzando a trazarse las primeras líneas de acción superadoras que asumieron la forma de proyecto institucional, denominado finalmente Promoción de la Lactancia Materna (2000). Así, el Jardín Maternal Rayito de Sol consideró relevante la temática y alentó en su paso a que cada vez más madres, niños y niñas puedan disfrutar de los beneficios de este derecho natural, en conjunto con la responsabilidad de la institución de favorecer y estimular la lactancia materna para recuperar la cultura del amamantamiento.



Sala lactancia y alimentación. Lactario I

Es así que, desde el año 2000, las docentes de la sala del Lactario I, junto a la colaboración de otras docentes, directivos y colegas afines, llevamos a cabo diferentes actividades promoviendo la lactancia materna desde la institución. En primer lugar, se concretaron diversas instancias de formación junto a especialistas en el área, en un principio para los docentes, y posteriormente para las madres y los padres de la comunidad educativa. Por otro lado, es importante destacar que se construyó una nueva sala de Lactario I, para ello fueron convocadas las docentes, por un grupo de arquitectos de la Secretaría de Coordinación Técnica y Servicios de la UNRC, para hacer partícipes a las mismas del plano e ideario de sala de bebés, y, así, escuchar opiniones o sugerencias acerca de la distribución de los espacios de la nueva sala, uno de los espacios contemplados fue la creación del sector de lactancia y alimentación. Este nuevo espacio educativo de 100 m<sup>2</sup>, fue inaugurado el día viernes 7 de julio del 2000. En consecuencia,

se acondicionó dentro de la sala, un espacio físico dedicado especialmente al amamantamiento de las madres, niños y niñas.

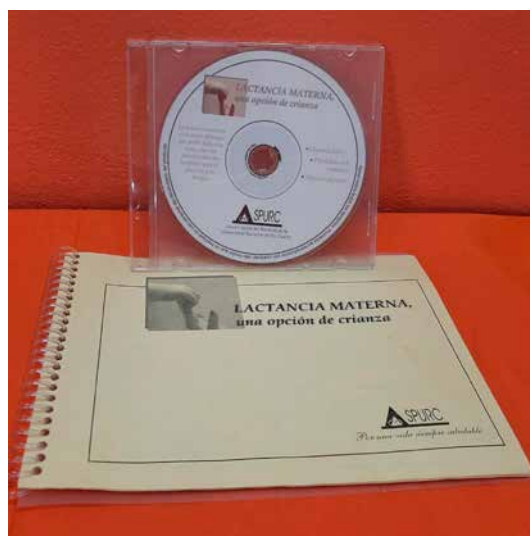
Cabe comentar, además, que en el año 2002 el equipo médico de la Acción Social del Personal de la Universidad Nacional de Río Cuarto (ASPURC) realizó un análisis del consumo realizado por los niños menores de un año, comprendidos en el Plan Infantil, durante el período 2001- 2002, y arrojaron datos por demás significativos: del consumo promedio de prestaciones médicas en niños menores a un año, el 74% correspondió a aquellos alimentados con leche artificial. Los niños con lactancia materna exclusiva en sus primeros meses sólo usaron el 26% del total de las prestaciones. Por otro lado, sólo un 17% de los niños nacidos en ese período recibieron leche materna de forma exclusiva en los primeros seis meses. Este estudio estadístico resultó de gran relevancia puesto que llevó a aunar esfuerzos entre ASPURC y jardín maternal para favorecer la lactancia materna, reconociendo los beneficios de la misma.



Taller de Lactancia Materna. Jardín Maternal  
Rayito de Sol

Asimismo, en esa instancia se prestó especial atención a la comunicación y difusión de la lactancia materna como política institucional asumida por el jardín, por lo cual, se elaboraron cartillas informativas, carteleras pedagógicas y se realizaron diversas publicaciones en el semanario Hoja Aparte de la Universidad Nacional de Río Cuarto y del diario Puntal de Río Cuarto, se participó en programas televisivos y de radio de la casa de altos estudios y en el Canal 13 de Río Cuarto en la semana de promoción de la lactancia materna, compartiendo allí la experiencia de nuestra institución. Es interesante también mencionar que con la

colaboración de personal técnico de diseño gráfico e imprenta de la universidad, se elaboró un tríptico para ser entregado en la inscripción al jardín maternal, en el que se expresó nuestra postura y propuesta en cuanto a la promoción de la lactancia materna. Es así como, el año 2002 constituye en este recuerdo un grato ciclo lectivo, en el que se realizaron diversas acciones informativas, pedagógicas y concientizadoras que tenían como objetivo principal el propiciar la lactancia materna en variados ámbitos y desde diferentes miradas, en conjunto con docentes del Jardín Maternal Rayito de Sol y con la participación de pediatras del Comité de Lactancia Materna de la Sociedad Argentina de Pediatría.



Cartilla y CD informativo entregado por Aspurg a las familias ingesantes del Jardín Maternal Rayito de Sol.

En ese mismo año el proyecto fue presentado en el Congreso Nacional de Pediatría, realizado en la provincia de San Luis, y durante los años siguientes hasta el 2006 se realizaron diferentes acciones en conjunto con la obra social universitaria, con la finalidad de aunar criterios para poner en evidencia acciones concretas en beneficio y acompañamiento de las madres lactantes de la institución y sus familias. Precisamente, desde julio de 2006, ASPURC puso en marcha un plan de actividades cuyo objetivo principal fue fomentar el hábito de la lactancia materna en las familias afiliadas. Ese año se llevó a cabo el primer taller: Lactancia Materna para embarazadas y post parturientas. En tal evento, además, se entregó a cada embarazada un CD o folleto informativo con consejos prácticos para una lactancia exitosa. A esta

organización se incorporó, además, la entrega mensual de pañales a niños menores de seis meses como una opción para aquellos afiliados que no retiraban la totalidad de leches artificiales dentro del Plan Infantil.

Es así que, desde hace varios años ya, nos convoca la necesidad de conocer, difundir y promover la semana del 1-7 de agosto, en la cual se conmemora el día mundial de la lactancia materna. La iniciativa de la Organización Mundial de la Salud y UNICEF— vigente desde 1990 en más de 170 países— tiene como propósito proteger, promover y respaldar la lactancia para asegurar la salud y supervivencia de los bebés y niños de todo el mundo. En razón de lo anterior, desde la sala del Lactario I, anualmente damos a conocer el lema y el logo que el Comité elabora. A la vez resulta importante incluir que, en 2011, el Consejo Superior de la UNRC aprobó la Resolución Rectoral 043, a partir de la cual se buscó adecuar las normativas vigentes en la institución referidas a las licencias por maternidad, según lo previsto por la legislación provincial sancionada el 23 de febrero del citado año. La iniciativa del rectorado fue apoyada por la totalidad del cuerpo, y alcanza a los claustros de docentes, nodocentes y estudiantes.

De esta manera, las madres pudieron disponer de una licencia de 180 días corridos y 15 días los padres. En el caso de docentes y nodocentes, dicha posibilidad tenía goce de haberes. En el caso del régimen de estudiantes, las condiciones allí establecidas (regularidad en una materia y cantidad de materias rendidas por año para conservar la condición de alumno regular de la universidad, entre otras) se extendieron por esa misma cantidad de días. La ampliación de la licencia se encontraba contemplada dentro del sistema constitucional, con el firme propósito de dar desde la institución universitaria protección a la maternidad y a la niñez, y para permitirle tanto a la madre como al padre la garantía de mantener su empleo y dedicarle el tiempo necesario a la crianza en la primera etapa de la infancia. Esta nueva resolución del Consejo Superior de nuestra casa de altos estudios modificó el ingreso de los niños y niñas al jardín maternal, ya que no lo harían a los 45 días, sino que a los cinco meses. Esto implicó que nuestro acompañamiento y acciones de fomento hacia la lactancia materna se vieran impedidas en los primeros meses de vida de los bebés que asistían a la institución, dado que los contactos iniciales con ellos son a los cuatro meses y medio de vida. No obstante, si bien se puede evidenciar que algunas familias ya ingresaban con prácticas de crianza consolidadas y que era muy difícil revertir



decisiones ya consensuadas, también pudo observarse a familias que elegían sostener en el tiempo estas prácticas de crianzas.

Así, y luego de muchos años de generar propuestas superadoras y de resignificar la lactancia materna dentro de nuestra universidad, en el 2013, mediante la Resolución del Consejo Superior N° 416 en el artículo 1° se aprobó la Comisión de Lactancia Materna, la cual estaría conformada por representantes del Jardín Maternal Rayito de Sol, de la obra social ASPURC, dirección de salud, la Federación Universitaria de Río Cuarto, los gremios docentes y nodocentes. En dicha resolución se expresa en el artículo cinco «otorgar el aval institucional para su desenvolvimiento, en pos de articular con otras entidades municipales, provinciales y nacionales involucradas en la temática» (p.1). Luego, en el artículo sexto se propone reconocer a la profesora Marisa Cooreman por su valiosa labor en la temática como autora del presente proyecto de lactancia materna y a las Licenciadas Mariela Abboud y Bibiana Griffa.



Representación gráfica de la sala de 3 años del Jardín Maternal Rayito de Sol.

Particularmente hablando desde lo pedagógico, se llevaron a cabo diferentes propuestas significativas en el jardín maternal. Por ejemplo, se realizaron diversas actividades articuladas entre las sala de 3 y 4 años y el Lactario I con el objetivo de favorecer la cultura del amamantamiento: a partir de la observación de los bebés en el momento de amamantar, los niños trabajaron con exploración de ideas previas, dramatizaciones y representaciones gráficas, las cuales generalmente se realizaban en conmemora-

ción a la semana de la lactancia materna. Por otro lado, es muy importante destacar que se comenzó a contar con el asesoramiento de la licenciada Mariela Bertolone desde el área de nutrición del jardín, brindándole información útil a la madre lactante, tal como técnicas correctas de prendida, alimentación e hidratación de la madre y la importancia de la composición nutricional de la leche materna, para lograr una lactancia exitosa y sostenida.

Continuando con este relato, es menester incluir lo sucedido el cinco de agosto del año 2013, cuando se promulgó la Ley 26.873 que tuvo por objeto extender y ampliar la promoción y la concientización pública sobre la importancia de la lactancia materna y de las prácticas óptimas de nutrición segura para lactantes, niños y niñas. La nueva ley contempla cuatro acciones principales: promover lactancia materna exclusiva y prácticas óptimas de alimentación en niños de hasta seis meses de edad; promover la lactancia materna continuada y alimentación complementaria oportuna para niños de hasta dos años de edad; difundir y propiciar el acceso a información para concientizar a las mujeres embarazadas y desarrollar de centros de lactancia y fomento de bancos de leche materna. Además, se establece que toda madre de lactante podrá disponer de dos descansos de media hora para amamantar a su hijo en el transcurso de la jornada de trabajo, y por un período no superior a un año posterior a la fecha del nacimiento, salvo que por razones médicas sea necesario que la madre amamante a su hijo por más tiempo.

Sin embargo, a pesar de la promulgación de dicha ley a nivel nacional y de la emisión resolutive que tuvo lugar en nuestra casa de altos estudios en el año 2013, es indispensable recordar con certeza que el Jardín Maternal Rayito de Sol genera desde el año 2001 acciones de concientización que permiten a la madre transitar este período, sosteniendo el vínculo tan importante en esta etapa para un desarrollo integral. De tal forma, y mirando para atrás, podemos aseverar que el camino transitado y las experiencias vividas nos alientan a continuar. El desafío está, justamente, en mirarnos, revisar y reflexionar, en pos de generar y comprometernos con líneas de acción para contribuir y acompañar desde nuestra práctica docente. Es nuestra responsabilidad colectiva eliminar los obstáculos de la sociedad que hacen de la lactancia materna un aspecto irrelevante y descuidado.

En razón de lo anterior, sostenemos que fomentar y promover la lactancia materna es una tarea que nos compete, y recordamos que en nuestro jardín y nuestra universidad existen los recursos humanos y edilicios adecuados, como así también las

normas que amparan a las familias para gozar de ese momento especial y beneficioso para el binomio mamá- bebé. El derecho a amamantar en el lugar de trabajo, como lo hemos establecido en el presente escrito, es fundamental al igual que contar con el tiempo y el espacio adecuados para hacerlo. Es hacia ese horizonte que el Jardín Maternal Rayito de Sol pretende encaminar sus acciones, a través de la promoción y acompañamiento de actividades que mejoren la valoración social de la lactancia natural, la crianza y la participación del entorno.

## Referencias

- Aguilar Cordero, M., Baena P, L., Sánchez López, A., Guisado Barrilao, R., Hermoso Rodríguez, E., & Mur Villar, N. (2016). Beneficios inmunológicos de la leche humana para la madre y el niño: revisión sistemática. En *Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 482-493. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.20960/nh.526>
- Brahm, P. & Valdés, V. (2017). Beneficios de la lactancia materna y riesgos de no amamantar. *Revista chilena de pediatría*, 88(1), 07-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062017000100001>
- Ministerio de Salud de la Nación (2020). *Semana Mundial de la Lactancia Materna*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/semana-mundial-de-la-lactancia-materna-0>
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *La lactancia materna exclusiva*. Recuperado de: [https://apps.who.int/nutrition/topics/exclusive\\_breastfeeding/es/index.html](https://apps.who.int/nutrition/topics/exclusive_breastfeeding/es/index.html)
- Selim, L. (2018). *Lactancia materna desde la primera hora de vida: lo que beneficia y lo que perjudica*. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/historias/la-lactancia-materna-desde-la-primera-hora-de-vida-lo-que-beneficia-y-lo-que-perjudica>
- Hoja Aparte. N° 366. *La lactancia materna previene las enfermedades*. Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Prensa. Dirección de imprenta y publicaciones UNRC: Río Cuarto, Córdoba. Recuperado de: [https://www.unrc.edu.ar/publicar/h\\_a/366/doce.htm](https://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/366/doce.htm)

Hoja Aparte. N° 411. *La leche materna, el mejor alimento*. Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba: Dirección de imprenta y publicaciones UNRC. Recuperado de: [https://www.unrc.edu.ar/publicar/h\\_a/411/seis.htm](https://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/411/seis.htm)

Aspurc. (2006). Debemos apoyar a la mamá, porque ella debe saber que su leche es el alimento ideal. *Hoja Aparte*. N° 539. UNRC. Río Cuarto, Córdoba: Río Cuarto, Córdoba: Dirección de imprenta y publicaciones, UNRC. Recuperado de: [https://www.unrc.edu.ar/publicar/h\\_a/539/seis.htm](https://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/539/seis.htm)

Cooreman, M., Abboud, M. y Griffa, B. (2000). *Plan de Promoción de la lactancia materna*. Río Cuarto, Córdoba: trabajo inédito.

Abbonizzio P., Arnaudo C., Cooreman M. y Yudica L. (2001). *Proyecto de Promoción de la lactancia materna*. Proyecto de Sala Lactario I. Jardín Maternal Rayito de Sol. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba: trabajo inédito.

Abbonizzio P., Arnaudo C., Cooreman M. y Mazzitelli C. (2002). *Promoción: Lactancia Materna*. Proyecto pedagógico de la Sala Lactario I. Jardín Maternal Rayito de Sol. Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba: trabajo inédito.

Jardín Maternal Rayito de Sol. (2002). *Lactancia Materna*. Proyecto Institucional. Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba: trabajo inédito.

## **Documentaciones**

Resolución del Consejo Superior N° 043. (2011). Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba

Resolución del Consejo Superior N° 416. (2013). Proyecto, *Plan de promoción de la lactancia materna*. Universidad Nacional Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba.

## Actividades de formación, investigación y extensión en la UNRC



Actividades en proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria



Actividades de investigación en laboratorio



IV JORNADAS DE  
*Extensión*  
2022



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE RÍO CUARTO

11 Y 12 DE MAYO DE 2022

Prácticas Socio-comunitarias

*Del jardín soy duende fiel:  
cuando una flor está triste,  
la pinto con un pincel  
y le toco el cascabel.*

(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)

## ESPACIOS DIALÓGICOS y CIRCULACIÓN DE SENTIDOS EN EL NIVEL INICIAL<sup>1</sup>

*Norma Graciela Abbá<sup>2</sup> y Liliana Inés Guiñazú<sup>3</sup>*

1 Este trabajo se enmarca en varios proyectos de investigación: “El niño (de 0-5 años) y su relación con el mundo: configuración de una retórica generadora de valores sociales” y “El niño y el mundo a través de las pantallas: aspectos generales para la constitución de un sujeto adulto crítico en el marco de la bioética” (Programa de Apoyo a los Grupos de Reciente Formación-GRF años: 2006-2008 y 2009-2011 respectivamente, aprobados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba Con subsidio otorgado en el segundo proyecto) Directora: Mgter. Liliana Inés Guiñazú

“Mediatización de las prácticas culturales: una estrategia didáctica innovadora para el fortalecimiento y resignificación de nuestra identidad nacional. Estudio de la circulación de sentidos en el Nivel Inicial” PPI 2012-2014. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Directora: Mgter. Liliana Inés Guiñazú.

“Alfabetización visual y semiosis social. Configuración de una retórica de la imagen que resignifica procesos culturales identitarios de Argentina”. Proyecto PPI: Aprobado y subsidiado por la SeCyT de la UNRC-Período 2016-2019. Resolución Rectoral N° 161/2016

“La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico”. Proyecto aprobado y subsidiado por la SeCyT-UNRC. PPI 2020.2022. Directora: Mgter. Liliana Inés Guiñazú.

2 Licenciada en Educación Inicial. Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva, Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. [nabba@hum.unrc.edu.ar](mailto:nabba@hum.unrc.edu.ar)

3 Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Profesor Asociado con dedicación exclusiva, Departamento de Lenguas y de Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. [lguizu@hum.unrc.edu.ar](mailto:lguizu@hum.unrc.edu.ar)

## Resumen

**AL SITUARNOS EN** el devenir histórico de nuestra Universidad Nacional de Río Cuarto, podemos establecer una trama de relaciones con el surgimiento del grupo de investigación del que formamos parte. Pertenecer a esta Institución educativa y el desarrollo de nuestra profesión, nos permitió llevar adelante una construcción intersubjetiva de trayectorias pedagógicas en el marco de diversas experiencias que tendieron puentes con la comunidad, especialmente con el nivel inicial.

Desde hace quince años nos hemos abocado al estudio de los modos de relación del niño con el mundo y en consecuencia, de construcción de representaciones sociales, a través de las pantallas. Sobre la base de un enfoque semiótico estudiamos la circulación de sentidos, abordando diversidad de lenguajes, análisis de discursos, estrategias pedagógico-didácticas, prácticas culturales, retóricas, buscando comprender el proceso de aprehensión de significaciones en el nivel inicial. De modo que la tarea de investigación estuvo siempre y pretende seguir estando vinculada con la docencia, la extensión y el posgrado. Específicamente, en relación con nuestra propuesta de extensión, pusimos en marcha distintas experiencias áulicas en una institución educativa de nivel inicial del ámbito urbano y jurisdicción provincial, orientando las actividades a movilizar la competencia semiótica. Recuperando diferentes estudios teóricos acerca de las imágenes, desde diversos enfoques, desarrollamos una propuesta que contempló la retórica visual.

Intentaremos recuperar nuestro recorrido, que sin duda se entrelaza con el de la universidad, dando cuenta de los hilos que forman la trama del construir juntos.

*Palabras clave:* Educación Inicial – Investigación – Interrelación – Significaciones – Cultura.

## Summary

By situating ourselves in the historical evolution of our National University of Río Cuarto, we can establish a web of relationships with the emergence of the research group of which we are part. Belonging to this educational institution and the development of our profession, allowed us to carry out an intersubjective construction of pedagogical trajectories and their visibility within the framework of various experiences that built bridges with the community, especially with the initial level. For fifteen

years we have focused on the study of the ways of relationship of the child with the world and consequently, of construction of social representations, through the screens. Based on a semiotic approach we study the circulation of senses, addressing diversity of languages, discourse analysis, pedagogical-didactic strategies, cultural practices, rhetoric, seeking to understand the process of apprehension of meanings at the Initial Level. So the research task was always and aims to continue to be linked to teaching, extension and postgraduate studies. Specifically, in relation to our extension proposal, we launched different classroom experiences in an educational institution of the initial level of the urban area and provincial jurisdiction, orienting the activities to mobilize semiotic competition. Recovering different theoretical studies about images, from different approaches, we developed a proposal that contemplated visual rhetoric.

We will try to recover our journey, which is undoubtedly intertwined with that of the university, giving an account of the threads that form the plot of building together.

*Keywords:* Initial Education – Research – Interrelationship – Meanings – Culture

## ASPECTOS GENERALES DE UN GRUPO PARTICULAR

El inicio de esta gran trama interactiva data del año 2006, época de conformación de un grupo que fue modificándose a través de los años, propio del proceso mismo de pertenencia a una institución como es la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). El foco, desde el principio, estuvo puesto en los niños y niñas que transitan por el nivel inicial y su relación con el mundo a través de las pantallas. ¿De qué modo se relacionan? ¿Cómo construyen sus representaciones sociales en esa relación? Sobre la base de un enfoque semiótico, estudiamos la circulación de sentidos, abordando diversidad de lenguajes, análisis de discursos, estrategias pedagógico- didácticas, prácticas culturales, retóricas, buscando comprender el proceso de aprehensión de significaciones en el *nivel inicial*.

Nos posicionamos en la semiótica como disciplina que nos proporciona los fundamentos necesarios para trabajar con las diferentes semiosis y como metodología contenedora de las herramientas para el Análisis de los Discursos Sociales (Magariños de Morentin, 1996; Zecchetto, 2003; Charaudeau, 1982; Verón, 1998; Barthes, 1965, 1993 y 2009). En términos generales, como



instrumento de análisis de las pantallas trabajamos con el lugar de la retórica visual para pensar en los modos de construcción de representaciones sociales en niños y niñas que inician su escolaridad formal.

Trabajamos con diferentes soportes materiales; entre ellos, programas televisivos, películas, recursos multimediales que forman parte de la cotidianidad del niño/niña. Estos recursos contribuyen a la apropiación de representaciones sociales, a la vez que nos proporcionan elementos significativos para su aprovechamiento didáctico en el ámbito institucional y nos acercan un conjunto de saberes y prácticas simbólicas que conforman distintos espacios culturales.

Por tratarse de niños y niñas que transitan la *educación inicial*, consideramos que el aspecto afectivo cumple una función importante a la hora de recibir los diferentes estímulos visuales y construir un sentido que los relacionen con el mundo. Y si hablamos de discursos y sentidos, como lo plantea Zecchetto (2003) «o debemos pensar tan solo en los contenidos intelectuales y cognitivos de los mismos», ya que, «la gestación de los textos discursivos y su recepción de parte del público van acompañados de significaciones emotivas que, en mayor o menor medida, desatan y producen pasiones» (p.251).

Como cualquier discurso, lo que los niños y las niñas perciben por medio de las pantallas es una construcción social y cultural, y como tal, se envuelve de significaciones a través de los sentidos. Nuestra propuesta, con un enfoque semiótico que busca estudiar las significaciones que se van construyendo a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, mantuvo siempre una mirada hacia la circulación de sentidos. Entendemos por ello, al análisis de los discursos en diferentes momentos y desde diferentes puntos de vista: en sus condiciones de producción y en sus condiciones de reconocimiento. En el primer aspecto, al abordar las gramáticas, principalmente atendiendo a la alfabetización visual, los discursos multimediales fueron trabajados a partir de los signos y sus significados. En el segundo aspecto, luego de la implementación áulica y el desarrollo de propuestas didácticas, nos centramos en los discursos producidos por los niños y las niñas, los modos de apropiación de saberes y su expresión. Estudiar los efectos que los discursos seleccionados producen en niños/niñas del nivel inicial resulta un modo pertinente para comprender la circulación de sentidos y proponer en consecuencia, alternativas didácticas.

El jardín de infantes donde realizamos nuestro trabajo de campo es de ámbito urbano, de jurisdicción provincial y gestión

pública. En nuestra primera inserción contaba con una matrícula aproximada de 160 estudiantes organizados en tres salas de cuatro años y tres salas de cinco años, en los turnos mañana y tarde. La población estudiantil provenía, en su gran mayoría, de hogares de medios a bajos recursos económicos y un capital socio cultural limitado. Esta caracterización obedece simplemente, a desmitificar ciertas representaciones que suelen relacionar a las instituciones educativas situadas en zonas periféricas con poblaciones estudiantiles desfavorecidas, con funciones institucionales tendientes a suplir esas carencias sin propuestas de aprendizajes significativas y potentes.

Cualquiera de las propuestas de aprendizaje pueden desarrollarse en distintos contextos y cada Institución debería ofrecer su proyecto educativo en función de esas características, lo que implicaría proyectar nuestro hacer con los niños y las niñas de hoy, hacia los adultos de mañana.

## EL NIÑO/NIÑA Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO a TRAVÉS DE LAS PANTALLAS

El interés por abordar estas temáticas surge a partir del año 2002, al brindarnos la UNRC otra oportunidad como institución abierta a las inquietudes de sus egresados. En ese momento se habilitó un Ciclo Especial de Licenciatura en Educación Inicial, para quienes nos habíamos recibido con planes de estudios anteriores de tres años de duración. Participamos de un seminario nivelador y, una vez aprobado, cursamos las diferentes asignaturas, con clases dictadas los días sábados, por el término de dos años, lo que implica la atención a las posibilidades de los estudiantes, con escasas probabilidades de cursar en días y horarios *convencionales*.

En el último tramo del recorrido pedagógico, cursando la asignatura Tecnología Educativa, es que surgen las primeras inquietudes por profundizar sobre: El lugar de la televisión como generadora de conocimientos informales en el nivel inicial. La problemática a investigar se manifestó a partir de percibir en los discursos de niños y niñas consideraciones y conocimientos sobre diferentes aspectos que evidentemente surgían de la interacción con los medios de comunicación, en ese contexto socio cultural, predominantemente la televisión, como instrumento que lograba sensibilizar a un gran auditorio al mismo tiempo.

Estudiamos el lugar de este medio de comunicación en la cotidianeidad del niño/a, en relación con la adquisición de saberes,

con la finalidad de generar interrogantes acerca de qué criterios didácticos permitirían la incorporación de los mismos en las propuestas pedagógicas, reconociendo a la televisión como un importante agente socializador que brinda conocimientos, aunque en la escuela en general se los ignore. Estudiamos los *qué*, los *cómo* y los *porqué* de la televisión en la generación de conocimientos informales sobre la realidad que los niños y las niñas exteriorizan en el jardín de infantes. En función de ello sugerimos el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje que potenciarían el equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los conocimientos construidos en diversas realidades socioculturales.

A partir de ese momento, comenzamos a entretrejer los lazos entre la comunidad y la tarea investigativa, ya participando de manera reconocida como grupo de investigación de reciente formación. Seguimos recorriendo ese camino y profundizándolo, con proyectos presentados, aprobados y subsidiados como grupo consolidado de manera ininterrumpida desde aquellos comienzos hasta la fecha. La tarea de investigación estuvo siempre y pretende seguir estando vinculada con la docencia, la extensión y el posgrado.

El modo como se relacionan los estudiantes del jardín de infantes con el mundo a través de las pantallas ha sido y es nuestro objeto de estudio y punto de partida para pensar en nuevos procesos de implementación de experiencias didácticas en el *nivel inicial*. Consideramos que la comunicación a través de medios audiovisuales se constituye en un modo privilegiado de difusión de cultura y en consecuencia, las pantallas devienen un instrumento de poder que define y refleja determinadas ideologías, que influye en la construcción de una identidad nacional. Es precisamente alrededor de este eje temático, que buscamos una mediatización adecuada y fundamentada para incorporarla al aula del *jardín de infantes* y a partir de diferentes estrategias didácticas, trabajar sus efectos en esta población.

Nuestra postura sobrepasa lo meramente técnico o relacionado con los medios. Se trata de movilizar saberes, de construir conocimiento. Resulta entonces interesante y conveniente, analizar programas infantiles desde un enfoque semiótico que logre detectar las representaciones que surgen desde el accionar de los héroes, detectar los valores que se difunden. Y en la misma línea, ocuparnos de los villanos, de los amigos del héroe, de todos y cada uno de los personajes que intervienen de diferente modo en la construcción de representaciones con la finalidad de incorpo-

rarlos al aula y acompañar al niño y la niña en su encuentro con el mundo real, desde la ficción y en el marco de la ética.

## MEDIATIZACIÓN DE PRÁCTICAS CULTURALES E IDENTIDAD NACIONAL



El niño y su relación con el mundo a través de las pantallas

Estudiamos la mediatización de prácticas culturales como una estrategia didáctica innovadora para el fortalecimiento y resignificación de nuestra identidad nacional. En esta propuesta estrechamos vínculos con el *jardín de infantes* de gestión pública que especificamos en la introducción, donde el acercamiento mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de diferentes fiestas populares realizadas en distintos puntos de nuestro país, dieron cuenta de un trabajo conjunto para abordar la resignificación de nuestra *identidad nacional*.

Un modo de acercarnos a la interpretación del niño/a, o al conocimiento de ese proceso mental mediante el cual identifica los signos, los reconoce y los relaciona con sus conocimientos, con el saber acerca del mundo que, aunque limitado, no deja de ser significativo y generador de nuevos conocimientos, es a través de la producción de nuevos discursos. En esa línea, nos propusimos estudiar la recepción de la propuesta visual, a través del análisis de los otros discursos, generados por los niños y plasmados en expresiones corporales, gráficas y/o plásticas. Es así que, se crea una semiosis sustituyente, la que va a darnos pistas concretas acerca de esa interpretación.

El funcionamiento de los grupos sociales, en este caso niños del nivel inicial, depende de las representaciones intersubjetivas que comparten, en razón de lo cual, entendemos que hay un sistema de signos, o sistema semiótico, que expresa las creencias, o conocimientos implícitos de estos sujetos y por ello, nuestro análisis se centra en describir las huellas de la producción discursiva y de sus efectos.

En consonancia con el espíritu formador de nuestra universidad y el trascender hacia el contexto social, además del estudio realizado, implementamos un curso de formación docente denominado El discurso audiovisual como estrategia didáctica: análisis y propuestas de aplicación. Este proyecto de extensión se desarrolló con el personal del jardín, haciéndolo extensivo a los interesados en la temática y a la sociedad en general, con el propósito de acercar lo trabajado en investigación.

Recorreremos algunas de las propuestas pedagógicas efectivizadas en el jardín de infantes de referencia, que dan cuenta de la trama con los sustentos teóricos y la construcción de lazos que desde nuestra labor profesional tejemos con la comunidad.

## La MARCHA DE LOS BOMBOS



La marcha de los bombos

Abordamos el festejo popular denominado «La marcha de los bombos» que se realiza en Santiago del Estero, desde el año 2003, impulsado por el artesano de bombos Froilán, el «Indio» González. Hablamos de un *sentir del pueblo*, es la comunidad, la gente común sin distinciones, que se reúne y se expresa a través de la marcha.

Es una expresión cultural sentida como una reivindicación del bombo como instrumento musical por una parte y/o como una manifestación en paz y alegría por otra, que consideramos reviste la importancia de ser abordada como tal, con una gran significación que posibilita transformar la experiencia de aprehensión de conocimiento mediatizado en otros discursos.

En una primera instancia y atendiendo a las condiciones de producción, nos ubicamos en la perspectiva semiótica de análisis de discursos mediados por tecnologías, para reconstruir las semiosis que forman parte de nuestra herencia cultural y que nos identifican como argentinos. Intentamos abordar la pluralidad de lenguajes con los que permanentemente interactúa el niño/a, portadora de sentidos y movilizadora en la construcción de determinadas representaciones.

A partir de una selección de imágenes fijas y en movimiento, se editó un video que dejó plasmada la representación de este acontecimiento. En cada una de las salas se proyectaron estas imágenes y videos acompañando *el mirar* de los niños y las niñas con las explicaciones de cada escena y su contextualización, escuchando las apreciaciones y las relaciones con sus propias vivencias. Luego, y en función de preparar una peña desde la institución, armaron la escenografía, utilizando diferentes técnicas gráfico plásticas. Aquí aparece uno de los signos que dan cuenta de las condiciones de reconocimiento: el horno de barro. Es así que, confeccionaron dos hornos, la leña y empanadas en masa de sal. Otro discurso que trascendió la producción ha sido el cartel con el nombre. El «Patio del Indio Froilán» se transformó en *otro discurso*, en «La peña del gaucho Julián». Al decir de los niños y las niñas, se realizaba una peña, no era en un patio y tampoco había indios, sí muchos gauchos y paisanas. También, acordaron que había que llevar mesas, bancos, la pava y el mate, para completar la caracterización del patio criollo que fue armado sobre el escenario donde bailaron. Una vez finalizada la peña, sus producciones gráficas representaron lo vivido, las expresiones verbales, el dramatizar con los diferentes elementos construidos, el solicitar las diferentes músicas y seguir *armando patios criollos* en las salas, dieron cuenta de la circulación de sentidos de esta propuesta.

## La CHaya CHILECITEÑA

En dos salas de cinco años abordamos el tema del carnaval como expresión cultural popular, a partir de ofrecer a los niños en el período de ambientación a la institución, la posibilidad de

*jugar con disfraces.* La creación de estos escenarios lúdicos dio lugar a pensar con ellos y a poner en *práctica* diferentes modos de disfrazarse, el *con qué*, el *para qué*, el *cómo*. Surgió el tema del carnaval *vivido* por la mayoría de ellos en nuestra ciudad. Se *trasladó* el desarrollo del carnaval de Río Cuarto a las salas, dramatizándolo, creando las condiciones necesarias para ello. Retomando sus inquietudes, se plantearon preguntas movilizadoras, tendientes a problematizar sobre los orígenes del carnaval, su significación, qué otras cosas sabían de esta celebración. El *querer-saber* los involucró, haciéndolo extensivo a las familias y a los docentes, quienes participamos aportando informaciones sobre este festejo y las características que toma en diferentes puntos de nuestro país.



Utilizando internet, buscamos con ellos información de distintos eventos situando en el mapa de Argentina las diferentes provincias de las que habían averiguado sobre el cómo y el porqué del carnaval en ese lugar. Si bien *la chaya chilecitera* no se enmarca dentro de los festejos de carnaval propiamente dicho, al coincidir con la fecha y en algunos casos, aparecer en las páginas de Internet como tal, explicando las causas de su celebración, nos pareció una muy buena oportunidad para mediatizar esta expresión cultural popular.

Trabajamos en una secuencia didáctica, a partir del eje: La chaya chilecriteña, posibilitando un abordaje sistematizado, recurrente, con complejidad creciente pero eslabonando *lo aprendido* con *lo para aprender*. El acercamiento a esta fiesta popular se materializó a través de videos filmados en el festejo de La Chaya en Chilecito, se proyectaron fotografías actuales y antiguas sobre *el topamiento*, se explicaron los diferentes símbolos que aparecían en las pantallas (Pujllay, chaya, cura, arco, ramos de albahaca, cajas chayeras, harina, topamiento). Una vez realizado el relevamiento de todos los componentes que intervienen en este festejo, ofrecimos la oportunidad de ir recreándolos, para vivenciar *la chaya* en el jardín. Es así que confeccionaron el Pujllay, el arco, las cajas chayeras. Para la dramatización tramitamos los permisos correspondientes, y en un gran escenario lúdico, se «chayó» en el Jardín, con todos los elementos de la fiesta confeccionados por ellos/as y generando otros discursos. Como no contábamos con albahaca, los niños recurrieron a cortar ramitas de los árboles del patio del jardín para colocarse en la oreja, simbolizando el compromiso o no de su corazón. Estas vivencias se materializaron en sus expresiones gráficas, como así también en relatos que reflejaron lo aprehendido en la recreación de esa fiesta popular, sus símbolos y significaciones.

## EL PALA-PALA



En una sala de cinco años donde se estaba trabajando con la unidad didáctica: El cuerpo en movimiento, fijamos como uno de los objetivos que los niños y las niñas descubran las posibilidades expresivas de su cuerpo por diversas vías, una de ellas la danza. Esto posibilitó pensar en un alargar la mirada e incorporar a la audición y baile de diferentes ritmos musicales, la música tradicional argentina, en este caso específico, el Pala-Pala.



Trabajamos tomando como estructura una secuencia didáctica, a partir del eje: Danza del Pala-Pala, organizando objetivos, contenidos, actividades y recursos, posibilitando un abordaje sistematizado, recurrente, con complejidad creciente pero eslabonando *lo aprendido* con *lo para aprender*. Como las coplas del Pala-Pala son en lengua *overa* es decir mezcla de quichua con *castilla* tuvimos necesidad de orientar la escucha hacia esos vocablos desconocidos y trabajar sobre ellos especificando su procedencia y el significado de cada uno. En esta experiencia se rescata el *oír* como percepción de sonidos a través del oído, y *escuchar* como proceso que acompaña un aprendizaje, que involucra saberes previos y moviliza los sentidos en la búsqueda de una comprensión significativa.



Para favorecer la apropiación de los vocablos quichuas, presentamos en un PowerPoint una serie de imágenes (fotos) de los diferentes *animales invitados a la pulpería*, mostrando el nombre escrito en castellano y en quichua. El *mirar* estas fotografías implicó que las describieran en primer lugar; luego, se trabajó sobre dónde estaría escrito el nombre que conocemos de esos animales. Cabe aclarar que no solo se mostraron las fotografías de los animales sino también pinturas de *la pulpería*, ya que sabíamos que en general desconocían tanto su nombre como la significación. Ya en otra instancia, se les hizo escuchar la música, invitándolos a bailar, a crear con su cuerpo los movimientos que creían había realizado el Cuervo (Pala-pala) para enamorar a la Chuña.

Pudimos observar cierta inhibición en un principio, por lo que se los incentivó a que se expresaran por medio del baile, focalizando la atención sobre el Pala-Pala, cómo está constituido su cuerpo, por lo tanto como lo podrían *hacer ellos*. Este posicionarse en el *otro*, esta mezcla de juego dramático con danza, el hacer

como sí contribuyó a una mayor participación, sobresaliendo la utilización de sus brazos como si fueran *alas*. Esta actividad nos demandó la utilización de los avances tecnológicos en función de las necesidades que necesitamos atender. Se buscó información de distintas versiones del Pala-Pala y una vez realizado el análisis de los videos encontrados, se seleccionó uno en función de nuestros objetivos y la edad de los niños. Al observar el video, nuestra intención fue que dirigieran la mirada a los diferentes signos que se involucran en la escena, el contexto físico, la escenografía, la vestimenta, los movimientos. Otra propuesta interesante fue que se acompañara al baile, tal como se expresa en la fábula, por una orquesta, en este caso dramatizadas por un grupo de niños, que fueron rotando y así, asumieron los diferentes roles. Es decir, alternaron la participación entre la orquesta y el baile, ofreciendo una instancia de verdadero trabajo colaborativo y participativo.



## EL arte textil

Enmarcada en el proyecto Institucional anual: Contribuyamos a reforzar nuestra identidad en el año del bicentenario de la declaración de la independencia, desarrollamos una secuencia didáctica, tomando al arte textil como eje de la propuesta, ya que lo consideramos expresión de nuestra cultura y nos ayuda a pensar en nuestra identidad como recuperación de un proceso de construcción de sentido que nos convoca como argentinos. Presentamos el abordaje de los contenidos de una manera interrelacionada, en esta oportunidad los campos de formación con mayor preponderancia fueron ciencias sociales y educación artística, trabajando de manera conjunta quienes formamos parte de este equipo de investigación con una docente de plástica del Profesorado de Educación Inicial.



En el inicio de la secuencia didáctica realizamos un juego de esterognosia tendiente a sensibilizar la percepción sensorial. Como segunda actividad de esta secuencia se les brindó a los estudiantes diferentes expresiones gráfico- plásticas. Los invitamos a describirlas desde su composición, materiales utilizados, procesos realizados. Luego de esta descripción grupal, se les ofrecieron distintos objetos textiles para que, por medio de preguntas orientativas, pudiesen establecer semejanzas y/o diferencias entre las diferentes producciones. Realizaron las colecciones por un lado lo textil y por el otro lo gráfico nominándolas sin dificultad. Como progresión de la secuencia didáctica, se les ofreció observar un tapiz en el que se podía apreciar la urdimbre por donde se entrelazaban los hilos. Les propusimos entonces el juego del *tejido de cuerpos*. La pregunta disparadora fue cómo con sus cuerpos podrían formar esa urdimbre y jugar con sogas a *tejerse*.

En otra instancia, y en función de que cada niño/a pudiera realizar su tejido, preparamos las urdimbres, que por una cuestión de técnica y necesidad de precisión fueron confeccionadas por las familias donde se explicó el Proyecto Institucional: Contribuyamos a reforzar nuestra identidad en el año del bicentenario de la declaración de la independencia como así también la relación con el equipo de investigación de la UNRC en este potenciar las relaciones interinstitucionales en función de las mejoras de las propuestas educativas. Una vez listas las urdimbres, en otra jornada, fueron los niños quienes comenzaron a realizar sus *tejidos*. Para ello utilizaron el soporte preparado por miembros de sus familias y diversos materiales para realizar el entrelazado: lanas gruesas, tiras de telas de diferentes texturas, cintas, totoras.

El cierre de la secuencia didáctica se enmarcó en una muestra pedagógica organizada para toda la comunidad en las instalaciones de la asociación vecinal del barrio, cobrando relevancia el bicentenario de la declaración de nuestra Independencia, lo que evidencia la construcción de lazos en diferentes instancias y con distintas instituciones.

## ALFABETIZACIÓN VISUAL Y SEMIOSIS SOCIAL

En el marco de un nuevo proyecto llevamos adelante una investigación cuyo eje fue el trabajo *de* y *con* la imagen, como estrategia para abordar discursos sociales y desarrollar una mirada crítica, reflexiva, dialógica, con las herramientas de la *semiótica*. Es así que, al finalizar con el proceso, logramos publicar el libro *Lectura de imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el nivel inicial* con el fin de desarrollar una propuesta teórico-metodológica de una retórica de la imagen como estrategia didáctica para movilizar la competencia semiótica desde el nivel inicial; y poner a disposición de los destinatarios (docentes y estudiantes avanzados de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y de la Tecnicatura en Lenguas, de la Facultad de Ciencias Humanas- UNRC), la aplicación de dicha propuesta en experiencias concretas con niños del jardín de infantes.

Nos propusimos dar respuesta a cada uno de los objetivos cuyos logros perseguimos a lo largo de tres años consecutivos, abordando la retórica visual, analizando discursos visuales, trabajando con los modos de generación de representaciones sociales, los signos de la argentinidad. Este trabajo se completa con sugerencias de propuestas pedagógicas en el nivel inicial. Cabe señalar que en esta oportunidad, la diversidad disciplinar con la que se conformó el equipo, pudo enriquecer y ampliar la perspectiva que veníamos desarrollando. La permanente interacción entre las lenguas, la didáctica, la antropología, la psicología incluso, motivaron el desarrollo de temáticas significativas. Una vez más, la universidad posibilitó este tejido simbólico en el que se reunieron diferentes perspectivas, algunas de ellas, externas a esta institución, como así también la interrelación con los estudiantes y egresados.

Pensar en la existencia de un cambio significativo de orden cognitivo- perceptivo y por lo tanto, semiótico- simbólico que influye en la formación cultural de los niños/as, al poner en marcha la *alfabetización visual*, fue nuestro eje. Para ello, la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, competentes para desenvolverse en una sociedad compleja como la actual debería contemplar, desde la educación inicial, la alfabetización visual que acompañará el proceso cognitivo de aprehensión de la realidad y comprensión del sentido social.

## EL arte DE MOLINA CAMPOS

A modo de ejemplo, compartimos la experiencia de trabajar con dos obras pictóricas de Molina Campos, que dan cuenta de la identidad argentina. La realidad no es independiente de nuestro sistema de representaciones, ni de los sentidos que les atribuimos a los otros, a las cosas, a los acontecimientos, a las prácticas. La propuesta se desarrolló en una sala de cinco años, con el análisis de las obras: in título N° 5 y Los cuentos del abuelo, que dan cuenta de situaciones cotidianas, relacionadas con nuestro folklore.



Se dispusieron en los espacios que se destinan como lugar de encuentro para el diálogo entre los niños, las niñas y docentes, las dos láminas de las obras pictóricas señaladas, al ingresar los estudiantes a la sala se encontraron con las imágenes. Las conversaciones entre los niños al encontrarse con las láminas, dieron cuenta de la capacidad de observación, realizaron un *relevamiento* de lo que estaban observando, espontáneamente, comenzaron a enumerar los componentes de las imágenes. En un segundo momento, la docente propone un acercamiento al análisis de las mismas lo que implicó una aproximación a los estudios de los discursos en los aspectos denotativo y connotativo de las representaciones. Las intervenciones docentes residieron en dirigir la observación, en profundizar la mirada y comenzar a cuestionar sobre lo que podría estar sucediendo en cada una de las imágenes presentadas. Las interpretaciones de los niños se relacionaron con otras temáticas, la familia, los distintos escenarios naturales, el campo, el encuentro con los amigos, las ubicaciones espaciales, las características de los inmuebles, como así también las acciones de los distintos personajes que componen la escena.

Al otro día, la observación de las obras estuvo mediada por preguntas que orientaron a la recreación de las situaciones representadas, primero en el grupo total y luego en subgrupos, por mesas armaron historias en función de lo que observaban en cada lámina, socializando su producción. Como culminación de esta propuesta, cada niño representó de manera gráfico- plástica, con distintas técnicas, la obra que les fue más significativa, justificando su elección y producción. De manera aleatoria se seleccionaron algunas para que sus autores pudiesen explicar el porqué de la representación de esa obra y los elementos que eligieron representar, también se retomó la consigna inicial lo que permitió que pudieran expresarse sobre los procesos de producción plástica y la relación con los resultados obtenidos. (Spravkin, 2005)

## La(s) infancia(s) y LOS TIEMPOS

En el año 2020, las particularidades del contexto de pandemia mundial, hizo que nos obligáramos a repensar nuestras maneras de *encontrarnos*. Desde nuestra universidad se brindaron posibilidades de perfeccionamiento y asistencia tecnológica para poder continuar de la manera más efectiva no sólo con nuestra tarea docente, sino también con lo inherente a la investigación.

Es así que motivadas por las circunstancias sociales, culturales y académicas por las que atravesábamos, el distanciamiento social y la virtualidad, sumado a la necesidad de difundir nuestros trabajos de investigación y la casi nula organización de eventos científicos, quienes conformamos el equipo consideramos importante, estimulante e innovador llevar adelante un proyecto de difusión virtual de las investigaciones que se estaban desarrollando en el ámbito de los Departamentos de Lenguas y de Educación Inicial. La propuesta pretendió poner en marcha un intercambio dialógico a través de las imágenes, entre aquellos saberes teórico-epistemológicos y empíricos producidos en el marco de los PPI 2020-2022 e incluso anteriores, en una modalidad innovadora que permitiera el conocimiento de las temáticas trabajadas en el ámbito de los departamentos involucrados.



La convocatoria superó nuestras expectativas, la participación de nuestros colegas, el nivel de compromiso asumido en cada una de las presentaciones, evidenció una vez más, que nuestra universidad, fue, es y será un verdadero espacio de encuentro.

## A MODO DE CIERRE: PARA SEGUIR CONSTRUYENDO JUNTOS

Este escrito pretende dar cuenta de la trama de relaciones que se fueron construyendo a lo largo de varios años, como resultado de una multitud de aspectos y motivaciones entre docentes, estudiantes, graduados, nodocentes y comunidad en general.

Sin duda, esta relación forma parte de la historia de nuestra universidad, pone de manifiesto 50 años de construcción académica y de formación de vínculos estrechos e intersubjetivos con la sociedad de Río Cuarto, especialmente con otros ámbitos educativos.

En este devenir, proponemos ocuparnos de la relación entre el conocimiento científico y conocimiento cotidiano, condicionados mutuamente en permanente interacción; reflexionar sobre el rol que desempeñan *las pantallas* en el desarrollo intelectual y afectivo de los niños y las niñas, como un modo de ser partícipes activos en su encuentro con la vida desde una perspectiva ética; actuar como adultos responsables potenciando actividades culturales y formativas, en función de aprendizajes significativos, ofreciéndoles estímulos para ser analizados, promoviendo el desarrollo de un ser crítico.

Todo ello, sin duda, será posible sosteniendo los lazos entre la universidad y la comunidad, con hilos de diferentes colores que van conformando la trama, tratando que nadie quede fuera del encuentro.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1965). *Perspectivas semiológicas*, cap. I-II (p. 28-36); Sintagma y sistema, cap. III (p. 53-56); Denotación y Connotación, cap. IV (p. 75-79). En *Elementos de Semiología*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. (1982). Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours. In *Connexions*, n° 38. Langage en situation. Paris: EPI.
- Guiñazú, L.I. [et al.] (2019). *Lectura de imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el Nivel Inicial*. 1a ed. Río Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF ISBN 978-987-688-347-4 <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/lectura-de-imagenes/>
- Magariños de Morentin, J. (1996). *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires: Edicial.
- Spravkin M. (2005). *Educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Verón, E. (1998). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.
- Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011) *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011 – 2015*



## Actividades en Prácticas Socio-comunitarias





*Tu oficio, que lindo oficio  
magia del pueblo en las aulas.*

*Milagro de alfarería  
sonrisa de la mañana.*

*Palotes, sumas y restas  
tus armas son, maestríta,  
ganando mansas batallas  
ganándolas día a día.*

(Rosarito Vera, maestra; letra Félix Luna,  
música: Ariel Ramírez)

## ILUSIONES EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS

*Miriam Beatriz Berlaffa<sup>1</sup>, Natalia Carolina Giusiano<sup>2</sup> y Jazmín  
Mosquera<sup>3</sup>*

### Resumen

Nos proponemos en este escrito presentar-reflexionar la experiencia de la práctica sociocomunitaria Jardín Maternal Pasitos de Ilusión que venimos desarrollando desde el año 2015 a la fecha, desde tres asignaturas de las carreras del Departamento de Educación Inicial. El jardín funciona en el comedor comunitario Ilusiones del barrio Cola de Pato en la ciudad de Río Cuarto. En esta publicación, hacemos mayor hincapié en las transformaciones que han ido teniendo los proyectos en las distintas convocatorias, que fueron impulsadas por el conocimiento que íbamos construyendo en la creación de ese espacio educativo, sumado a los propios replanteos del equipo docente que se vio desafiado en sus bases teóricas y científicas propias de la formación aca-

---

1 Licenciada en Psicología. Mgter. en Educación y Universidad. Profesor Adjunto. Universidad Nacional de Río Cuarto. [miriamberlaffa@hotmail.com](mailto:miriamberlaffa@hotmail.com).

2 Profesora de Educación Inicial. Docente Suplente, Jardín de Infantes Mercedes San Martín de Balcarce. [nataliagiusiano@gmail.com](mailto:nataliagiusiano@gmail.com).

3 Licenciada en psicología. Ayudante de primera, Universidad Nacional de Río Cuarto. [mosquerajazmin@hotmail.com](mailto:mosquerajazmin@hotmail.com).

démica. El espacio de la práctica, por tratarse de un comedor comunitario, en un barrio marginal que no cuenta con las condiciones necesarias para el desarrollo de un jardín, se convierte en un espacio diferente a los tradicionalmente dedicados a la infancia. Condiciones que se enlazaron a nuestro propósito de que sea una práctica inclusiva, no solo para los niños y niñas que asisten al jardín maternal, sino para los propios estudiantes que realizan las prácticas, atendiendo a las distintas realidades subjetivas que a veces en la masa se desconocen y se desatienden. De tal modo, en las distintas reformulaciones de los proyectos, hemos ido ajustándonos cada vez más a las realidades de los niños del sector, para poder ofrecer propuestas educativas posibles de llevarse adelante y sostenerse en el tiempo.

*Palabras clave:* Práctica - Comunidad - Educación – Experiencia - Transformación

## Abstract

In this paper, we propose to present and reflect on the experience socio-community practices at the Maternal Garden (day-care school) Pasitos de Ilusión which we have been developing since 2015 to date. They are the outcomes from three subjects of the Early Childhood Education Department career. The Ilusiones daycare school works in the community dining room located in La Cola de Pato neighborhood in Río Cuarto city. In this publication, we place greater emphasis on the projects transformations they run through into the different calls. These transformations were driven by the knowledge we were building in the creation of this educational space, adding the teaching team own rethinking, which was challenged in its own theoretical and scientific academic training bases. The practice space does not have the necessary conditions for the development of a day care school, because it is a community dining room, in a marginal neighborhood therefore becomes a different space from those traditionally dedicated to childhood. These different circumstances were linked to our purpose of making it an inclusive practice, not only for the boys and girls who attend the early kindergarten, but for the students themselves who carry out the practices, taking into account the diverse individual realities, which sometimes, in the group, can be unaware and neglected. In this way, in the different projects reformulations, we have been adjusting ourselves more and more to the sector children realities and being able to offer educational proposals that can be carried out and sustained over time.

*Keywords:* Practice - Community - Education - Experience - Transformation

## ENTRANDO EN TERRENO

**CON MOTIVO DE** la convocatoria a presentación de trabajos escritos sobre historias de la UNRC y sus protagonistas, en homenaje al aniversario número 50 de dicha institución, encontramos en esta presentación una forma de sumarnos a esa narrativa histórica, socializando una de las propuestas que consideramos muy fecundas y pujantes de esta casa: las prácticas sociocomunitarias (PSC). Propuesta que cuenta con el plus de estar incluidas en formatos curriculares, hecho que no es fácil de encontrar en otras universidades de nuestro país.

La Universidad Nacional de Río Cuarto aprobó, mediante Resolución 322/2009 del Consejo Superior, la incorporación de prácticas socio-comunitarias en todas las carreras de la institución. ... La incorporación de las PSC y su vinculación sistemática al currículo de las carreras, asegura la permanencia de la UNRC en el territorio (los grupos de estudiantes cambian pero el equipo docente de la asignatura garantiza la sustentabilidad del proyecto en el tiempo)... (UNRC, 2021).

Las PSC nos han permitido hacer un despliegue de posibilidades de acción por fuera de la universidad, pero dentro de ella, a partir de la generación de convocatorias que no solo cumplen con un proyecto institucional, sino que responden a un genuino compromiso social universitario. Concibiendo las prácticas como espacios de intersección de saberes, en donde se revalorizan esos saberes que no son científicos, pero a su vez también se revalorizan los saberes científicos, propios de la institución. Dicho entrecruzamiento y revalorización de saberes va en dirección de la construcción de un modelo científico alternativo a la aplicación técnica. Modelo que resta prevalencia al saber-hacer técnico en pos de un saber-hacer ético<sup>4</sup>, incitando a la comunidad científica

---

4 Si bien sabemos que ético es un término que admite muchísimas significaciones, nos gusta utilizar el significado que le otorga Skliar y que aplica muy coherentemente con la idea de compromiso social de esta práctica. Se trata de la ética que tiene que ver con el otro "... una óptica del reconocimiento al otro, la acústica de escuchar sus historias,

a un compromiso existencial, profesional y fundamentalmente humanitario de interacción social (De Sousa Santos, 2015).

Entendiendo el compromiso social, no sólo para con la comunidad general, por fuera de la universidad, sino hacia adentro, hacia nuestros estudiantes, pudiendo ofrecer una formación integral acorde a las diversas y complejas realidades actuales.

Esta iniciativa dota de sentido y compromiso social a la Universidad, a la vez que promueve la formación socio-crítica y ciudadana de los futuros egresados. Los estudiantes, simultáneamente, aprenden los contenidos de las asignaturas de sus respectivos campos profesionales y científicos, y realizan proyectos que contribuyen a la comprensión y resolución de problemas sociales, medioambientales y/o económicos. (pág. web UNRC).

En esta oportunidad nuestro objetivo es presentar parte del recorrido que venimos transitando en las PSC desde hace más de seis años, el cual es consecuente con un posicionamiento político y epistemológico desde donde pensamos la intervención sociocomunitaria.

Para traer un poco de claridad respecto de lo anterior, nos resulta necesario referenciar que, por la principal formación académica del equipo de trabajo de las PSC (en psicología), basamos muchas de nuestras bases conceptuales en las ideas que desarrolla Montero (2004) en relación a la Psicología Social Comunitaria, en su libro *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Allí se explicitan algunos de los sustentos de estas actividades e intervenciones que tienen mucho que ver con nuestro pensar y sentir como parte responsable y activa de esta práctica. Hablamos de un posicionamiento epistemológico que fue marcado, desde un inicio, por el tipo de relación que se constituyó entre las responsables de la práctica, los estudiantes de la universidad y los referentes del comedor, caracterizada por la complejidad y atravesada por el aspecto ético de esta vinculación que define a ese *otro* de la intervención como sujeto activo, productor y propietario del conocimiento producido y no como un mero destinatario. Sin dejar de lado el carácter político, como también lo plantea la autora, el cual pensamos desde los efectos sociales que esta práctica conlleva. Aspecto político que también es posible de ser pensado desde el lugar de la falta o falla del estado, por el hecho de que

---

la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz.” (2017, p.18).

la PSC está ahí, cubriendo una necesidad y tapando un *hueco que* no debería existir. Intentando sostener así una de las ideas principales con las que fueron creadas este tipo de intervenciones en las cuales

... se buscaba producir una forma de intervención en los problemas psicosociales a fin de hacer una psicología efectivamente social, produciendo además transformaciones en las personas y en su entorno, definidas y dirigidas por esas mismas personas y no desde programas que, al prescindir de la participación de sus destinatarios, veían limitada su eficacia a la calidad de sus ejecutantes y al término de su duración (Montero, 2004, p.41).

A partir de esta posibilidad de presentar historias desde la diversidad de voces, nos permitimos mirar en retrospectiva y poder hacer un análisis crítico respecto de cómo se originó esta idea y las transformaciones que fue teniendo, acorde no solo a nuestro posicionamiento político y epistemológico desde donde pensamos la intervención, sino además desde la formación que desde las carreras de educación inicial brindamos a los estudiantes. En consonancia con lo que promulga nuestra universidad en relación a la enseñanza de grado, sosteniendo que la educación posee una función claramente social en estrecho contacto con su contexto. Ofreciendo una formación en donde se integren todas las dimensiones de los sujetos- estudiantes y sus propios contextos para formarse en un pensamiento crítico y emancipador en favor de una sociedad más justa e igualitaria<sup>5</sup>. Transformaciones que además estuvieron impulsadas por la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, quien apostó fuertemente a estas propuestas, acompañando en la formación de los docentes e integrantes de los equipos de prácticas, como así también auditando los distintos proyectos, tanto en su elaboración como en su ejecución, ofreciendo permanente ayuda y colaboración. Lo cual denota un genuino interés en jerarquizar a las PSC al modo que otras actividades académicas, como por ejemplo investigación, siempre han tenido. A lo que se suma, también, el hecho de que a partir de la convocatoria 2016- 2017 las PSC cuenten con presupuesto.

Específicamente nuestra práctica sociocomunitaria titulada Jardín Maternal Pasitos de Ilusión consistió y consiste en la

5 Régimen de Estudiantes y Enseñanza de Pregrado y Grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Res. C.S. N° 120/2017.

creación y mantenimiento de un jardín maternal que funciona en el Comedor Comunitario Ilusiones (CCI), en el barrio Cola de Pato<sup>6</sup>, donde no existe ningún otro espacio educativo al que las infancias comprendidas entre 1 y 3 años puedan asistir. Esta propuesta inició en el ciclo lectivo 2015 y continúa hasta la actualidad.

## **Demanda/ PROPUESTA DE LA PRÁCTICA**

El contacto con el CCI se inicia por una causa extra académica<sup>7</sup> a finales del año 2014, momento en el cual la referente del CCI comentó que, de la totalidad de los niños y niñas que asistían a almorzar y tomar la merienda, había un número de ellos que se encontraban por debajo de la edad de inicio de la educación formal, que no contaban con actividades programadas, más allá de las vinculadas específicamente a la alimentación. Si bien existían algunos talleres y apoyo escolar, estos eran para los niños que cursan el primario y los primeros años del secundario. Al mismo tiempo, si bien en el barrio se encuentra el Colegio Bernardino Rivadavia donde funciona un Jardín de Infantes, que posee dos salas de cuatro y dos de cinco años, una por turno, en muchas oportunidades las vacantes no eran suficientes, sumado a que la vecinal Las Quintas, la que pertenece al barrio, no posee jardín maternal.

En ese entonces, el comedor brindaba el almuerzo y la merienda a 60/70 chicos entre cero y 15 años, de los cuales aproximadamente 20 tenían entre dos y cuatro años. El CCI contaba con condiciones edilicias muy precarias e insuficientes para las demandas que tenía, aun así, no dejaba de ofrecer un espacio de acogida para quienes allí se acercaran.

Ante el conocimiento de esta realidad y, nosotras formando parte del cuerpo docente de las carreras de Educación Inicial, surgió la idea de responder a esa inquietud y construir la demanda en conjunto con la organización social, que culminó con la creación de un proyecto de práctica sociocomunitaria, cuya ejecución consistía en la creación de un Jardín Maternal en el CCI.

---

6 Dicho barrio se encuentra ubicado sobre la margen sur del Río Cuarto y la ruta A005, a pocos metros del puente Islas Malvinas, que sirve de referencia para llegar al lugar, y es uno de los tantos barrios marginales de la ciudad.

7 La profesora responsable de las asignaturas que componen el proyecto de la PSC participó del evento de navidad del año 2014, que es uno de los tres eventos importantes que realiza el CCI.



Dicho proyecto se curriculariza desde tres asignaturas: Psicología del Desarrollo Infantil I, Psicología del Desarrollo Infantil II y Seminario Procesos de Subjetivación, correspondientes al segundo año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Puntualmente, la propuesta inicial ofrecía a los niños de cero a cinco años, que concurrían diariamente a almorzar y merendar, que además pudiesen contar con dos horas por día de actividades educativas, a cargo de docentes, estudiantes y la coordinadora del CCI. Las actividades se desarrollarían de lunes a viernes, según los tiempos estipulados por el calendario académico del nivel inicial formal y de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes.

En el momento en que nos acercamos al CCI finalizando el 2014, las condiciones edilicias eran deficitarias, como ya lo habíamos mencionado, mientras que en la actualidad y como consecuencia del Presupuesto Participativo Municipal sumado a la permanente colaboración de personas y empresas del medio, se encuentran mejoradas significativamente para un mejor desarrollo de las actividades que allí se realizan. Lo que denota el trabajo continuo y la inevitable proyección, de continuar el desarrollo de las actividades que allí se realizan y el acompañamiento sostenido a los vecinos de los barrios<sup>8</sup> que interactúan con el comedor, ante una estructura político- social que no cubre las demandas, y que no promete cambios a corto plazo.

## MUTACIÓN DE LOS PROYECTOS Y AVATARES EN LA COTIDIANEIDAD DE LA PRÁCTICA

Estos años de experiencia en la actividad nos ha dado la posibilidad de comprobar cómo el contexto y la consecución de la misma práctica van generando algunos cambios en la dinámica de la misma y su programación original, como así también nuestro transcurrir en ella. Se reivindica de esta manera la idea de que la construcción del conocimiento es conjunta y dinámica, en esa interseccionalidad de saberes que se entrecruzan para hacer nacer los propios de esta intervención. Por ese motivo comulgamos con las consideraciones de Montero (2004) respecto de que la psicología comunitaria no trabaja con *sujetos*, sino con actores sociales, que actúan, piensan y crean así un conocimiento popular que

---

8 Si bien el CCI se encuentra en el barrio Cola de Pato también asisten vecinos de los barrios La Cava e Islas Malvinas.

también debemos tener en cuenta. Y pensándolo bien, no porque debamos, sino porque está, porque existe, porque viene siendo.

Revisando hoy el inicio de este proyecto, advertimos que aun sabiendo teóricamente sobre el trabajo *en y con* la comunidad en la cual intervendríamos, a la hora de programar las acciones específicas de las prácticas, caímos en la trampa. Realizamos un diseño de jardín en términos aplicacioncitas, intentando plasmar en esa realidad algo de lo que se supone que deben hacer las profesoras de educación inicial al llegar a un jardín, con un bagaje de supuestos pedagógico- didácticos formalizados en el plan de estudio de las carreras, pensado para un espacio físico y social acorde y ajustado a esa educación. Nos alejábamos así de lo que implica el rol del paradigma ecológico en la psicología comunitaria.

Adoptar la perspectiva ecológica significa apartar nuestro abordaje en las comunidades de nuestras aspiraciones personales, nuestras instituciones patrocinadoras e incluso de las personas e instituciones notables en el pueblo para, en su lugar, convertir las condiciones y los acontecimientos locales en el lugar de nuestro trabajo. ... Considerar ecológicamente una comunidad significa ver cómo están interrelacionados personas, roles y organizaciones, como también los acontecimientos. Si podemos ver las comunidades como una serie de sistemas interrelacionados, tenemos proyectos y servicios que se acerquen a las necesidades de toda la comunidad. (Kelly en Saforcada, 2009, p.47).

Claramente pasar por alto esa idea, no fue nuestra intención, es más, intentamos poner meticulosa observancia sobre ello, pero en la ejecución del proyecto pasó otra cosa, y probablemente, ante la incertidumbre, lo que más fácil nos resultó fue aferrarnos a los conocimientos que traíamos de la academia, a ese conjunto de saberes que estaban avalados, aprobados y eran *los que funcionaban*. Tal cual como indicamos en el primer proyecto de PSC y que recuperamos a continuación: «Las acciones se aproximarán a las actividades que realizan las docentes en los jardines maternos: todas las actividades tendrán una planificación semanal, acorde a las etapas evolutivas de los niños...» (Proyecto PSC, 2015).

Pensar en la educación de la infancia, en el marco de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, significa pensar en términos didáctico- pedagógicos, pensar en términos de planificación, de marcos teóricos que fundamenten el accionar en un espacio pensado para esa edad, donde lo que allí sucede

es intencional, deliberado, con propósitos específicos. Las planificaciones elaboradas por los estudiantes, fueron confeccionadas teniendo en cuenta las edades cronológicas de los niños que iban al jardín, el contexto social y las condiciones materiales del lugar, de manera anticipada a las intervenciones.

Sin embargo, al llegar al territorio y a medida que la práctica se iba llevando adelante, nos fuimos encontrando con que no siempre podíamos implementar las planificaciones de una manera lineal, las condiciones físicas, sociales y materiales fueron planteando demandas especiales: uno de los aspectos más importantes fueron las condiciones en las que muchas veces llegaban los niños y niñas al jardín; con hambre, con frío, enfermos, con escasas condiciones de higiene, algunas veces desabrigados. Contábamos con un espacio pequeño y compartido en el CCI, lo que implicaba que a veces, al llegar, el espacio estaba siendo utilizado para otras actividades. Al principio, atravesamos un proceso de construcción de confianza con los responsables del comedor, que generaba que no pudiésemos desarrollar nuestras actividades de manera autónoma e independiente de su mirada e intervención. Los materiales eran insuficientes y no había un lugar específico de guardado, lo que implicaba que al llegar podíamos encontrar o no lo que habíamos dejado el día anterior. La asistencia de niños era irregular y muchas veces ligada a las condiciones climáticas (los días de lluvia en general iban muy pocos niños, dadas las condiciones del barrio y de movilidad de las familias).

Lo que se pensaba hacer cada día, de acuerdo con lo planificado, en general quedaba relegado para atender emergentes: los niños llegaban con hambre y lo primero que había que hacer era comer; si llegaban mojados o desabrigados, buscar prendas para ponerles; buscábamos una ténpera para hacer la actividad de pintura y no la encontrábamos donde la habíamos dejado, al ser los niños y niñas de distintas edades no siempre conseguíamos seducirlos a todos por igual con la propuesta, lo que exigía dividir el equipo en partes y atender las diferentes solicitudes de los alumnos del jardín, por lo tanto había que pensar en otra forma de trabajar.

Si bien es cierto que la realidad marca buena parte del camino que debe adoptar el diseño, las decisiones sobre qué hacer con los diversos elementos -cómo abordarlos, seleccionarlos y jerarquizarlos- no se toman solamente con criterios técnicos. Las decisiones derivan también de razones políticas, éticas, personales... Habrá que to-

mar en cuenta el contexto en que la situación.... ocurre, quiénes son los actores que participan en ella, los involucrados en la decisión... (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.177).

La realidad nos planteó la posibilidad de planificar de otra manera, sin contar con muchas certezas, con la flexibilidad oportuna para responder a las demandas diarias del territorio y de la comunidad. En esos momentos nos empezamos a encontrar con la necesidad de ser y hacer en función de lo que iba aconteciendo, de las posibilidades que se abrían tras los supuestos que debimos comenzar a dejar atrás, de los nuevos horizontes que podíamos configurar sin las *estructuras-formas* armadas de antemano.

Frente a esta situación de inestabilidad, habríamos podido, tal vez, adoptar diferentes actitudes: paralizarnos o huir desesperadamente; posicionarnos en el lugar de la queja o entregarnos a la confortable espera de vaya uno a saber cómo y por quién la situación podría modificarse para empezar a hacer algo... Nuestra experiencia, poco a poco, nos fue mostrando que en situaciones de incertidumbre, en el 'mientras tanto', aunque las condiciones no siempre sean las mejores, podemos construir nuevas formas de hacer y de pensar (Kauffman, 2004, p.22).

Comenzamos a pensar en *lo posible*, de acuerdo con lo que sucedía en el contexto y también vinculado a las características de nuestro equipo de trabajo, respecto de las formaciones profesionales, los grupos de ayudantes y adscriptos, como así también de los estudiantes, que iban rotando.

Entonces, las planificaciones dejaron de estar organizadas en base a ejes temáticos a desarrollar con continuidad y secuenciación y fueron reemplazadas por actividades diarias pensadas en base a *objetivos generales*, que fueron definidos estando y conociendo de manera más cercana el contexto, y se convirtieron en guía del accionar pedagógico-didáctico. Esos objetivos incluían propiciar modos positivos de relacionarse con el otro (pares y docentes), construir pautas de higiene, limpieza y orden, cuidar los objetos personales y elementos del jardín, explorar diversos materiales de expresión artística, manipular herramientas gráficas con progresiva destreza, favorecer el desarrollo de la imaginación y del lenguaje, alentar la comunicación entre ellos, desarrollar la autonomía y la creatividad. Cada grupo de estudiantes entonces

empezó a planificar y ofrecer propuestas menos estructuradas y más creativas, que puedan ser iniciadas y concluidas en una misma jornada, que sean flexibles y abiertas a lo que se pudiera presentar cada día en el jardín del CCI.

La idea de explorar modalidades alternativas de atención educativa a la primera infancia no es fácil de aceptar para quienes provienen de la educación infantil en formato escolar. La creencia que subyace es que una propuesta educativa que se aleja del formato escolar (tal el caso de las propuestas de base comunitaria) es “menos educación” para los niños. ... Que la educación no transcurra en el formato escolar no es sinónimo automático de qué se trata de ‘menos educación’, aunque es factible reconocer que no conocemos bien en qué direcciones habrán de llevarnos estas tensiones. ... El nivel inicial presenta condiciones favorables para explorar modelos alternativos a la estructura educativa formal. Se trata de trascender los límites del afuera y del adentro de la escuela, constituyendo espacios colaborativos que promuevan formas de corresponsabilidad por los progresos de los niños y niñas, y abran el debate pluralista sobre la dirección y los contenidos que deben asumir las propuestas educativas (Terigi y Perazza, 2006, p.11).

Con la convicción de que estábamos tomando el rumbo que el contexto nos iba marcando, construyendo con la comunidad *algo* que pretendió tener un formato tradicional y debió ir adquiriendo una nueva identidad, nos fuimos acomodando a esta nueva propuesta que siguió teniendo su carácter evidentemente educativo, pero corrida de las formas más comunes, hegemónicas. Pudimos descubrir que de la única manera en que íbamos a sostener esta propuesta, era amigándonos con las lógicas de la comunidad, conciliando con ellas, corriéndonos del saber hacer como está mandado, y darnos cuenta lo que significaba construir con un otro en comunidad, que no tiene los mismos parámetros de saber, de conocer y por qué no de vivir. Esto implicaba la necesidad de un desembolso de energía y un esfuerzo activo en iniciar una serie de intercambios personales que den esa necesaria apertura a la construcción colectiva (Kelly, 2009). Además, requería de la creación de recursos de frente a esa realidad, que en parte dependían también de cómo éramos percibidas en el territorio, como de nuestra capacidad de dar ayuda, recibirla y manejar el estrés que significó ese primer momento de aproximación.

La posibilidad de adaptarnos a los cambios, de flexibilizar nuestra intervención, vino de la mano de la dimensión metodológica que habíamos adoptado, basada en el modelo de la Investigación Acción Participativa (Montero, 2004) ya que necesitábamos métodos que se puedan ir variando en función de las modificaciones que van ocurriendo en la comunidad y como dice la autora «...de tal manera que se generen construcciones en una acción crítica y reflexiva de carácter colectivo... logrando así una forma de intervención y de estudio que responda a los intereses de la gente a la cual suponen ‘destinado’ sus beneficios» (p.45).

En función de todo lo anterior, nuestros proyectos comenzaron a tener algunas modificaciones en sus presentaciones, acorde a las experiencias que íbamos teniendo en el desarrollo de las PSC. Tal es así, que en la última convocatoria (2019) comenzaron a cambiar algunos de los sentidos que le otorgábamos a tal intervención, aun así, seguimos manteniendo la firme convicción de que una práctica de esta naturaleza, en los primeros años de las carreras, es sumamente importante para poner en contacto, de manera muy inicial, a los estudiantes con su futuro campo de acción. Atendiendo a los distintos escenarios y las múltiples posibilidades de acción educativa que estas prácticas develan.

Para los estudiantes de segundo año tener la opción de poder incorporarse a este tipo de prácticas implica conocer otros escenarios que sugieran distintas intervenciones en el ámbito de la educación inicial... en un espacio de acción educativa que desde lo material es distinto, porque al no haber aula, ya se está configurando algo diferente, lo que da lugar a infinitas posibilidades de acción, que buscan desmarcarse de los ejes y preceptos de la educación formal (Proyecto PSC 2020- 2021).

Respecto de lo que pensamos para los niños y las niñas, también el último proyecto, se centró en esta flexibilidad de la que venimos hablando y en la posibilidad de adaptarse a lo que va aconteciendo.

Nuestro propósito fundamental es posibilitar un espacio que los niños no tenían, un espacio continente, de cuidado que vehiculice y promueva el desarrollo. En este sentido las prácticas educativas permitirán que estos procesos se den en armonía, flexibilizando las actividades y los contenidos teniendo en cuenta el contexto en

el cual los niños viven, el espacio material del que se dispone... (Proyecto PSC 2021- 2020).

Lo mismo ocurrió para los procesos de evaluación de los practicantes, en un comienzo decidimos ajustarnos a los métodos convencionales de evaluación<sup>9</sup>, considerando que este sería un modo certero para *acreditar* algo de lo que creíamos que ésta práctica les iba a dejar a los estudiantes, tal como lo refleja el primer proyecto presentado:

La evaluación consistirá en la elaboración y ejecución de un pequeño proyecto, a partir de la organización de eventos en fechas claves, por ejemplo, el 25 de mayo, el día del niño, de la primavera, de la familia, de la solidaridad, etc; la cantidad de fechas que se consideren dependerá del número final de alumnos que realicen las prácticas. Los alumnos tendrán que presentar un pequeño proyecto, en grupos de tres, igual que como cubrieron las dos horas presenciales en el comedor, en donde figuren fundamentos, objetivos, metodología, recursos, conclusiones, utilizando como marco teórico el material bibliográfico utilizado en las asignaturas comprometidas en la práctica sociocomunitaria (Proyecto PSC 2015).

Sin embargo, para cuando llegamos al 2019 algunas ideas habían cambiado al respecto y nos preguntamos qué estamos evaluando y qué elementos estamos considerando importantes a la hora de hacerlo, es por tal motivo que la forma de evaluación se modificó al igual que otros varios puntos del proyecto. Nuevamente aquí el método de investigación acción nos permitió aplicar el mismo proceso de revisión que habíamos puesto en las acciones en comunidad, pero esta vez hacia el interior de la práctica universitaria, nos repensamos en ese lugar nosotras como docentes y evaluadoras, respecto de los modos de ejecución de las mismas. Consideramos de suma importancia habitar esos espacios de tensión entre la expectativa y la realidad, lo programado y el devenir, el adentro y el afuera, porque permitirse transitar esos espacios es lo que nos puede dar la oportunidad de aprehender algo de ellos, en esos intersticios y en los nuevos trazos que allí se van configurando.

No estamos seguros que una evaluación clásica o tradicional cerraría o comprobaría un resultado de la

---

9 Nos referimos a la prueba que corrobora saberes.

práctica, pareciera admitir más una autorreflexión, una puesta en común del equipo de trabajo. No quisiéramos constreñir esta experiencia a una evaluación de saberes, característico del ámbito académico, sino que quisiéramos dar lugar a otras alternativas, además de considerar algunos aspectos dentro del proceso global de aprendizaje que implican: el cursado de las asignaturas, la aprobación de los parciales, la asistencia al jardín, la asistencia y participación en los talleres, como así también el compromiso y responsabilidad con los niños y niñas. Específicamente, lo que proponemos es que esta instancia permita a todos los involucrados reconocer y reconocerse en prácticas educativas en contextos que algunas veces nos son un tanto ajenos, con dinámicas relacionales particulares que nos obligan a posicionarnos en otro lugar, a desmarcarnos de nuestros modos de analizar la realidad, para poder comprender otros modos de vidas. Tanto estudiantes, como docentes y la coordinadora estamos siendo parte de un proceso de aprendizaje, entonces, ¿a quién le atribuiríamos el rol de evaluador? Motivo por el cual lo que proponemos es una instancia reflexiva compartida, de autoevaluación, con el objetivo de traducir esa experiencia a la luz del marco teórico de las asignaturas, que a su vez nos permitan revisar nuestras propias prácticas educativas (Proyecto PSC 2020-2021).

En parte, este fue nuestro modo de construir con un enfoque crítico, siguiendo también las ideas de Montero (2004), cuando nos plantea:

Esta combinación llevó a la psicología comunitaria a centrarse, con mayor o menor felicidad, con mayor o menor dificultad, no sólo en el aspecto constructor de la acción, sino también en su aspecto deconstructor, en cuanto exige un análisis de causas y de consecuencias, de sentidos, contrasentidos y resentidos, de direcciones y oposiciones. Se construye la realidad, y al hacerlo se le da significado, y ciertas construcciones y ciertos significados se imponen a otros, influyen, obstruyen y sirven a ciertos intereses (p.63).

La posibilidad de pensar a los intereses de quién respondía esta forma de evaluación que estábamos intentando aplicar, darnos la posibilidad de poner en cuestión si efectivamente éstos



eran los modos que aplicaban a nuestra práctica o si podíamos plantearnos algún contrasentido, alguna línea de fuga a estos modos ortodoxos, históricos y academicistas.

Creemos que *esto* es transitar la práctica, en el sentido de experiencia que atraviesa y desafía, no solo como tiempo transcurrido de ejecución del proyecto. Implica corrernos de nuestros lugares de seguridad desde donde convalidar una práctica, desde donde acreditar lo aprendido, creyendo que la efectividad del cierre de la propuesta reside en la evaluación tradicional, que es el modo vigente en la actualidad. Estas miradas críticas abren la posibilidad de seguir transformando- nos tanto a nivel académico- curricular y subjetivo, como también en los modos de intervención en territorio.

Concluyendo este artículo y enlazando a estas ideas de transformación consideramos que el título que elegimos no solo tiene que ver con la organización civil ilusiones en el marco de las prácticas, sino que también representa para nosotras dos aspectos de *la ilusión*. Por una parte, la que hubo en algún momento de creer que íbamos a poder hacer en la PSC lo que *hay que hacer* o *lo que se supone se debe hacer* en un jardín maternal, o que íbamos a poder plasmar o desarrollar tranquilamente lo que teníamos previsto. Esto no se debe a que no pensamos que algo de lo real iba a acontecer, sino que era directamente imposible prever todo y tampoco era la idea, si justamente lo que nos proponíamos era construir en y con la comunidad. Y finalmente, así terminó siendo, nuestras propuestas base, esa demanda original construida con la referente del CCI, fue mutando, fue empapándose de las lógicas del territorio y el devenir, junto al sostenimiento nos hizo llegar hasta donde estamos. Por otra parte, también le encontramos sentido al pensar que las ilusiones también mutaron de una cuestión de pura aplicación, a las ilusiones de renovar el compromiso y sostener la permanencia en el territorio y seguir apostando por experiencias educativas distintas que se salen de las comunes.

## Referencias Bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo Veintiuno
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>

- Kaufmann, V. (2004). *Otra forma de ser maestros: una experiencia de inclusión de docentes en jardines Infantiles comunitarios de la ciudad de Buenos Aires*. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://silo.tips/download/otra-forma-de-ser-maestros>
- Kelly, J. (2009). *Contexto y Proceso: una visión ecológica de la interdependencia entre práctica e investigación*. En Saforcada, E. (Comp.) *Psicología Comunitaria*. Argentina: Koyatun.
- Montero M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Prácticas Socio Comunitarias (PSC). Consulta realizada el 18/09/21. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/uniysoc/psociocom.php>
- Proyecto Prácticas Sociocomunitarias UNRC- *Asociación Civil Ilusiones*. 2015. Res. Dec. 634/11, 457/2015, 007/15, 055/15.
- Proyecto de Prácticas Sociocomunitarias UNRC- *Jardín Pasitos de Ilusión*. 2016-2017. Res. Rec. 273/16.
- Proyecto de Prácticas Sociocomunitarias UNRC - *Jardín Pasitos de Ilusión*. 2018-2019 Res. Rec. 266/18, 305/18, 143/2019.
- Proyecto de Prácticas Sociocomunitarias UNRC - *Jardín Pasitos de Ilusión*. 2020-2021 Res. Rec. 358/2020.
- Saforcada, E. (Comp.) (2009). *Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Koyatun
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Nove-duc
- Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las Tensiones del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2:3. Retrieved from. Recuperado de: <http://www.equip123.net/jeid/articulos/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>

## Expresiones artísticas de niñas y niños del Jardín Maternal



2013- Expresión plástica en el suelo



2016- Juego compartido- Salas de Lactarios I y II



Paseo por el río, sala de tres años del Jardín Maternal





2018- Fiesta de Fin de Año en el Aula Mayor de la UNRC



2021- Último mes del año, cuando comenzaron encuentros esporádicos durante la pandemia

*Estaba la Reina Batata  
sentada en un plato de plata.  
El cocinero la miró  
y la reina se abataó.  
La reina temblaba de miedo,  
el cocinero con el dedo  
que no, que sí, que sí, que no,  
de malhumor la amenazó.*

(La Reina Batata, de María Elena Walsh, 1966)

## FACTORES ESENCIALES DEL NEURODESARROLLO: ASOMBRO Y CURIOSIDAD, MOTOR DEL APRENDIZAJE

*Silvia Beatriz Alesci<sup>1</sup> y Fabiana Rossi<sup>2</sup>*

### Resumen

**DURANTE EL AÑO** 2018, el Jardín Maternal Rayito de Sol y el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza organizaron la primera experiencia formativa como curso de posgrado extracurricular denominado Saberes y quehaceres en el nivel inicial, dictado por la Doctora María Laura de la Barrera. Todo el personal profundizó en factores esenciales del neurodesarrollo para pensar en estrategias efectivas de trabajo con la primera infancia.

La neurociencia combinada con la educación emocional nos permitió valorar el aprendizaje como resultado de la motivación provocada por el asombro y la curiosidad inicial. Los bebés aprenden más efectivamente sobre la vida cotidiana desafiando sus expectativas ante la novedad buscando respuestas a sus propios cuestionamientos o investigando en la exploración sobre

---

1 Profesora en Educación Pre- escolar. Docente del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [silviaalesci@gmail.com](mailto:silviaalesci@gmail.com)

2 Licenciada en Educación Inicial. Docente Jardín Maternal Rayito de Sol. [rossifa13@gmail.com](mailto:rossifa13@gmail.com).

aquello sorprendente. En experiencias de juego secuenciadas con niños y niñas de 10 a 18 meses de edad recuperamos el asombro y la curiosidad por descubrir el mundo, llevando a cabo una educación motivada, que tiene en cuenta: novedad- asombro- curiosidad- atención- creatividad- aprendizaje- memoria, desde un currículo en espiral para que aprender sea emocionante. No sólo les permite comprender la realidad circundante sino también comprenderse a sí mismos, conformando la propia identidad.

Los mecanismos cerebrales infantiles le permiten, desde el nacimiento, aprender jugando. El motor de ese aprendizaje innato lo constituyen el asombro y la curiosidad.

*Palabras claves:* Neurociencia- asombro- curiosidad- aprendizaje- emoción

## Abstract

During the year 2018, Rayito de Sol maternal garden and Rosario Vera Peñaloza kindergarten who organized the first training experience as an extracurricular postgraduate course called Knowledge and tasks at the initial level, dictated by Doctor Maria Laura de la Barrera. All staff delved into essential factors of neurodevelopment to think about effective early childhood work strategies.

Neuroscience combined with emotional education allowed us to value learning as a result of the motivation provoked by the initial wonder and curiosity. Babies learn more effectively about everyday life by challenging their expectations of novelty by seeking answers to their own questions or by exploring their amazement. In sequenced play experiences with boys and girls from 10 to 18 months of age we recover the wonder and curiosity to discover the world, carrying out a motivated education, which takes into account: novelty - amazement- curiosity- attention- creativity- learning-memory, from a spiral curriculum to make learning exciting. Not only enables them to understand the surrounding reality but also to understand themselves by shaping their own identity.

Childhood brain mechanisms allow them, from birth, to learn by playing. The engine of that innate learning is astonishment and curiosity.

*Keywords:* Neuroscience- wonder- curiosity- learning- emotion

**La Universidad Nacional** de Río Cuarto (UNRC) se ha caracterizado por estar a la vanguardia de avances científicos en cuanto a educación. Una de las características del trabajo docente es la de generar una estrecha relación entre el profesorado que forma a profesionales noveles y las instituciones escolares en donde estos hacen sus prácticas y residencias. De ahí la importancia de organizar instancias de actualización y/o capacitación hacia los profesionales de las escuelas preuniversitarias que dependen de esta alta casa de estudios. Las mismas pertenecen al nivel inicial, una al primer ciclo y otra al segundo ciclo siendo ambas ámbitos de práctica profesional para el profesorado de educación inicial.

Durante el ciclo lectivo 2018, dentro del calendario de actividades del área de nivel inicial de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto, tanto para docentes como directivos y profesionales de apoyo del Jardín Maternal Rayito de Sol y del Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza, se llevó a cabo la primera experiencia formativa como curso de posgrado extracurricular, denominado Saberes y quehaceres en el nivel inicial: profundizando en factores esenciales del neurodesarrollo para pensar en estrategias efectivas de trabajo. El mismo tuvo como unidad académica ejecutora a la Secretaría de Postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas; como profesora responsable y coordinadora a la Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Neuropsicología, en Neurociencias y Biología del Comportamiento y Doctora en Psicología María Laura de la Barrera siendo su colaboradora la Especialista Rosana Chesta. La modalidad alcanzó las 16 horas presenciales más cuatro horas para el trabajo final otorgando un crédito.

El programa integró desarrollos teóricos y resultados de investigación en el campo de las neurociencias, la psicología educativa y las particularidades de la educación inicial reconociendo que estos avances son esenciales para este nivel. Ya que, en la primera infancia se torna necesario profundizar sobre el neurodesarrollo favorable.

Dicho curso de posgrado extracurricular marcó un importante hito en la UNRC. En especial para las profesionales de ambos jardines quienes asistieron a los encuentros realizados en el establecimiento educativo preuniversitario Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. Aquel permitió la combinación de conocimientos previos, el intercambio de ideas, la reflexión conjunta y la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas propias de este nivel de



enseñanza y aprendizaje. Se brindó la oportunidad de expresar experiencias, vivencias e incorporar nuevos conocimientos provenientes de las neurociencias y la psicología que son necesarios para el desempeño de las prácticas profesionales específicas en pleno siglo XXI.

Para la aprobación de este curso se requirió la presentación de un trabajo final consistente en la descripción, análisis y discusión sobre las líneas de investigación propuestas, enlazadas con la experiencia concreta de la propia práctica con la argumentación inherente. Es así que, el presente escrito refleja ese trabajo final abordado por dos docentes del Jardín Maternal Rayito de Sol como instancia de evaluación de dicho curso.

La práctica educativa nos dice que la motivación es energía impulsora del aprendizaje, por eso debemos promover una metodología coherente y posible que coordine deseos, esfuerzos y actitud positiva para diseñar un mejor ambiente para acompañar el desarrollo y confiando en el gran potencial de los niños y las niñas. Desde hace varios años, desde el año 2008, venimos incursionando en nuevas teorías relacionadas con la educación emocional buscando un cambio de enfoque que favorezca y respete a la primerísima infancia. Pretendíamos comprender cómo aprende el cerebro infantil y las implicancias de las emociones en el aprendizaje. Esta capacitación de posgrado referida a la neurociencia nos dio la oportunidad de combinar estos fundamentos científicos con lo que hemos venido investigando, para aplicarlos en la tarea docente cotidiana.

La neurociencia estudia los cambios del cerebro durante el proceso de aprendizaje, que reunidos a la psicología y la pedagogía da por resultado la neurodidáctica o neuroeducación.

Desde la perspectiva de la neuroeducación hay dos descubrimientos especialmente importantes: el primero hace referencia a la plasticidad cerebral, la cual, nos permite aprender y mejorar durante toda la vida mediante la «capacidad de organizar y reorganizar sus conexiones de acuerdo con las nuevas experiencias» (Hernández y Muela, 2004, citado en Padilla-Mora *et al.*, 2011, p.110). «Desde el nacimiento y hasta los 5-8 años, vivimos una etapa de mucha plasticidad neuronal, que nos presenta una ventana de oportunidades para aprender conceptos nuevos mediante los sentidos.» (Caputo, 2016, párr.11).

Y el segundo, muestra que las emociones son imprescindibles para el aprendizaje. Blumenfeld (2015) expresa: «...cuando algo me gusta o algo me emociona, soy capaz de estar concentrado,

controlar impulsos, aprender mejor. Y dentro de esa emoción está la motivación... -que- mejora mi función ejecutiva» (párr.4). En esta dirección, Mora (2016), señala que: «la emoción es la energía que mueve el mundo humano... el binomio emoción-cognición es indisoluble» (p.37).

La neurociencia en la educación intenta desarrollar estrategias y herramientas que permitan que la enseñanza y el aprendizaje estén de acuerdo con el desarrollo neurofisiológico del individuo y con las emociones que, nos dice De la Barrera, «se relacionan claramente con nuestras motivaciones y con la capacidad para prestar atención,» (2012, p.9). Los últimos estudios en Neurociencia, (L'Ecuyer, 2016, párr.2) confirman que la memoria semántica (conocimientos conceptuales) y la memoria biográfica (acontecimientos) no están diferenciadas en la infancia. Lo que nos indica que los niños no aprenden a través de explicaciones abstractas, sino de experiencias reales y relaciones interpersonales en directo. Son esas experiencias las que dejan huella. Es a través del jugar que el niño y la niña pone en vigencia todo su potencial para aprender de un modo placentero, que lo asombra, colma su curiosidad y lo motiva. Mora resume: «El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje» (2013, en Guillén, 2015, párr.22).

Los mecanismos cerebrales innatos del niño y la niña les conceden, desde su nacimiento conocerse a sí mismo y al entorno que lo rodea, aprender jugando. Al hacerlo se libera dopamina que es el «...sendero del deseo, de vital importancia para la motivación» (Oates, Karmiloff-Smith y Johnson, 2012, p.12) constituyendo una auténtica recompensa cerebral para que exista ese feedback tan importante para el aprendizaje.

Para que este tenga sentido, se necesita asombro, belleza, sensibilidad y apego seguro que les permita crecer y mostrar sus fortalezas, sus potencialidades, sus capacidades, expresar sus emociones fomentando el aprendizaje participativo y creativo junto a pares y docentes. Fue así que recuperamos el asombro como motor del saber y de la curiosidad por descubrir el mundo, llevando a cabo una educación motivada, que tiene en cuenta: novedad- asombro- curiosidad- atención- creatividad- aprendizaje- memoria, desde un currículo en espiral para que aprender sea emocionante.

«Cuando mostramos a un niño y una niña algo sorprendente o novedoso conseguimos captar su atención ya que parece que los bebés están programados para fijarse en lo inesperado y apren-

der cómo funciona el entorno» (Stahl y Feigenson, 2015, en Guillen 2016, párr.2). Así, todo lo que sea placentero, motivador e interesante nos brinda aprendizajes significativos, lo que permite explicar la atracción que mostramos por el juego.

Los pequeños son investigadores por naturaleza, desarrollan una capacidad especial para cuestionar la realidad. Necesitan traspasar el mundo de las apariencias y acercarse a una comprensión científica de esta a través del planteamiento de dudas, inquietudes o cuestionamientos sobre lo que les rodea. Mientras descubren el mundo, estrenan la realidad, se asombran. «En cada niño, todas las cosas del mundo son nuevas y el universo se pone de nuevo a prueba» (Chesterton en L'Ecuyer, 2012, p.13).

La propuesta incluyó doce unidades de experiencias para bebés entre 10 y 18 meses de edad, que incluían actividades secuenciadas con objetos de la vida cotidiana pero con un comportamiento no habitual, como: esponjas, papel higiénico, toallas húmedas, pañuelos descartables, envases de jugos, tarros de leche, botellitas plásticas, tubos de cartón de servilletas, encontrando en ellos novedosas significaciones que permitieron experimentar la realidad ficcionada desde otras facetas (Pavía, 2006). Una de esas unidades de experiencia, analizada y reflexionada en este trabajo aborda al papel higiénico.

El cerebro humano está hecho para aprender en clave de realidad y los hechos nos indican que los niños y las niñas aprenden a través de experiencias sensoriales concretas que no solamente les permiten comprender el mundo sino también comprenderse a sí mismos. Todo lo que tocan, huelen, oyen, ven y gustan deja una huella en su mente, en su alma, a través de la construcción de su memoria biográfica que pasa a formar parte de su sentido de identidad.

La belleza de la realidad existe al margen de si el niño y la niña la conocen. A través del acompañamiento de los educadores, el apego seguro y una educación en el asombro podrán descubrir el mundo que les rodea. «El asombro es no dar el mundo por supuesto» (L'Ecuyer, 2016. párr.2). Feigenson (2015), profesor de ciencias psicológicas y cerebrales en la Escuela Krieger de Artes y Ciencias de la Universidad Johns Hopkins, nos aporta: «Cuando los bebés se sorprenden, aprenden mucho mejor, como si estuvieran aprovechando la ocasión para intentar descubrir algo acerca de su mundo» (párr.3). El asombro es una capacidad humana, «es la estimulación interna del niño, la estimulación temprana natural» (L'Ecuyer. 2016, p.12).

La clave para poner en marcha el proceso de enseñanza y, sobre todo de aprendizaje está en el modo en que abordamos los docentes la preparación del ambiente y la presentación de la actividad. Convencidas de esto, presentamos rollos de papel higiénico deslizándose por la sala y sus espacios, provocando en los niños/as admiración, sorpresa y fascinación, es decir *asombro*. (Foto 1)



Foto 1

Esa capacidad de asombro está implícita en la inocencia de los niños y las niñas y da pie a la curiosidad. La *curiosidad* provoca que nos interese por algo, y la motivación es el impulso que nos mueve a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas para alcanzar un fin determinado. Siguiendo con esta metáfora, si consideramos que la motivación es el motor de nuestro aprendizaje, tenemos que tomar conciencia de la importancia de la curiosidad, puesto que ésta sería la chispa producida por la bujía que pondría en marcha ese motor.

La curiosidad que le provocó la novedad y el asombro inicial llevó a los niños y las niñas a buscar libremente respuestas que el desafío del material presentado -papel higiénico- les producía. (Foto 2). Este objeto de conocimiento fue, así, mirado con otros ojos, con los ojos de la indagación y la pregunta. Entendemos, entonces, cómo se pudo encontrar la motivación interna para la exploración, por qué está el impulso de buscarlos en el desplazamiento por la sala, o quedarse concentrado admirando cómo se desenrosca u observando particularidades o cómo se es contenido por el papel que desborda o cómo el papel húmedo queda pegado en sus manitos. Todos estos fenómenos los mueven a actuar.



Foto 2

Cuanto mayor es el *asombro*, mayor es la curiosidad para buscar cualquier tipo de información. Cuando el asombro y la curiosidad son estimulados, se registra una mayor actividad cerebral en las áreas relacionadas con la recompensa. La *curiosidad* aumenta la actividad en el hipocampo, región que contribuye a la formación de nuevos recuerdos, parece poner al cerebro en un estado en el que tiene más probabilidades de aprender y retener información.

La emoción se enciende y es consustancial con la curiosidad, esa característica innata que lleva a inspeccionar el entorno espontáneamente e indagar y explorar y resolver problemas. A su vez, «la curiosidad es la llave que abre la puerta de la atención» (Mora, 2016, p.46).

La *atención* es el polifacético conjunto de habilidades que permite la selección de lo que es pertinente, ignorando las distracciones, pero también desempeña un papel cuando se trata de conservar en la propia mente los objetivos elegidos. Por lo tanto, «no sorprende que la atención influya en el aprendizaje desde el principio mismo de la infancia» (Oates *et al.*, 2012, p.24).

En la secuencia, pudimos observar una atención base (Foto 3) con vivencias sensoriales iniciales que dieron paso a una *atención orientada*, ligada a la regulación emocional, que «conforma el proceso neuronal consciente que atrapa lo que se percibe» (Mora, 2014, párr.6), involucró la exploración de las características físicas del material: la textura, la temperatura, el peso, el volumen y, también, cuando se vivenciaron cambios en esas características:

manos y papel húmedos (foto 4); o cuando observaron y manipularon como se deshace el papel y se combina con el agua produciendo la pulpa (foto 5); o como se tiñe con el color. (Foto 6).



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6

Por último, la atención ejecutiva permite fijar uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes. Regula nuestro pensamiento, el comportamiento y los afectos que pudimos observar en las vivencias con el material trabajado, ya que luego de aplicar esquemas conocidos como chupar, sacudir, arrojar, frotar, hurgar, apretar descubre acciones nuevas como: jalar, pellizcar, desgarrar, arrugar, amontonar, desarmar, combinar, amasar, dejar huellas, aplastar, entre otras. (Fotos 7 y 8).



Foto 7



Foto 8

Comprender esta puerta cognitiva/emocional, visibiliza una relación evidente con el aprendizaje. El aprendizaje puede considerarse como un proceso cultural y bioquímico, en el que diminutas células cerebrales (neuronas), elaboran nuevas conexiones entre sí (sinapsis), alterando de esta forma al ser humano a nivel biológico y psíquico. Al decir de Bueno (2015) «un aprendizaje que incluya aspectos de motivación y de emoción y, sobre todo, de placer, va a ser un aprendizaje que va a quedar muy bien implantado en el cerebro porque formará parte de nuestra esencia más básica» (párr.36). Y Blumenfeld (2015), en la misma entrevista, aporta que: «el aprendizaje permanente es un aprendizaje que nos emociona, que nos gusta y que tiene significado en nuestra vida» (párr.37). (Foto 9)



Foto 9

Toda la información sensorial antes de ser procesada por la corteza cerebral con sus áreas de asociación -área cognitiva- pasa por el cerebro emocional. Es decir, que las emociones son mecanismos inconscientes que hacen más sólidos los procesos de aprendizaje. Esto nos lleva a pensar que toda la información sensorial que les llegó a los niños/as a través de los órganos de los sentidos fue percibir lo suave/ rugoso del papel al estar envueltos, lo seco/ húmedo y cálido/ frío luego del rociador, lo incoloro/ lo colorido, lo blando/ lo duro, etc. Estas percepciones fueron analizadas por las áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral y, creadas las percepciones, se dirigieron al cerebro límbico para ser coloreadas por las emociones, ya sean positivas o negativas. «Los bebés no solo están equipados con el conocimiento básico sobre los aspectos fundamentales del mundo, sino que desde el inicio de sus vidas, utilizan este conocimiento para potenciar el nuevo aprendizaje» (Feigenson, citado en Johns Hopkins University Researchers, 2015, párr.9).

Las distintas vivencias llevaron a que los bebés se autocuestionen y busquen respuestas, descubriendo en la acción por medio del ensayo y el error, soluciones a las problemáticas, respuestas a

las dudas e incertidumbres y evidencias que les permitieran interpretar lo que sucedía.

...Darse cuenta de que el error no es algo negativo, sino una constante intrínseca al propio proceso de aprendizaje y memoria. Sin error no hay creatividad, que es el máximo de lo que nos permite aprender algo nuevo en el mundo (Mora 2016, pp. 27-28).

La experiencia educativa descrita con anterioridad muestra que en el juego exploratorio infantil se involucra un abordaje experimental sobre la realidad; recordando nuestras observaciones: «el rollo de papel se cae y se desliza por el piso, curioso busca la forma de volver a generar ese movimiento», «la pelota de papel se desarmó o a propósito la desarmó, ensayando vuelve a reunir las partes en un todo pelota», «el papel se mojó al entrar en la palangana, tomando otra pelota prueba como se humedece» (Alesci y Rossi, 2016).

Los estudios muestran que los niños y las niñas aprenden haciendo predicciones y experimentando continuamente, haciendo inferencias sobre sus acciones y también sobre las acciones de otros. De esa manera, obtienen evidencia que los va ayudando a aprender, explorando relaciones causales y poniendo a prueba distintas ideas acerca de cómo funciona el mundo. Así, la curiosidad y el conocimiento se retroalimentan, puesto que acercarnos a conocimientos nuevos despierta la curiosidad, lo cual aumenta el deseo del saber y esto a su vez fomenta la creatividad.

También, debemos mencionar que surgieron aprendizajes mediante las llamadas neuronas espejo que conectadas al sistema límbico se las encuentra en el área de Broca y en la corteza parietal, que «permiten que el cerebro se active y aprenda no sólo cuando realiza o se experimenta una acción en primera persona, sino también cuando piensa en ella, cuando se recuerda, cuando se contempla o cuando se la imagina.» (Maya y Rivero, 2012, p.3). Aquellas permiten reflejar en nuestro interior, en nuestro propio cerebro aquello que vemos fuera, no sólo a nivel motor sino también a nivel de motivación, de creatividad, de emociones, de ahí su nombre (Bueno, 2014). Por ejemplo, cuando la niña observa detenidamente como alguien reúnen las partes en un todo formando una pelota, sus neuronas espejo crean una simulación interna de ello en su cerebro, envían estas señales al sistema límbico y acaban por sentir la curiosidad e inquietud de cómo realizar esa acción; imita, intentando y reintentando la



misma acción hasta lograr su propia experiencia (Alesci y Rossi, 2016). (Foto 10 y 11)



Foto 10

Foto 11

Luego de cada vivencia o cuando se aprende algo nuevo el cerebro cambia. No olvidemos que no hay aprendizaje sin memoria.

El aprendizaje es un proceso de adquisición de información y formación de la memoria...al vivir cada experiencia la información se establece en la memoria a corto plazo y es después de su codificación cuando se consolida y pasa a ocupar la memoria a largo plazo (Salamanca, 2016, p.9).

Un tipo de memoria de corto plazo es la memoria de trabajo que permite integrar percepciones instantáneas producidas en períodos cortos y combinarlas con el recuerdo de experiencias pasadas y las informaciones del entorno. En los pequeños esta capacidad está relacionada con la resolución de problemas, por eso cuando el niño juega está constantemente entrenando su memoria de trabajo (Ponce Pino, 2014). A través del juego el niño se desarrolla de manera integral. Para Ponce Pino (2014) «el juego es una actividad placentera, naturalmente genera motivación intrínseca y permite que el niño se involucre profundamente» (p.72).

Con respecto a las emociones y en relación con la memoria, de la Barrera (2012), Maya y Rivero (2012) y Mora (2014 y 2016) sostienen que lo mejor que se recuerda es aquello que tiene un fuerte contenido emocional. Es por eso, que las actividades secuenciadas permiten la complejización, la profundización y la oportunidad para poner en juego la memoria a corto y largo plazo. Apostamos por la belleza de las experiencias y las emociones, el sabor de lo lúdico estuvo presente. El aprendizaje verdadero ocurre cuando un niño o niña es capaz de sentir las realidades

sencillas que le rodean y deslumbrarse ante ellas. Así lo demostraron los bebés, que se mantuvieron absortos en cada una de las actividades que les produjeron gran satisfacción y vivencias intensas.

Nuestra actitud frente a la educación está cambiando. El vehículo del conocimiento se convierte en quien comparte y provoca el asombro. Los y las docentes debemos ser generadores de ambientes provocadores del asombro, de la incertidumbre y la sorpresa. El jardín maternal como primer ámbito de la escolaridad debe experimentar el asombro, compartir esa emoción. Cuando una actividad novedosa y asombrosa despierta nuestra curiosidad, esto promueve nuestras emociones positivas y nos permite fijar la atención en ella, facilitando la toma de decisiones y la perseverancia necesaria para alcanzar las propias metas. Por todos estos motivos, buscamos despertar la curiosidad en los estudiantes y, así, conseguimos que encuentren en la experiencia del aprendizaje más satisfacción, alegría y placer.

Podemos afirmar que los bebés aprenden de lo inesperado, ya que, cuando le presentamos algo sorprendente conseguimos captar su atención y despertar su curiosidad y, así, el motor de la acción y la exploración se pone en marcha para aprender cómo funciona el entorno. Lo que puede ser una realidad contrastada es que la creatividad parece estar profundamente relacionada con la curiosidad, ya que para que ésta se dé es necesario alimentar el cerebro con una información sorprendente, amplia y abundante para que pueda surgir. Esto parece confirmar que existe una relación de la conducta creativa con el equilibrio en el organismo de la dopamina, neurotransmisor para la expresión de las emociones, y la serotonina, sustancia química responsable de mantener en equilibrio nuestro estado de ánimo.

Para dar rienda suelta a la creatividad en los infantes, planificamos y brindamos actividades novedosas trabajando con recursos de la vida cotidiana. Se pudo disfrutar de materiales de deshecho convirtiéndolos en elementos creativos.

El asombro es la puerta del conocimiento, la admiración es la conciencia de no saber. Nos admiramos cuando algo nos sorprende por extraño, por inesperado. Esa capacidad de asombro está implícita en la inocencia de los niños, su capacidad de fascinación y curiosidad son el motor del impulso innato de aprender (Guillén, 2016, párr.1).

El asombro y la curiosidad son factores esenciales para descubrir el mundo que nos rodea; mediante el estudio de la neurociencia y su articulación con la educación emocional pudimos concluir que:

- El asombro lleva a la ilusión por aprender. Lo que asombra nos da curiosidad, nos desafía, nos interesa y nos motiva.
- El asombro inicial que lleva a un niño o una niña a buscar respuestas a través de la curiosidad tiene un efecto positivo en el aprendizaje.
- Cuanto mayor es la curiosidad mayor es su capacidad para aprender
- Cuando el asombro y la curiosidad están presentes se registra una duración mayor de la actividad.
- Cuando la curiosidad aumenta, se activa el sistema de recuerdos e interacción entre estos para complejizar y enriquecer las experiencias de aprendizaje.
- Sentir asombro les ayudó a crear apego con las docentes y vínculo con sus pares, aumentando la interacción social y el clima emocional positivo vivido en la sala.

La apreciación cualitativa del presente trabajo en palabras de la Doctora María Laura de la Barrera (2018) fueron:

El trabajo denota mucha lectura, profunda y con inferencias preciosas. Han podido realmente apropiarse de los conceptos, vincularlos a su quehacer, y lo mejor de todo es que se evidencia que lo han disfrutado y aprendido. Hay mucha elaboración personal, una organización adecuada y sus vinculaciones con la narrativa totalmente coherentes. Muy pertinentes los conceptos teóricos trabajados. ¡Se nota que el trabajo viene desde hace tiempo! ¡Felicitaciones!

En resumen, el estudio del neurodesarrollo en niños y niñas pequeños puso en debate nuestro conocimiento constituyendo un desafío para mejorar nuestras prácticas educativas, un disparador para construir nuevos saberes y quehaceres que nos invitó a pensar a la educación en perspectiva. Porque estamos convencidas de que la mejora educativa pasa por la neuroeducación para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje basándonos en lo que sabemos sobre el funcionamiento del cerebro y convirtiéndonos en investigadoras de nuestras propias prácticas educativas.

El dictado de este curso no solo fue positivo para la articulación con el profesorado de nivel inicial sino para estimular la vinculación entre ambos jardines, escuelas preuniversitarias de la UNRC. La neurociencia nos hizo valorar el aprendizaje como resultado de una motivación provocada por el asombro y la curiosidad inicial donde entran en juego áreas cerebrales y la corteza prefrontal, y así entender que los seres humanos llegamos con una deficiencia en la conexión neuronal, base neurológica de la experiencia. Pero el cerebro continúa creciendo y desarrollándose después del nacimiento, lo que permite la adquisición de vivencias y memoria, base de la inteligencia práctica y facilita las estrategias de activación del sistema motivacional.

En la infancia mientras se descubre con asombro al mundo, se estrena la realidad, se abre la puerta al conocimiento y la admiración del no saber. Permitamos que cada niño y niña descubra y disfrute de la emoción del asombro dejando que la curiosidad de rienda suelta al aprendizaje, sin pausas ni prisas.

## Referencias

- Alesci, S. y Rossi, F. (2016). *Educar en el asombro*. Proyecto pedagógico. Jardín Maternal Rayito de Sol. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto: trabajo inédito.
- Alesci, S. y Rossi, F. (2018). *Asombro y curiosidad como motor del aprendizaje*. Trabajo Final Curso de posgrado extracurricular saberes y quehaceres en el nivel inicial: profundizando en factores esenciales del neurodesarrollo para pensar en estrategias efectivas de trabajo. Secretaría de Bienestar & Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río cuarto: trabajo inédito.
- Blumenfeld, J., Bueno, D. y Forés, A. (2015). *Neuroeducación: por otra escuela*. Asociación ciudadanos por la educación. Recuperado de: <http://www.yoestudicenlapublica.org/video.php>
- Caputo, M. (17 de febrero de 2016). Neurodidáctica, la nueva compañera del jardín de infantes. *Portinos*. Recuperado de: <https://portinos.com/la-mateada/entrevistas/neurodidactica-la-nueva-companera-del-jardin-de-infantes>

- Cervigni, M., Stelzer, F., Mazzoni, C., Álvarez, M. (2012). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares. Una revisión de su vínculo con el temperamento y el modo de crianza. *Pensando Psicología*. Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. 8(15). Colombia
- De la Barrera, M. (1 de marzo 2012). Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*. 13(3) Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num3/art31/index.html>
- Guillén, J. (14 de enero de 2015). El juego, un mecanismo natural imprescindible para el aprendizaje. *Escuela con cerebro*. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- Guillén, J. (31 de enero de 2016) Aprendizaje y desarrollo infantil: sobre-estimulación vs. asombro. *Escuela con cerebro*. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/asombro/>
- Johns Hopkins University Researchers. (2 de abril de 2015). Babies Learn from Surprises. *Johns Hopkins Magazine*. Recuperado de: <https://hub.jhu.edu/2015/04/02/surprise-babies-learning/>
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- L'Ecuyer, C. (1 de julio 2016). *Toca, observa, huele, siente... Mente sana*. Recuperado de: <https://catherinelecuyer.com/2015/07/01/toca-observa-huele-siente/>
- L'Ecuyer, C. (6 de julio 2016). La importancia de educar en el asombro y en la realidad. *Periódico Escuela*. Recuperado de: <https://catherinelecuyer.com/2016/07/06/la-importancia-de-educar-en-el-asombro-y-en-la-realidad/>
- Maya Elcarte, N., y Rivero Rodrigo, S. (2012). Neurociencia y educación: una aproximación interdisciplinaria. *Revista encuentros multidisciplinares*. La educación desde una perspectiva multidisciplinaria. 14(42), pp.2-10.
- Mora, F. (22 de febrero 2014). Una tarde con Francisco Mora. *INED21*. Entrevista recuperada de: <https://ined21.com/una-tarde-con-francisco-mora/>

- Mora, F. (15 de septiembre 2014). Entrevista a Francisco Mora. *INED21*. Entrevista recuperada de: <https://ined21.com/p7083/>
- Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora Gutiérrez, S. (2010). *Los principios básicos del aprendizaje basado en el cerebro*. En III jornada internacional estilos de aprendizaje: educación y neurociencias. Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Chile
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A. y Johnson, M. (2012). *El cerebro en desarrollo*. La primera infancia en perspectiva 7. Universidad Abierta. Reino Unido: Cambrian Printers.
- Padilla Mora, M., Cerdas González, A., Alfaro Rodríguez, R., Rodríguez Villalobos, A., Sibaja Molina, J., Fornaguera Trías, J. (2011). *Aportes de la Neurociencia al entendimiento del desarrollo en los primeros años de vida*. III Informe del Estado de la Educación, Publisher: Estado de la Nación, CONARE (2) pp.109-113.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez Leal, A. (12 de junio de 2016). La función de las neuronas espejo en el aprendizaje. *Nueves y neuronas*. Recuperado de: <http://www.nuecesyneuronas.com/neuronas-espejo-aprendizaje/>
- Ponce Pino, M. (Mayo de 2014). *El desarrollo de las funciones ejecutivas a través del juego en niños de 0 a 5 años*. Trabajo de Titulación. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad San Francisco de Quito. Quito.
- Salamanca Safont, E. (10 de Junio de 2016). *El juego y la estimulación sensorial: Unidad didáctica para 1ª de primaria*. Trabajo de Titulación. España: Facultad de Educación. Universidad Internacional de La Rioja.
- Stahl, A. E. y Feigenson, L. (2015): *Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration*. Science 348 (6230), 91-94.



TERCERA Sección

MEMORIA CON FUTURO.  
Educación inicial  
que anticipa en La UNRC.

PROSPECTIVAS,  
reconocimientos  
y VALORACIONES



Taller de esculturas, Departamento de Arte, Secretaría de Extensión,  
UNRC.

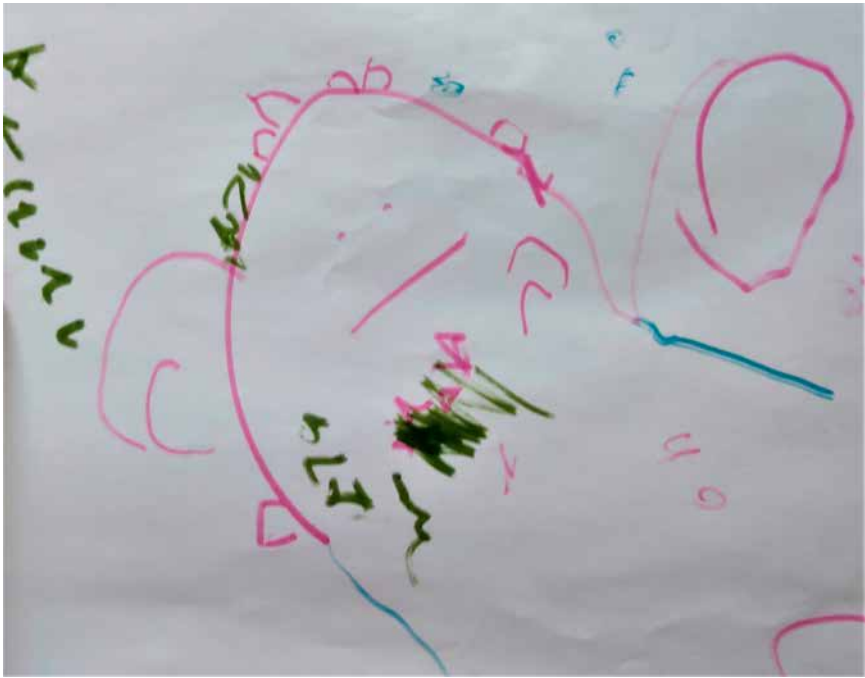


Expresiones artísticas de niños y niñas  
del Jardín Maternal



---

Juana



---

Lucía



Mía



---

Lourdes

*La vio la maestra asustada  
Y dijo: “estás equivocada”  
Y la vaca le respondió  
“¿Por qué no puedo estudiar yo?”.*  
(La vaca estudiosa, María Elena Walsh, 1963)

## La democratización como premisa

*Silvia Beatriz Alesci<sup>1</sup> y Claudia Cecilia Cardarelli<sup>2</sup>*

### Resumen

**EL JARDÍN MATERNAL** Rayito de Sol, es una institución educativa, con identidad propia, dedicada a la primera infancia. Desde sus inicios, ha bregado por encontrar su lugar dentro del sistema educativo y dentro de la universidad. La democratización, tanto de una ciudadanía interna como una ciudadanía plena, ha sido siempre su lucha. Con el correr de los años y las distintas gestiones se ha podido observar una sintonía con los modelos de conducción vigentes de la época, siendo correlativos, también, con los contextos socio-políticos y culturales. Un sinnúmero de conquistas en todos los ámbitos han marcado nuestro camino. La elaboración de un proyecto educativo institucional y proyecto curricular de centro, de manera participativa entre docentes y directivos, la intensa labor pedagógica innovadora, el conseguir la estabilidad laboral, el pertenecer al sistema preuniversitario y el estar hoy luchando por la votación directa a nuestro equipo de gestión, han marcado, y siguen marcando hitos fundamentales en nuestra historia. Hemos ido avanzando a paso firme y sin detenernos en cada uno de los desafíos, un logro ha dado pie al siguiente, es por eso que convertirnos en una unidad académica es hoy nuestra máxima aspiración.

*Palabras clave:* Jardín maternal- Democratización- Ciudadanía- Gestión- Preuniversitario

1 Profesora en Educación Pre- escolar. Directora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [silviaalesci@gmail.com](mailto:silviaalesci@gmail.com)

2 Licenciada en Educación Inicial. Vicedirectora del Jardín Maternal Rayito de Sol de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [ccccardarelli15@gmail.com](mailto:ccccardarelli15@gmail.com).

## Summary

Rayito de Sol maternal garden is an educational institution with its own identity, dedicated to early childhood. Since its inception, it has struggled to find its place within the educational system and within the university. The democratization of not only an internal citizenship but also a full citizenship has always been part of their fight. Over the years and the different management performances, it has been possible to observe a harmony with the current management models of the time, being correlative as well as with the socio-political and cultural contexts. Countless conquests in all areas have marked our path. The elaboration of an institutional educational project and curriculum project of center in a collaborative manner between teachers and managers, the intense innovative pedagogical work, achieving job stability, belonging to the pre-university system and being fighting for direct voting to our management team nowadays, have marked, and continue to mark, fundamental milestones in our history. We have been advancing at a steady pace and without stopping at any challenge, each achievement has given rise to the next, that is why becoming an academic unit is today our highest aspiration.

*Keywords:* Maternal garden- Democratization- Citizenship- Management-Pre-university.

## EMPEZANDO POR EL CONTEXTO

Las instituciones educativas son formaciones sociales y culturales complejas cuyas identidades son el resultado del proceso de interrelaciones y transformaciones. Si reflexionamos sobre los equipos directivos de estos establecimientos, es primordial situarnos en marcos conceptuales, paradigmáticos y contextuales, que nos darán una mirada interpretativa sobre el rol de desempeño pero también sobre los marcos pedagógicos, históricos, sociales y políticos que van en sintonía de la normativa vigente.

Los *jardines maternas* hoy son instituciones educativas dedicadas a la primerísima infancia y que resuelven problemas urgentes y cotidianos de su comunidad pero desde su nacimiento han pasado por enormes vicisitudes y dificultades en su camino recorrido. Al principio fueron tomados como un mero servicio, como *guardería* de niños y niñas mientras sus padres trabajaban

aunque, aún, sigue en el pensamiento colectivo tal concepción. Pero sus protagonistas merecen que miremos su estar y su ser en la sociedad; nos imponen un cambio en la concepción funcionalista de la escuela, como espacio público, para su comprensión e interpretación. Ya no basta con que los docentes maternales gritemos que somos parte del sistema educativo y que visibilicemos el accionar para dar cuenta de la labor de estas importantes escuelas de la más tierna infancia. Debemos «revertir con una buena gestión y planificación desde los organismos gubernamentales y no gubernamentales, que tenga como eje del crecimiento socio-cultural y político, al proceso educativo» (S.G.Grupo Congreso, 2011, p.4) y al merecido reconocimiento a sus educadores. Pero, ¿Somos conscientes de que al jardín maternal se lo concibe con argumentos no situados al tiempo presente? ¿Tenemos la certeza que la sociedad le da a sus educadores el lugar como tal? ¿La gestión escolar se ha ido adecuando a los contextos socio- políticos- educativos? ¿Reconocemos que el trabajo intenso, autónomo y colectivo es el que otorga el valor a las instituciones educativas? ¿Por qué hablamos de democratización al interior del jardín maternal? Al decir de Tenti Fanfani (2004), serán las propias instituciones educativas las que deberán generar, autonomía mediante, una nueva profesionalidad a los educadores, y a partir de allí adquirirán todo su valor. Es prioritario que la calidad de la educación esté ligada a lo que López Rupérez (2000, p.52) señala como:

... a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla- Ya que, la gestión influye en todos los actores del proceso educativo como así también sobre el clima institucional, la administración de los recursos y sobretodo en los procesos pedagógico-orientando el sistema en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes.

Teniendo presente las diversas caracterizaciones que ha sufrido la dirección escolar en nuestro país desde el regreso a la democracia, queremos reflexionar sobre cómo esta función ha sufrido transformaciones en el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) al compás de las modificaciones en la producción y el abordaje del conocimiento e implementación de políticas para sostener la escolaridad. Y, a la vez, realizar un aporte reflexivo sobre la manera estratégica del

modo de gestionar una institución escolar dedicada a la primera infancia.

## CONTINUANDO CON EL DESARROLLO DE IDEAS Y ACCIONES

El JMRS dependiente de la Secretaría de Bienestar pertenece al Sistema Educativo Preuniversitario. Luego de su creación en 1986, hoy se encuentra luchando por ser una unidad académica y por la democratización institucional, haciendo frente a un proceso de cambio profundo para transformarse en una institución más abierta, más flexible, más democrática y más participativa.

Escudriñando en la historia, nuestra historia, podemos identificar diferentes interpretaciones o sentidos asignados a la función de los equipos directivos desde su creación recuperando los modos de entender la tarea y la construcción de los mismos que habitaron sus paredes. Estos equipos pertenecen a modos disímiles de concebir el establecimiento educativo y a diferentes modelos de dirección o gestión escolar que se desarrollaron a lo largo de los años teniendo un paralelismo concomitante con el contexto social, político y cultural de los distintos periodos de la historia de nuestro país. Promover la valoración del jardín maternal, dentro de un marco social, histórico, político y pedagógico de la educación para niños y niñas, proponiendo visualizar las acciones concretas de los actores que participan en este período tan importante de la vida, ha sido desde su creación la impronta y la bandera que se ha defendido.

Es importante reconocer la distinción entre los conceptos de *dirección escolar* y de *gestión escolar*, ya que muchas veces se usan como sinónimos e indistintamente. Dichos conceptos corresponden a modos diferentes de entender la tarea de los directores de centros educativos, pertenecientes a modos disímiles de concebir a la institución escolar y a las tareas que en ella se desarrollan.

Para comenzar, podríamos definir el término *dirección*, que proviene del latín *directiō*, *ōnis* y *rēctiō*, estos dos últimos en relación a la acción de dirigir y a la administración. Así, se comprende a la *dirección* de centros escolares como «la actividad de coordinación y gobierno de las instituciones educativas, cuya práctica depende de quienes la desempeñan como de la cultura político-administrativa de cada momento en particular y de la cultura escolar de cada institución en especial» (Yelicich Bordón. 2017, p.8). El concepto de *gestión educativa* exige del directivo un manejo integral

para mejorar la calidad del servicio educativo, percibiendo a la institución como un *sistema* o red compleja de procesos. Este concepto se define como:

Organización sistémica y, por lo tanto, a la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela. Se incluye lo que hacen los miembros de la comunidad educativa, las relaciones que entablan entre ellos, los asuntos que abordan y la forma como lo hacen, enmarcado en un contexto cultural que le da sentido a la acción, y contiene normas, reglas, principios, y todo esto para generar los ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes (UNESCO Perú. 2011, p.32).

Si damos una mirada a la historia de la educación inicial tendremos una comprensión de los hitos que la fueron configurando para conocer su camino recorrido y lo que le falta recorrer. El origen de estas instituciones para la primera infancia, allá por fines del siglo XIX, nos revela la ligazón con el juego y lo asistencial. La Ley 1420 de Educación es la que le da forma y determina la conformación del jardín de infantes. Desde aquella época, el rumbo fue de un ir y venir en cuanto a su funcionalidad y finalidad e incita al debate. El *jardín de infantes* fue entendido desde las necesidades de la época que contemplaba «niños/as en situaciones de desprotección familiar y social; la incorporación de la mujer al trabajo; el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y la diversidad social y cultural que aportaba el movimiento de migraciones internas» (Ponce. 2017, párr. 8). Así es que, el nacimiento del jardín de infantes en la Argentina estuvo signado por fuertes polémicas que se transformaron en debates filosófico- psicológicos, pedagógico- didácticos e ideológico- políticos, que avalaron o cuestionaron su legitimidad institucional dentro del sistema educativo.

Con la apertura democrática, la sociedad y el sistema educativo se vieron obligados a revisar y modificar todas aquellas prácticas educativas que habían estado reprimidas, es por eso que comienza el auge del jardín maternal. Para hacer referencia a nuestra propia historia podemos decir que en el año 1984 y, como consecuencia del desmantelamiento del Estado y la consecuente escasez de servicios educativos públicos, un grupo de familias de la Universidad Nacional de Río Cuarto se unen para reclamar la apertura de un jardín maternal que daría respuesta a las 600 mujeres trabajadoras y estudiantes que hace referencia



la Ley 20.774 en su artículo 179. Fue así como, atendiendo al proyecto elaborado por la Secretaría Estudiantil y Bienestar, el Honorable Consejo Superior Provisorio resolvió la creación de un jardín maternal bajo Resolución N° 39/84 para los hijos del personal docente, nodocente y estudiantes.

Durante una asamblea de familias se constituye la primera comisión de padres, la cual da comienzo al proceso de organización de los cimientos de este jardín maternal. Fue relevante el compromiso y dedicación de esta comisión que junto a la designación de la primera directora del jardín maternal resolvieron lo inherente al equipamiento, infraestructura y materiales necesarios para su apertura el diez de marzo de 1986. Se constituyó en uno de los primeros jardines maternos perteneciente a una casa de altos estudios funcionando dentro de un campus universitario.

Para trabajar en esta naciente institución fueron designados personal docente, nodocente y, durante su primer año de vida, una primera dupla como equipo directivo que no tenía especificidad ni pertinencia al nivel inicial. La directora médica pediatra y psicóloga infanto-juvenil; y la vicedirectora asistente social y maestra de grado. Las tareas que contemplaba el proyecto de creación, según RR 472/87, para estos cargos giraban en torno a que la directora le competía la organización general, el diseño y supervisión, orientación, evaluación y control de las actividades de todos los trabajadores. La vicedirectora asistía a la directora y la reemplazaba, encargándose de la selección y reclutamiento del personal, distribución de los espacios y el material didáctico, supervisión de planificaciones docentes, informes y legajos de los niños y orientación psicopedagógica.

Haciendo un paralelismo con el momento histórico de la creación del JMRS, podemos señalar que es coincidente con el modelo administrativista que predominó hasta mediados de los ochenta en los sistemas educativos argentinos, que consideraban a la gestión escolar como una administración centralizada y verticalista; y que las características profesionales que debían poseer aquellos que ejercieran la dirección escolar «proponía al director como transmisor de valores, al ejemplo en pulcritud, rectitud y moral» (Manzione. 2011, p.108), propios de los años de gobierno de facto. Es por eso que: «El organismo central, a nivel nacional, se ocupaba del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de todas las diversas normativas, de implementar, supervisar y controlar su cumplimiento» (Pozne, 2012, p.284).

En esta democracia renacida, el propósito de la educación pasaba a tener una función prioritariamente política y orientada hacia las relaciones pedagógicas; así, se generaron inquietudes movilizantes al interior de la esta institución, que apuntaron a la búsqueda de metodologías de enseñanza y del rol docente, influenciada por distintos marcos teóricos, que fueron gestando en sus trabajadoras, a finales de la década del 80, dos tendencias claramente diferenciadas:

Por un lado, resurge una nueva mirada psicológica, que respeta la subjetividad y la creatividad de los niños... Por otro lado, nace el interés por redefinir el rol del docente y su responsabilidad como enseñante; de este modo se explicita una postura política que pretende la democratización y la genuina igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento (Ponce. 2006, p.30).

Al iniciar el año 1990, el equipo docente del JMRS, llevado por estos aires de democratización, se volcó a la elaboración del Proyecto de Reestructuración del Jardín Maternal, junto a la renovación de ideas y de sentires provocando una verdadera revolución al interior de la institución, constituyendo un cambio radical y cualitativo. A través de aquel se determinó no solo un nuevo modelo de conducción escolar, sino también la puesta en marcha de la democratización al interior de la institución mediante lo cual se procedió a generar mecanismos de participación en la vida colectiva de la institución y a la elección del nuevo equipo directivo por votación directa de sus miembros. Esto marcó un hito en ese momento histórico y que ha sido un precedente de nuestro actual proyecto de democratización.

Adentrándonos en los años 90, ya en el contexto de las políticas neoliberales que caracterizaron a la región latinoamericana, se implementaron una serie de reformas estructurales del sistema educativo acordes con los lineamientos de los organismos internacionales. Bajo el imperativo de lograr mayores niveles de eficiencia y eficacia, en nuestro país los principales ejes de la Reforma Educativa estuvieron orientados a «...la profesionalización, especialmente de los directivos escolares, que eran vistos como pilares fundamentales en la obtención de una mayor calidad educativa... reclamaba la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes» (Manziona. 2011, p.11). En este sentido, se tornó imperativo la capacitación del equipo directivo con una mirada actualizada al aprendizaje y la enseñanza, interrogantes que desafiaban en estos escenarios a buscar la multiplicidad de

posibilidades de la vida institucional. Se emprendió el camino a la licenciatura del nivel inicial en otros ámbitos ya que aún no era dictada en la UNRC.

Durante la presidencia del Doctor Menem se sanciona, el 14 de abril de 1993, la Ley 24195 o Ley Federal de Educación que en líneas generales establece en el artículo 10 la estructura del nuevo sistema educativo, y sobre el nivel inicial expresa:

a) Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de tres a cinco años, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de tres años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuden a las familias que los requieran.

En el artículo 13 de la citada Ley se exponen los objetivos de la educación inicial, sin discriminar entre jardines de infantes y jardines maternos. En este contexto, en la gestión del JMRS se renueva el equipo directivo, en 1994, quedando la misma directora y, por concurso cerrado, se determina a la docente que ocuparía el cargo de vicedirectora. Los aires de democratización quedarían adormecidos, esperando resurgir más adelante, aunque seguían latiendo al interior del establecimiento en consensos de la práctica docente y la tarea pedagógica.

La cuarta conducción refleja, con sus propias voces, en la Revista Rayito de Sol, las premisas socio- político y educativas al interior de la institución que marcaban la época:

El Jardín Maternal elabora su propio Proyecto Educativo de Centro, para lograr autonomía, eficiencia, eficacia y calidad, estimulándose el saber pensar, saber ser, saber hacer. Para ello, determina su propio rango de identidad en cuanto al equipo de conducción, docente, niño, aprendizaje... ¿Qué queremos? Propiciar una cultura de mejoramiento que permita una gestión participativa y una permanente capacitación profesional que favorezca un aprendizaje integral mediante experiencia interdisciplinarias que garantice el desarrollo de los alumnos. ¿Cómo nos organizamos? En dimensiones planificables, equilibradas para no cometer el error de sobrevalorar o devaluar algunas de ellas (Morosini y Vélez, 1997, p.3).

Se intentaba dentro de esta institución novel dar respuestas a las demandas de la sociedad actual planteando la necesidad de generar una organización flexible, democrática, que pudieran adaptarse a las exigencias de la educación y de la comunidad y, a la vez, sostenía una concepción de educación que proponía el desarrollo de la autonomía basada en una profesionalización cada vez mayor de los actores involucrados. Durante este periodo el equipo de conducción coordinó talleres institucionales para organizar, reflexionar y articular al JMRS posibilitando elaborar el propio Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se llevó a cabo con la participación de los docentes y directivos. Así, da testimonio, del proceso de elaboración del PCC del JMRS, la introducción en forma de narrativa:

Para elaborar ese proyecto realizamos un diagnóstico; partimos de las producciones existentes en cada sala, esto es documentos que contenían lineamientos generales para ponerlos a consideración e incluimos diferentes bibliografías (como podrá suponerse hemos tenido que analizar los documentos de los CBC) para instalar el debate con un doble objetivo; en cada sala y en todas las salas (camino por recorrer todavía). Por tanto, sostenemos que el año 98 será un año para revisarlo y tratar de articular mejor, cada uno de estos caminos son tomados como un espacio de capacitación, de producción, de análisis para llegar a decisiones consensuadas. Para la concreción de nuestra currícula desconocemos cualquier otro camino que no fuera el de la construcción conjunta de los diversos protagonistas, por ello la intención del proyecto ha sido y es, generar un proceso que sitúe a la docente en un lugar protagónico. Sabemos que el camino no es fácil, obviamente es más lento y un poco más complicado... más la tarea resultó y resulta titánica, porque continúa con futuras evaluaciones que provocarán nuevas modificaciones e innovaciones. Este trabajo, como tantos otros esfuerzos, que se realizan en el Jardín Maternal, representa un intento válido para mantener y cuidar la continuidad y la articulación del accionar educativo. (PCC, Jardín Maternal Rayito de Sol.1997, s.p.)

En este tiempo histórico se «entendía al director escolar como gestor de instituciones inteligentes, competitivas y exitosas»

(Manziona, 2011, p.7). Por consiguiente, se reforzó el vínculo con la comunidad escolar «desde la mirada intelectuales- extensionistas... como proceso transformador, bidireccional que va de la universidad a la sociedad y viceversa; como un tercer proceso pedagógico que crea vínculos» (Wagner, 2016, p.281). Fue entonces que, el equipo directivo del JMRS apoyó el Proyecto de la Revista Rayito de Sol aprobado por la Secretaría de Extensión de la UNRC, la cual publicó ocho ediciones en cuatro años consecutivos.

Uno de los principios generales de la política educativa de los noventa fue la búsqueda de la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de considerar la heterogeneidad de la población. Visto por el equipo directivo la amplia demanda de los miembros de la comunidad universitaria sobre el servicio que prestaba el JMRS, en conjunto con la Secretaría de Bienestar, se determina actualizar los criterios de ingreso de niños y niñas, fijados por RR 472/87, que contengan parámetros de equidad e igualdad de oportunidades, es por eso que, el Consejo Superior de la UNRC resuelve implementar los criterios de evaluación para la admisión de los niños, RR 033 del 29/06/99. Esta tabla de puntaje para la evaluación de variables e indicadores fue revisada en el año 2013 con RR 415. Actualmente, se está reclamando una nueva actualización en las condiciones de admisión de aspirantes.

El nuevo milenio en Argentina dio lugar a una crisis socio-política con consecuencias económicas sin precedentes en nuestro país. Este escenario, generó nuevas demandas sociales y educativas que desplazaron hacia la escuela cuestiones familiares. En un contexto de pobreza, agudizado por situaciones adversas, hicieron que:

Este debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia (socialización primaria) hace que se transfieran a la escuela (responsable de la socialización secundaria) aquellas cuestiones que la primera resolvía en etapas anteriores. La necesidad de que la escuela y sus actores establezcan nuevas relaciones con la sociedad y la comunidad, tratando de amortiguar estos procesos de empobrecimiento y exclusión masivos que convergieron con procesos de masificación de la escolarización de niños y jóvenes, se hace evidente en distintos documentos oficiales. (Manziona, 2005, p.5)

En el JMRS se observa que el vínculo familiar con los niños/as se ve deteriorado ante las ocho horas de permanencia sin contacto con sus padres, por eso se acuerdan cambios estructurales que ponen en marcha estrategias y acciones concretas y superadoras para que la alimentación de los lactantes, tanto natural como artificial, sea brindada por la misma familia; a la vez está decisión resolvería la problemática de la numerosa cantidad de alumnos/as en este horario. Surgen, así, la promoción de la lactancia materna, los paseos familiares a mitad de jornada y la incorporación de un integrante de la familia a la hora del almuerzo en los niños de hasta dos años de edad. Esta experiencia escolar no solo hizo más funcional a la institución sino que fortaleció los lazos familiares, tendió puentes entre familia y jardín y sobre todo respetó los derechos infantiles.

Este Estado, al que se podría adjetivar como sensibilizador frente a la nueva cuestión social, estaría instalando la idea de una gestión institucional escolar que permitiría redimir la situación de las poblaciones pauperizadas, a través de la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos (Manziona, 2011, p.7).



En el nuevo milenio las propuestas pedagógicas institucionales debían contemplar un modelo renovado que tuviera en cuenta los constantes cambios y la rapidez de los procesos sociales y económicos, que adoptara estrategias de innovación y que buscara desarrollarse en un marco participativo tendiente a que cada comunidad desempeñara un rol en la interpretación del desarrollo. En nuestro país, este nuevo modo de planificar las políticas

educativas quedó plasmado en una nueva legislación educativa, que buscaba superar a la Ley Federal de Educación. En diciembre de 2006 se produjo un viraje de la política educativa, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, que comienza a regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender como un bien público y un derecho personal y social, legislando por vez primera sobre el primer ciclo del nivel inicial dando legalidad a los jardines maternos como parte del Sistema Educativo Nacional. El capítulo II plantea en el artículo 18, que: «La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año». Agregando que este nivel educativo está conformado por dos ciclos: jardín maternal y jardín de infantes. Esta perspectiva tiene como objetivo número uno el promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. Así, la educación maternal adquiere mayor valor en un marco de implementación de políticas de ampliación de derechos, que buscan garantizar y ampliar el acceso a todos los niños/as, pero fundamentalmente de aquellos provenientes de sectores sociales más desfavorecidos, en un marco de igualdad educativa. A partir de las herramientas que nos brindó esta ley se reformuló el Proyecto Curricular de Centro (PCC) mediante un proyecto participativo llamado Acciones concretas para la transformación del JMRS. El mismo contiene los siguientes conceptos:

... consideramos al jardín maternal como una unidad de transformación, modificación, donde reacciona y se acciona; como un espacio social heterogéneo de construcción, porque se crea y se recrea permanentemente; como una unidad de organización porque posee un conjunto de aspectos estructurales que determinan un tipo particular de ser... multiplicidad de componentes, de relaciones simultáneas y complejas necesitan de una GESTIÓN que favorezca la movilidad y la articulación de todos los elementos de nuestra organización, orientándolos hacia los objetivos acordados por el área. Aquí la conducción tiene un papel fundamental porque debe favorecer una organización inteligente, flexible, comprometida con acción, donde se considere al error como aprendizaje que nos permita hacer frente a nuevos desafíos. Todo esto se expresa básicamente en AUTONOMÍA: en lo pedagógico, en lo curricular, en la administración, en la conducción, en lo organizacional.

La Ley de Educación Nacional en su artículo 25, añade que las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de educación inicial estarán a cargo de personal docente titulado, y que serán supervisadas por las autoridades pertinentes. Referido a esto, el JMRS puso su énfasis en buscar la estabilidad laboral del personal docente pasándolos a planta permanente de la UNRC, a través de la revisión de las actualizaciones de antecedentes por una comisión asesora. A partir de esto, los equipos de gestión del Área de Nivel Inicial de la Secretaría de Bienestar conformaron una comisión especial para elaborar una normativa para el ingreso en carácter de titular o suplente tanto para el personal docente como directivo, dándose inicio a la aplicación de la RR 143/09/06. Dicho reglamento le otorgaba a la institución mayor seguridad y regularidad en la funcionalidad, encontrándose vigente aún en la actualidad.

A principios del 2010 se describen, en un informe detallado, las funciones del equipo de conducción explicitadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI):

La dirección realiza las tareas de manera conjunta a través de la conformación de un equipo el cual constituye una “unidad funcional” en donde la directora tiene preponderancia en todo lo inherente a la parte organizacional- administrativo y la vicedirectora desempeña funciones más manifiestas con lo pedagógico- didáctico. Y en dicho equipo las decisiones son tomadas en común acuerdo teniendo la concluyente palabra la directora... las funciones y horarios que se desarrollan... Responsable de la marcha y el normal funcionamiento del área... Garantizar el funcionamiento organizado y sistemático... Asegurar una gestión democrática impulsando la existencia de vías de participación, intercambio de experiencias, opiniones, negociaciones, reflexiones, consenso, disenso, producciones grupales e individuales...





Desde septiembre de 2011 la Comisión Nacional de Preuniversitarios resolvió la elaboración de un nomenclador único que apuntaba a ordenar los cargos, las funciones y los salarios de los trabajadores docentes de los institutos y colegios que dependen de las Universidades Nacionales. De esta manera, se dio respuesta a una demanda histórica gremial de cumplir con el principio de igual remuneración por igual trabajo. El acuerdo logrado en conjunto por las representaciones gremiales, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), avanzó en la garantía de la igualdad de obligaciones y derechos del personal docente preuniversitario. Así, las docentes del JMRS pasaron en el 2012 a pertenecer al Sistema de Educación Preuniversitario que dependen de las UUNN y, también, se normalizó la situación de revista del equipo directivo. Por ello, la UNRC resolvió mediante RR 524/12 que ambos cargos directivos sean reubicados como directora y vicedirectora preuniversitarias con una carga horaria de 25 horas semanales.

En el año 2014 se produce un hecho inédito en nuestro país, se homologa el primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) de la docencia de las universidades nacionales argentinas. Fue clave en este proceso la tarea de concientización de la pertenencia del colectivo universitario a la clase trabajadora y a valorar el CCT como un instrumento necesario para la defensa de sus derechos. En el anexo del nivel Preuniversitario (2017, p.92), en el capítulo VI artículo 2 respecto al b- Funciones, las expresa respecto a los cargos de director/a y vicedirector/a:

Rector/a/Director/a: Dirige, organiza, orienta, coordina, supervisa y evalúa la actividad académica y adminis-

trativa, propiciando la convivencia democrática a través de espacios de participación que contribuyan a un trabajo solidario y cooperativo entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. Coordina el equipo de conducción, planifica y coordina el proyecto educativo de la institución, vela por el cumplimiento de la normativa disciplinaria y de convivencia, coordina las acciones de autoevaluación institucional.

Vicerrector/a/Vicedirector/a: Asiste al Rector/a/ Director/a en el cumplimiento de sus deberes y desempeña todas las funciones que le sean delegadas por el rector/director. Recibe y comunica las disposiciones. Participa y colabora en la supervisión y evaluación del desarrollo del proyecto institucional. Integra el equipo directivo.



Abrazo a la UNRC en defensa de la educación pública -2018-

A partir del 2014 se agudizan las jornadas de protesta por los derechos del trabajador docente universitario y preuniversitario, organizados por CONADU, donde se pone de manifiesto nuevamente el ejercicio de la democracia en el colectivo del plantel docente bregando no solo por la recomposición salarial sino, además, por la igualdad en obligaciones y derechos.

Se instaura, así, en todo el JMRS la fuerza del trabajo institucional preuniversitario, habíamos encontrado nuestra identidad pero se seguía luchando por la valorización del rol docente, por la visibilización del JMRS y por una participación colectiva en el ámbito universitario.



Asamblea docente agosto 2018: votación Proyecto de Ciudadanía

Se da comienzo a las asambleas internas en el jardín maternal, debates y consensos de acciones a seguir. Estas experiencias de generalización de los modos asamblearios deja en el equipo docente el sabor de la democracia y una ciudadanía activa. En ese contexto, se empieza a gestar la idea de democratización tomando como antecedente el camino de otros establecimientos preuniversitarios que se encuentran en la misma lucha.

La palabra democracia empezó a ser reemplazada por otra palabra, que de algún modo la contiene pero también la modifica, dándole una inflexión diferente y una nueva intensidad, que es la palabra *democratización*, que no es ya el nombre de puerto de llegada de un proceso, sino el nombre del proceso mismo. «La palabra democratización la entendemos como una indicación de un proceso de ampliación, profundización, universalización de derechos.» (Rinesi. 2018).

Aunque, la Asamblea Universitaria, que modificó el estatuto de la UNRC en el año 2009, no contempló en lo académico la incorporación de la educación preuniversitaria y dentro de ella a los dos jardines invisibilizando la tarea que por tantos años consecutivos se viene realizando dentro de la comunidad universitaria. Y que por tanto, el nuevo Estatuto de la UNRC solo menciona a estos establecimientos educativos en el artículo 100: «Esta enseñanza está integrada por las actividades realizadas en los siguientes niveles: a) Inicial: jardines maternal y de infantes, de acuerdo a las leyes vigentes en la materia, con dependencia de la Secretaría de Bienestar de la Universidad.» Y en el artículo 101 deja expresamente definido que «no tendrán representación en la Asamblea Universitaria ni en el Consejo Superior.» El JMRS, por consiguiente, resolvió reclamar la ampliación de sus derechos, ya que sus protagonistas son ciudadanos de la comunidad universitaria.

*Ciudadanía* se define como la cualidad y derecho del ciudadano. El ser ciudadano de tal o cual territorio implica tener desarrollado el sentimiento de pertenencia y de identidad con ese lugar geográfico, en el cual se interactúa socialmente con responsabilidad disponiendo de derechos y respetando las obligaciones pertinentes que surjan de ese status. Entre esos derechos citamos el derecho a votar y elegir a nuestras autoridades. En la segunda edición del CCT (2017, p.3) de la docencia universitaria y preuniversitaria expresa en el prólogo que:

Este logro, permite continuar luchando por la mejora continua de las condiciones de la actividad, también introduce un principio de democratización de las relaciones políticas en el sistema universitario, al asegurar la estabilidad laboral y regularizar las formas de contratación del personal, estableciendo con ello la igualdad de condiciones en la participación de los y las docentes en el gobierno de las instituciones.



12/03/2019. Presentación proyecto de ciudadanía al HCS

Para ello, las y los trabajadores docentes del JMRS elaboraron un proyecto que demanda el derecho a ser ciudadanos de la UNRC, el cual se presentó a través del Consejo Social en la Asamblea Universitaria que sesionó en diciembre de 2018, para, luego, ser presentado por el señor rector en la primera sesión del Consejo Superior en marzo de 2019. El mismo, está esperando su tratamiento en Comisión de Interpretación y Reglamento, donde está siendo analizado en detalle, proceso que se vio interrumpido por la situación de pandemia 2020. Al respecto, la dirección de prensa y difusión de la UNRC el 12 de marzo de 2019 expresaba:

Las maestras del Jardín Maternal de la UNRC quieren votar y ser elegidas como autoridades,-así encabeza el semanario Hoja Aparte el artículo- Presentaron un proyecto para que los directivos del Jardín Maternal sean electos mediante el voto. También, pidieron poder participar de los procesos electorales generales de la Universidad. La primera propuesta será analizada en la Comisión de Interpretación y Reglamento. La segunda quedará a la espera de una próxima asamblea universitaria que disponga una modificación del Estatuto, necesaria para que su anhelo se haga realidad... Proponen un mandato de cuatro años para los cargos de director y vice, reelegibles sólo por otro periodo de tiempo similar, siempre a partir de la presentación de listas de candidatos. También promueven la conformación de un Consejo Asesor, integrado por autoridades de la Secretaría de Bienestar, de la que depende administrativamente el

Jardín Maternal, directivos, docentes, nodocentes y padres.

Fortalecer esta ciudadanía preuniversitaria implica el ejercicio pleno de los deberes y derechos de todos los integrantes de la misma, reconocidos en sus marcos institucionales y legales. Desde este paradigma como profesionales activos y tomando como pilares fundamentales los derechos políticos garantizados en nuestra Universidad y convencidos de la legitimidad de los derechos de los docentes preuniversitarios, es que se solicita constituirse en unidad académica, para la ampliación de las posibilidades de un verdadero acceso a la participación política en un marco de igualdad y ejercicio de los valores democráticos.

En todos y en cada uno de los establecimientos de pregrado los docentes deben poder elegir a sus autoridades de modo que se respete la voluntad de la mayoría... deben tener representación en los órganos de gobiernos de las mismas -universidades- tanto en el Consejo Superior como en la Asamblea Universitaria porque es en estos espacios donde se discute y define la política académica, los objetivos, los proyectos de la institución y donde, en concreto, se construye el modelo de universidad. La lucha no será fácil pero es necesario lograr la igualdad de derechos (Bethencourt. 2016, p.15)

El Convenio Colectivo de Trabajo, homologado por el Consejo Superior de esta Universidad en Diciembre de 2016, plasma en el capítulo IV, respecto el Artículo 18, página 91: «los derechos políticos serán ejercidos de conformidad a las condiciones establecidas en las Instituciones Universitarias Nacionales, promoviendo la participación política de los docentes preuniversitarios».

En el proyecto de ciudadanía interna elaborado por el JMRS, señala en el punto número tres, que para poder ser elegido/a por la comunidad escolar como director/a y vicedirector/a de esta institución educativa se requiere pertenecer y ser docente efectivo en la misma, lo cual se fundamenta en el hecho de tener aquel sentimiento prioritario que permita una construcción histórico-social de la ciudadanía. Al respecto, el CCT se expresa claramente: «No podrán ingresar a carrera docente los cargos de Director y Vicedirector o equivalente» (cap. III, art.14, p.90); Es por eso, que se pretende profundizar en los valores de la democracia con el derecho de construir la ciudadanía al interior

de la Institución pudiendo efectivizar la elección directa de sus autoridades.

Desde estas ideas de democratización, es que desde el año 2020 encuentra a la quinta gestión en un tiempo de transición dentro del JMRS, un tiempo de aprendizaje colectivo, de trama de relaciones positivas, de confianza mutua sobre la base de metas comunes y la generación de pensamiento institucional buscando la participación de los diferentes actores, al aprovechar las energías y competencias de cada uno, en aras de construir una organización inteligente. Desde allí, «la delegación de funciones abrirá a una mayor calidad de los procesos y los resultados académicos, más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades para la gestión escolar. Otro modo de hacer escuela» como lo afirma Pozner (2008, p.12).

## CONCLUYENDO CON IDEAS

Haciendo una síntesis de todo lo analizado y reflexionado en torno a los distintos modelos de dirección y/o gestión en el Jardín Maternal Rayito de Sol a lo largo del tiempo institucional, afirmamos que los tiempos van cambiando y los modos de gestionar también. Pero sabemos que más allá de la impronta personal y el sello de gestión que se puedan imprimir, todos los aportes hacen a nuestra historia y nos definen como una institución con identidad propia. El paso de miles de niños y niñas por las salas del JMRS, y que hoy vuelven trayendo a sus propios hijos y nietos nos hace pensar que estamos en el camino correcto. La renovación periódica de los equipos de gestión mediante la democratización, permite

...crear y recrear organizaciones escolares donde las personas expandan sus aptitudes para crear los resultados que desean, donde se cultiven nuevos patrones de pensamiento y acción, donde las aspiraciones individuales y colectivas puedan desarrollarse, donde las personas aprendan a aprender en su conjunto y de forma continua (Pozner (2008, p.6).

Una de las premisas básicas de las políticas educativas es que sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad y calidad si se logra desarrollar una gestión efectiva, autónoma y profesional de los equipos directivos, más apoyo a la escuela y menos control burocrático del poder central, tal como lo expresa Lewin

(2015, p.30) «el control lleva a la obediencia y la autonomía al compromiso».

Este establecimiento educativo preuniversitario está en proceso de cambio de los modelos organizativos que la sustentan para poner en práctica una gestión educativa estratégica, con desarrollo del liderazgo transformacional que potencia el trabajo en equipo. Ya que, «gestar equipos pedagógicos implica un cambio radical en el modo de hacer escuela, de concebir la acción de los actores educativos con roles de gestión» (Pozner, 2012, p.291). Este nuevo perfil se ocupa de conocer detalladamente la realidad del contexto y sus actores con el propósito de poder diseñar y revisar permanentemente las estrategias para alcanzar objetivos académicos y sociales de calidad y equidad. La actual gestión educativa apuesta a la descentralización, a través de la delegación de responsabilidades, estructuras más democráticas con relaciones horizontales y que apelan a renovados compromisos y responsabilidades; promueve la innovación y la creatividad organizacional que conducen al cambio; apoya una planificación de gestión participativa de los integrantes de la comunidad escolar enmarcados en un Proyecto Educativo Institucional de construcción colectiva. Sobre todo, se entiende a la democratización como un proceso de universalización de derechos, de realización de derechos. Pues, los derechos son universales o no son derechos. Un ámbito que se precie de *puertas abiertas* no debería cerrarlas a sus propios ciudadanos o impedirles que lo sean. «Tomando en cuenta que la universidad argentina es un ámbito democrático, la tarea democratizadora no debería detenerse nunca» (CONADU, 2018, p.3)

«Los dolores que nos quedan, son las libertades que nos faltan, proclama el manifiesto de la Reforma del 18... Ese es el camino que tenemos que recorrer para eliminar toda forma de discriminación política. Finalmente será una victoria en la que la democracia gane» (CONADU, 2018, p.4).

## Referencias

- Bethencourt, V. (2016). A modo de prólogo docentes de pregrado, ciudadanos universitarios. En: *Cuadernos para la acción gremial*. Número 1, 2º Edición. IEC- CONADU.



- Bordón, C. (2017). La dirección escolar argentina: una aproximación al estado del arte. *Educere*, Vol. 21, N° 68. Universidad de los Andes.
- Dirección de prensa y difusión. (2019). Las maestras del Jardín Maternal de la UNRC quieren votar y ser elegidas como autoridades. En: *Hoja Aparte*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Lewin, L. (2015). *Gestión educativa en acción. Cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Noveduc: Buenos Aires.
- Lewin, L. (2018). *Mejores directivos. mejores instituciones educativas. Liderazgo y neurogestión en el siglo XXI*. Editorial Bonum
- Manziona, M. (2011) *La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos*. Cuadernos CEDES vol.31 N° 83 Campinas.
- Morosini, L. y Vélez, B. (1997). Junto a los niños. Revista *Rayito de Sol* N° 7. Año IV. Secretaría de Extensión. Río Cuarto, Córdoba. Departamento de Imprenta y publicaciones: UNRC.
- Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta Ortiz, M. D., Municio Fernández, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. 3° Edición. Buenos Aires: Narcea Ediciones.
- 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. Madrid. *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Pozner, P. (2012). Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar. En: *Pensar la educación para iberoamérica*, Tomo II. Ediciones Usta. Bogotá, Colombia, Universidad Santo Tomás: Departamento de Publicaciones.
- Pozner, P. (2008). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar, o cómo educar sin dejar de aprender. En L. Rivero (coordinadora), *Experiencias de Investigación, Intervención y Formación de la Educación Básica*. México: Memorias de Foro Nacional.
- Rinesi, E. (2018). Notas sobre la cuestión del derecho a la Universidad. En: *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*, cua-

dero 1, aportes para pensar la Universidad Latinoamericana, IEC- CONADU, Buenos Aires.

Secretaría General de Grupo Congreso. (2011) *Seminario de gestión de las instituciones educativas. Introducción a la gestión de las instituciones y sus contextos*. Módulo 1, material teórico. San Juan, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (Abril 2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*. Buenos Aires. Federación de Educadores Bonaerenses D.F. Sarmiento: Departamento de Apoyo Documental.

UNESCO. (2011). *Manual de directores*. Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú: Lance Grafico S.A.C.

Wagner, D. (2016). Pensar y hacer: la extensión universitaria y los intelectuales. En: Vogliotti, A., S Barroso y D. Wagner (2016), *45 años no es nada ... para tanta historia*. Universidad Nacional de Río Cuarto: Río Cuarto, Córdoba, UNRC: UniRío Editora.

## **Documentos**

CONADU y CTA. (2018). Díptico a 100 años de la reforma. Por la democratización de los colegios preuniversitarios.

CTA y CONADU. (2017). Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley 1.420 de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Ley 24.195 Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Ley 26.206 Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Proyecto Curricular de Centro. Jardín Maternal Rayito de Sol. Secretaría de Bienestar, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Proyecto Educativo institucional. Jardín Maternal Rayito de Sol. Secretaría de Bienestar, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resolución Rectoral N° 033/99. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Resolución Rectoral N° 138/05 Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Resolución Rectoral N°143/06 Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Resolución Rectoral N° 415/2013 Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Resolución Rectoral N° 472/87 Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Resolución Rectoral N° 524/12 Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

## Expresiones artísticas de niñas del Jardín Rosario Vera Peñaloza

Producciones realizadas con motivo del Día de los Jardines de Infantes - 28/05/22-



Emma, 4 años



Sol, 5 años.

*La gente se fue muy curiosa  
A ver a la vaca estudiosa  
La gente llegaba en camiones  
En bicicletas y en aviones*  
(La vaca estudiosa, María Elena Walsh, 1966)

## Un andar con otro (s)

*Ivana Maricel Battistini<sup>1</sup> y María Cristina Pozzetti<sup>2</sup>*

### Resumen

**La UNIVERSIDAD, COMO** lugar de encuentro, con el otro, con lo otro, con el conocimiento; propicia el desarrollo de vínculos afectivos y académicos que en la mayoría de los casos persisten durante toda la vida. Estudiantes que se encontraron con profesores que los motivaron, orientaron e invitaron a continuar enriqueciéndose con el conocimiento y hoy son profesionales que se encuentran compartiendo un mismo territorio.

Por último, recuperar parte de la historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de un relato de experiencias que rescatan el valor de los vínculos construidos en su paso por ella, permite reconocernos como parte de su identidad e invita a mantenerlos vivos.

*Palabras clave:* Estudiantes, profesores, vínculos, territorio educativo.

### Abstract

The University, as a meeting place, with the other, with the other, with knowledge; It encourages the development of emotional and academic bonds that in most cases persist throughout life. Students who met teachers who motivated, guided and invit-

---

1 Licenciada en Educación Inicial. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Docente de sala. Jardín Rosario Vera Peñaloza. [ivanabattistini38@gmail.com](mailto:ivanabattistini38@gmail.com)

2 Licenciada en Educación Inicial. Docente de sala. Institución: Jardín Rosario Vera Peñaloza. [cristipozzetti@gmail.com](mailto:cristipozzetti@gmail.com)

ed them to continue enriching themselves with knowledge and today they are professionals who share the same territory.

Finally, recovering part of the history of the National University of Río Cuarto, through an account of experiences that rescue the value of the bonds built in its passage through it, allows us to be recognized as part of its identity and invites us to keep them alive.

*Keywords:* Students, teachers, links, educational territory.

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Larrosa (2003, p.6)

## FEBRERO DE 1996. PISANDO SUELO UNIVERSITARIO

**Hace veinticinco años** atrás, un cuarto de siglo y parece tanto al expresarlo así, la Universidad Nacional de Río Cuarto se preparaba para recibir a cientos de estudiantes ansiosos por comenzar a dibujar su historia. Allí entre tantos, mezcladas en esa importante cantidad de cuerpos en movimiento, nosotras. Sin conocernos nuestras aspiraciones, deseos, elecciones hilvanarían un entramado que aún se rediseña a diario.

La Universidad como aquella inmensidad casi inalcanzable de recorrer, conocer y habitar, es como se presentaba ante nuestros ojos ansiosos, expectantes, curiosos.

En una ciudad de aulas, las de agronomía y veterinaria serían las primeras en ser habitadas durante el cursillo de ingreso, en un tiempo que invitaba a pensarnos y a vincularnos en los nuevos escenarios educativos, el azar decidió acercarnos.

Una mañana frente al comedor intentando cada una encontrar su lugar en el mundo universitario, ávidas de comenzar una

nueva etapa. Así, naturalmente, como surgen muchos de los vínculos de amistad en la vida, casi casual.

Fuimos poblando los tiempos y los espacios junto a otras compañeras de aquí y de allá... porque la universidad reúne a seres de diversos rincones de nuestro país.

Entablar diálogos, compartir extensas horas de cursada, armar grupos de trabajo, asumir responsabilidades compartidas, aprender a vincularnos con un otro desconocido hasta el momento, son algunos de los tantos desafíos que nos plantea el comienzo de una nueva etapa, en este caso, iniciar una carrera universitaria.

Charlas, mates en el comedor o debajo de la sombra de un árbol, en ese clima de intercambios, a través de un lenguaje conversador, tomando prestados términos de Skliar (2018); sin atributos ni jerarquías, en un plano de igualdad, nos encontramos haciendo lecturas del territorio educativo tantas veces, mientras, el reloj nos regalaba un tiempo de detención entre clase y clase.

Antes de ingresar a un examen, repasos aliviadores y esclarecedores ¡cuántos recuerdos...!

En nuestro recorrido como estudiantes, rostros de algunos profesores que están grabados y presentes en nuestro pensar y nuestro hacer. Sus clases con potencia de poner en movimiento el pensamiento, atentos a generar múltiples miradas y dejar rodar la palabra. Miguel Boitier, Juan Scarpacci, Ana Vogliotti, Sonia de La Barrera, María Celia Matteoda, entre tantos otros.

Sin duda, en esta ciudad universitaria se crean vínculos mientras se transitan los años.

Están los vínculos que tejimos antes de pisar estos suelos, en la escuela secundaria, sostén de seguridad y confianza para echarse a andar en los nuevos y desconocidos. A ellos se sumaron otros, los que se fueron gestando en las experiencias de encuentros cotidianos, compartidos en los años universitarios. Todos lazos afectivos.

Y todos aún perduran.

## La UNIVERSIDAD, COMO LUGAR DE ENCUENTRO, CON EL OTRO, CON LO OTRO, CON EL CONOCIMIENTO

La última materia trae la emoción de cerrar una etapa para abrirse en el mar de posibilidades. Felicidad compartida entre pares, ya colegas por ese entonces y la familia que arriba a esta ciudad de aulas, quizás por primera vez para compartir y sumergirse en un momento cargado de emoción y felicidad.

Los recuerdos nos trasladan a ambas a la imagen de cuerpos amontonados bañados por los rituales del festejo, en un vehículo antiguo con el color del sol, para celebrar en comunión los anhelos logrados. Seis colegas, a sabiendas de los lazos construidos culminamos esa etapa con un paseo, con la certeza de sabernos colegas en la profesión, compañeras en el estudio y amigas en el andar de la vida.

### MARZO DE 2000. HABITANDO OTROS TERRITORIOS

Dejamos atrás los años de estudiantes para iniciar otro modo de habitar nuestro tiempo. El jardín Rosario Vera Peñaloza, dependencia de esta Universidad, fue el espacio que nos acogió en este primer andar a una de nosotras. Es esta institución, terreno de exploración para quienes eligen transitar la carrera de docencia en el Nivel Inicial. Aquí, se vive la experiencia, se respira, se reinventa. Larrosa (2003, p.5) dice acerca de la experiencia:

... es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura.

El auxiliar docente trae el incalculable cúmulo de experiencias cuando el andar es exploratorio en un territorio cargado de sensibilidades en torno a la primera infancia. Cuántos docentes contagiando las ganas de crear encuentros y experiencias genuinas de aprendizajes resaltando y marcando un ritmo de infancia para ser felizmente vivido.

A los pocos años, por el 2003 otra vez el azar decidió acercarnos en el *Rosario*, otra vez un andar compartido como auxiliares docentes como profesionales de la educación y como parte de una Institución.



Transitamos las salas, el patio, el pasillo entretejiendo aprendizajes valiosos de la mano generosa de quienes habitaron y habitan aún este espacio que lo sentimos tan nuestro y que hoy aún habitamos. Siempre con el mismo andar exploratorio, probando, experimentando.

Nuestro espacio de intervención son los niños y las niñas, la infancia.

Ambas consolidamos un gran equipo de trabajo. Con el paso de los años, los intereses y los devenires de la vida misma, hicieron que nuevamente el rumbo se desviara. Fuimos en pos de nuevas búsquedas y dejamos un espacio físico al que nunca renunciamos; las experiencias se filtran y quedan grabadas en registros sensibles, en el plano de las afecciones. En poco tiempo, estábamos de vuelta.

Y este vínculo que comenzamos a construir allá por 1996, hoy nos invita a este paseo por el tiempo cronológico y nos da la posibilidad de compartirlo con otros. Docentes de sala, hace tiempo ya. Compartiendo el nivel en diferentes turnos y el saber-nos «maestros ignorantes», en términos de Ranciere (2018, p.63), con la llegada de la pandemia, como todos, nos sumergimos en la reinención y nuevas búsquedas. Encuentros con los niños y niñas desde otro lugar, asegurar su tiempo de jardín. Y hacer de esos encuentros, experiencias.

## **AÑO 2021, EL REGRESO A LAS AULAS, APOSTAR A LA PRESENCIALIDAD Y SOSTENERLA A PESAR DE LAS ADVERSIDADES.**

Aquí estamos, diferentes, con más preguntas que respuestas, más incertidumbres que certezas.

Largo ha sido el camino transitado y transcurrido, pensamos en lo generoso que pueden sentirse los lazos construidos dentro del ámbito universitario y del sostenimiento de los mismos fuera de él. ¿En tiempos de pandemia? No. Siempre.

## **Referencias**

- Larrosa, J. (2003) Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional: *La formación docente entre el siglo XIX. Serie Encuentros y seminarios*. Buenos Aires: Minis-

terio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Ranciere, J. (2018). *El maestro ignorante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2018). Entrevista *¿Cuál es el valor de la conversación para la educación*. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KdtM33TENHQ>

Expresiones artísticas de niño y niña del Jardín Rosario  
Vera Peñaloza

Producciones realizadas con motivo del Día de los Jardines de  
Infantes- 28/05/22-



Lorenzo, 4 años



Mora, 5 años

*Mírenme, soy feliz  
entre las hojas que cantan  
cuando atraviesa el jardín  
el viento en monopatín.*

(Canción del jardinero, María Elena Walsh, 1963)

## HABITANTE DE LA UNRC, DESDE LA VOZ INTERIOR

*Isabel Battistini<sup>1</sup>*

### Resumen

Formación académica y trabajo soñado me brindó la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Cuando una institución imprime saberes, acciones y pasiones de alto valor para la vida y durante tanto tiempo, la emoción gana y desea expresarse.

*Palabras clave:* Educación- Trabajo- Pensamientos- Sentimientos

### Abstract

The National University of Río Cuarto gave me academic education and a dream job. When an institution provides wisdom, actions, and passions of great value for life and for so long, emotion prevails and urges to be expressed.

*Keywords:* Education- Job- Thoughts- Emotions

**EN LAS AULAS** de la Facultad de Agronomía y Veterinaria teníamos clases las (estudiantes) del profesorado de pre-escolar, tarde, de noche. Por eso en mis primeros tiempos a veces se suspendían, por los apagones. En esos bancos escribíamos cartas para enviar con chocolates, a las Malvinas.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Inicial. Docente jubilada, Jardín de Infantes Rosario Vera Peñalosa. [isabelbattistini020@hotmail.com](mailto:isabelbattistini020@hotmail.com)

Fue en esas mismas aulas donde escuché por primera vez sobre la *escuela nueva*, eso sí que me inspiró, como se usa decir ahora. Se sumaron Piaget, Vigotsky, Bruner, Freire, Morín y tantos otros. Me conmovía ese camino, parecía bueno para tratar de sacarme, al menos un poco, el empeño que ponemos los humanos en influir en otros humanos.

Pronto pensé que todas esas teorías, investigaciones, divulgaciones que tanto me alimentaban sólo cobrarían sentido en la sala del jardín, en esa conexión con la infancia.

En 1990 comencé a trabajar en el Rosario Vera Peñaloza, el jardín de la *uni* en el centro, el jardín donde se juega en serio y lo serio se juega.

A través de los años una paleta de miradas filosóficas y pedagógicas fueron fluyendo, inundando o salpicando las salas. El desafío de llevar eso al nivel de pensamiento y emoción de sus habitantes de guardapolvos de colores requiere ingenio, sensibilidad y mucho trabajo. Además, cargar seguido con las frustraciones de las propias ignorancias y desaciertos, poniéndole espíritu de aventura mientras se pueda.

Revisionismo histórico, colonialismo, mercado cultural, primarización del nivel inicial, inclusión, entre tantas otras cuestiones de alertas y cuidados, se imponen en la elaboración de contenidos. Los modos en que se propone el desarrollo de los mismos, ese traer algo del mundo a la sala en despliegues de materiales y acciones, se pegan a deseos de provocar verdaderas experiencias educativas. Y lo más delicado y frágil al interior de la educación: la gestualidad mínima de lo cotidiano.

La UNRC me obsequió con generosa gratuidad mi formación académica en profesorado y en licenciatura, yo albergo una enorme gratitud. Además, me dio trabajo, en lo que yo más amé hacer.

Veintinueve años anduve jugando la vida en el Rosarito, encontrándome con varios pares de ojos todos los días y muchas veces lograr conectar el alma. Unos meses antes de la pandemia me despedí. Lo sentí de mil modos y así me salió expresarlo:

## Amor verdadero

*¿Cómo no te voy a amar, Rosarito?*

*¿Cómo no te voy a amar?*

*Si sos el continente abierto.  
Ese que espera en silencio  
y día a día el barullo  
te acaricia, te apabulla  
te enternece  
y te pone en movimiento.*

*Querés a tus habitantes  
y sabés dónde les duele  
qué les alegra, les frustra.  
Sos caos y sos equilibrio.  
Sos pasión y pensamientos.*

*¿Cómo no te voy a amar, Rosarito?*

*Si en tus pisos me arrastraba  
haciendo caminos nuevos.  
Por tus ventanas nos íbamos  
a buscar mundos reales  
y hasta al universo entero.*

*Escondíamos tesoros  
en tus rincones secretos.  
En las mesas, las pinturas,  
los bloques, el té,  
el compartir los deseos.  
Dejar dibujada el alma!  
lo que no sé, lo que espero.*

*Y la alfombra, qué lugar!  
Se arman las tramas de ideas,*

*de vivencias, de paseos  
y es lugar de contención  
para confesar los miedos.*

*¿Cómo no te voy a amar, Rosarito?*

*Si tus paredes oyeron  
de mis partos, de mis males, de mis muertos.  
Me arrojaron en las penas.  
Me alentaron en silencio.  
Y se rieron conmigo de mis locuras y juegos*

*¿Cómo no te voy a amar, Rosarito?*

*Sí, siempre estabas ahí,  
en cada acontecimiento.  
Con la lágrima o la risa  
en el collage infantil de los sucesos.  
Pegando con boligoma  
los corazones abiertos.  
Y rondando con las rondas  
agarrando los encuentros.*

*Si vos estabas ahí  
cuando se me abría el pecho!  
Porque uno -una había  
aprendido algo nuevo.*

*No lo dudes, Rosarito,  
¡esto es amor verdadero!*



An abstract painting with a complex, layered composition. The background is dominated by a vibrant, textured red, which is overlaid with dark, expressive black brushstrokes and lines. In the upper portion, there are areas of brown and grey, suggesting a sky or distant landscape. The overall effect is one of intense energy and dramatic contrast. The text 'A modo de cierre' is centered in a white, serif font.

A modo de cierre

## RECONOCIENDO LO QUE MERECE SER GUARDADO EN LA MEMORIA

Una vez más, nos sorprende la Universidad pública, en esto de hacer camino al andar. Comenzamos este proyecto en Julio del 2020, como autoras de tres artículos elaborados para la convocatoria de los 50 años de la UNRC, que presentamos con la firme intención de que formaran parte de la publicación del mismo. Por la amplitud de nuestros trabajos, se nos propuso desde la Secretaría Académica armar con ellos un libro específico sobre educación inicial. Y es este que finalizamos con este *epílogo*. Hoy nos enorgullece haber formado parte de su edición; para nosotras ha sido un enorme desafío y una grata satisfacción ser coordinadoras de estos valiosos escritos de autoras que pertenecen a las tres áreas que se ocupan específicamente de educación inicial en la UNRC: el Jardín Rosario Vera Peñaloza, el Jardín Maternal Rayito de Sol y el Profesorado de Educación Inicial. Estamos convencidas que las publicaciones que aquí se incluyen, aportan a la reconstrucción de “parte de la historia institucional de nuestra universidad (y nuestros propios espacios), desde las voces de sus protagonistas”, tal como expresa la convocatoria de la Secretaría Académica, que alentó su presentación.

Como colectivo docente dedicadas a la educación inicial, a lo largo de estas trayectorias que imbrican a la UNRC con la educación inicial, hemos asumido una actitud superadora, enfrentando desafíos y sorteando obstáculos, pero también apostando a un trabajo compartido y enfrentando dificultades diversas. Ha sido nuestra intención en este texto, plasmar algunas de nuestras vivencias, experiencias y saberes con el afán de contribuir a enriquecer el desarrollo profesional, los estudios y las prácticas de potenciales lectores/as estudiantes, maestros/as, profesores/as, madres, padres, entre otros y otras.

La lectura y la escritura como prácticas sociales en el espacio de lo profesional y laboral generan redes de conexión que posibilitan el crecimiento de todos/as sus protagonistas. La escritura es construcción, es producción y la lectura es interpretación y descubrimiento en el viaje itinerante por el texto producido. Ambas aportan al registro, a la memoria, a la historia. Y al estar escritos como están hacen visibles recorridos institucionales y en ellos a protagonistas que ‘hicieron historia’, desde distintos lugares.

El hecho de detener el acontecer cotidiano para pensar, recordar y escribir las propias experiencias profesionales es muy valioso, pero a veces resulta dificultoso y con frecuencia ese tesoro se va escondiendo en nuestro propio bagaje, desvaneciéndose en el transcurrir del accionar y se valorizan cuando escuchamos o leemos a otro profesional de la educación que expone sus experiencias novedosas que se asemejan a las nuestras y que no alcanzamos (o no pudimos) registrar.

En este sentido, con dedicación especial en el dominio de habilidades para la escritura, aun cuando estas prácticas no están incorporadas habitualmente en nuestros desempeños, asumimos una invitación inclusiva con nuestras colegas para apoyar su participación como autoras. Es así que, se han sumado docentes de las tres instituciones mencionadas y entre ellas, varias autoras de nuestro Jardín Maternal, con distintos antecedentes en el oficio de escribir.

Esperamos que este libro sea el primer encuentro, de muchos, con la escritura profesional sobre nuestra especialidad para construir nuevos conocimientos y compartir experiencias innovadoras; para afinar nuestras habilidades discursivas, la consolidación de vínculos y la conformación de nuevas redes que permitan articular y potenciar acciones de desarrollos alfabetizadores en la formación académica, docente y profesional.

Por eso, valoramos especialmente esta oportunidad de ser unas de las voces que participaron en las celebraciones del cincuentenario a través de la convocatoria a publicar para aportar a la memoria institucional. Nada ni nadie merece más estas celebraciones al cumplirse los 50 años que esta Universidad Nacional, pública, abierta y gratuita que nos institucionaliza, nos contiene, nos moviliza y nos motiva a la superación permanente.

Finalmente, por todo lo que venimos expresando, agradecemos especialmente a la Profesora Ana Vogliotti quien tuvo mucho que ver con todo lo que estamos expresando, por su generosa invitación a realizar este libro, hoy en formato de E-Book, sobre educación inicial en la UNRC, campo disciplinar y laboral en el que ella fue protagonista durante varios años con diferentes actuaciones como docente, directiva, investigadora. Desde su gestión en la Secretaría Académica, coordinó la convocatoria, generó condiciones para concretarlo y alentó permanentemente nuestro trabajo para que las seis producciones que presentamos inicialmente, se incrementaran a quince configurando este libro; y en el que compartimos con ella la tarea de coordinación y com-

pilación, lo cual ha implicado intensa y prolongada dedicación, minuciosidad y rigurosidad en virtud de pretender buenos resultados para nuestros posibles lectores, a la vez que se constituye para nosotras en una instancia de aprendizaje para experiencias similares a futuro.

Esto es, nada más y nada menos, otro *trabajo compartido con la UNRC*, como venimos desarrollando durante estos casi 50 años de trayectoria conjunta.

Por eso, este reconocimiento merece ser guardado en la memoria...

Muchas gracias.

*Silvia Beatriz Alesci y Claudia Cecilia Cardarelli*  
Río Cuarto, Julio de 2022





---

## COORDINADORAS

---

### Ana Vogliotti

Profesora en Jardín de Infantes (1975), Profesora (1978) y Licenciada en Ciencias de la Educación (1979), Magíster en Epistemología y Metodología Científica (1998) (Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC), Diploma de Estudios Avanzados en Educación (2004, Universidad Autónoma de Madrid). Se desempeñó durante 16 años en el Jardín Rosario Vera Peñaloza (UNRC) ocupando cargos de docente, Vicedirectora y Directora.

Docente-Investigadora efectiva Categoría I en el Programa Nacional de Incentivos (Ministerio de Educación de la Nación), se desempeñó por 40 años como docente de grado y de posgrado en el área pedagógica en el Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC); autora y coautora de más de diez libros, múltiples capítulos y artículos publicados en revistas especializadas sobre temas vinculados a la pedagogía y sus problemáticas actuales, formación docente y currículo universitario; temas que ha abordado desde una perspectiva socio-crítica y latinoamericana. Ha participado como expositora sobre temas de su especialidad en múltiples eventos científico-académicos nacionales e internacionales.

Durante toda su carrera participó en proyectos institucionales, como directora, organizadora, coordinadora y evaluadora en la UNRC y en varias universidades nacionales del país y ha desempeñado numerosos cargos de gestión en diferentes instancias de gobierno universitario, entre ellos como Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y en los últimos años como Secretaria Académica de la UNRC.

Actualmente se desempeña como Coordinadora de Programas y Proyectos Institucionales sobre innovaciones pedagógicas y curriculares y su publicación en la Secretaría Académica, desde donde se gestionó y efectivizó la convocatoria de trabajos incluidos en el Libro de los *50 años de la UNRC: huellas de historicidad en el devenir y cultura institucional* que continúa al Libro *45 años no es nada para tanta historia*, que integran la colección 45/50 años de UniRío Editora de la UNRC a la que pertenece este libro *UNRC y Educación Inicial: casi 50 años de trabajo compartido*, en los cuales la profesora participó como coordinadora. [avogliotti2017@gmail.com](mailto:avogliotti2017@gmail.com)

## Silvia Beatriz Alesci

Profesora en Educación Pre- Escolar de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), egresada en 1983; 36 años de experiencia como docente en el Nivel Inicial. La trayectoria en la UNRC comienza en 1981 siendo estudiante, y luego, docente maternal en 1988 en el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS) de la UNRC. Actualmente directora del JMRS desde 2019.

Especialista en Aplicaciones Informáticas en Educación (Microsoft como sur & Universidad Blas Pascal). Microsoft Office User Specialist In Microsoft Word (Microsoft® Corp. Internacional). Especialista Docente Superior en Educación y TIC. Especialista Docente en Educación Superior en Educación Maternal (Ministerio de Educación de la Nación). Diplomada en Gestión de las instituciones educativas. Actualización internacional Gestión para directores de instituciones educativas (UNESCO).

Amplia y continua formación específica, elaboración de proyectos pedagógicos, disertaciones y publicaciones. Dos trabajos científicos- pedagógicos premiados con Mención Especial por Poder Ciudadano y Aula Sin Fronteras 99 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Idea, Realización y Diagramación de la Revista “El interior de una burbuja” de la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto (Ediciones N°1 y 2. 1985).

Coordinación General y Directora de Arte y Diagramación de la “Revista Rayito de Sol una visión del mundo infantil”, (Ediciones N° 1 al 8. 1991-1998) como proyecto de Extensión de la UNRC. Co- autora del ensayo “Artesanas de un desafío”, en “45 años no es nada...para tanta historia”, 2016, UniRío Editora, UNRC.

Integrante de los Proyectos de Práctica Socio Comunitaria: “Aprendizaje y servicio solidario para una ciudadanía activa en la universidad, juegos en espacios educativos infantiles” 2016-2017 y 2018-2019.

Web Master de sitios educativos. Responsable y administradora del Aula Virtual EVELIA del Jardín Maternal Rayito de Sol y de sus redes Sociales de Facebook e Instagram. [silviaalesci@gmail.com](mailto:silviaalesci@gmail.com)



## Claudia Cecilia Cardarelli

Profesora en Educación Pre-Escolar y Licenciada en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), con 33 años de experiencia como docente en el Nivel Inicial. Toda una trayectoria de desempeño y continuidad en el Jardín Maternal Rayito de Sol (JMRS), incorporándose como auxiliar becada en el año 1987 siendo estudiante. Luego, como ayudante de segunda rentada y ya recibida como docente de sala desde el año 1992. Actualmente es vicedirectora del JMRS de la UNRC, desde el año 2020.

Cursos de Posgrado Extracurricular: Enseñar y aprender en niños de nivel inicial: profundizando en factores esenciales del neurodesarrollo para pensar en estrategias efectivas de trabajo. 2017; en Saberes y quehaceres con niños de nivel inicial: profundizando en factores esenciales del neurodesarrollo para pensar en estrategias efectivas de trabajo. 2018.

Diplomada en Gestión de las instituciones educativas. Actualización internacional Gestión para directores de instituciones educativas (UNESCO).

Amplia y continua formación específica, elaboración de proyectos pedagógicos de sala, disertaciones y publicaciones, entre ellos, un trabajo científico- pedagógico seleccionado, para ser expuesto como un proyecto innovador, en el Congreso Internacional de Educación: Pedagogía 99, en Cuba, La Habana, en febrero de 1999.

Responsable y administradora del Aula Virtual EVELIA del Jardín Maternal Rayito de Sol y de sus redes sociales de Facebook e Instagram. [cccardarelli15@gmail.com](mailto:cccardarelli15@gmail.com)



Coordinadoras del libro Claudia C. Cardarelli,  
Ana Vogliotti y Silvia B. Aleksi.

# Educación inicial en la UNRC

Recorridos institucionales,  
conocimientos, prácticas  
y protagonistas

Ana Vogliotti, Silvia Alesci y Claudia Cardarelli  
(Coordinadoras)

La presente publicación posee como eje central la relación entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Educación Inicial, área que se encuentra camino a los 50 años de trabajo compartido. Los diferentes artículos aquí reunidos fueron escritos a partir de los recuerdos y trayectorias personales de sus autoras, los que, aquí puestos en diálogo, adquieren nuevos sentidos e interpretaciones.

*Memoria, colectivo, sujetos, identidad y educación inicial* son algunos de los conceptos claves aquí retomados sobre los que se reconstruye parte de la historia de la educación inicial en la casa de altos estudios de la ciudad de Río Cuarto. Y, así como las categorías son variadas, también lo son los géneros de los trabajos aquí compilados: escritos académicos, descripción de experiencias diversas, prosa breve, poesía, canción, fotografías pertinentes, dibujos infantiles, entre otros. Con sus alcances y límites, contribuyen a la memoria histórica, a partir de la recuperación de la memoria colectiva y social, y colman de significado situaciones que ayer y hoy se plantean y vivencian en la educación inicial en nuestra universidad.

ISBN 978-987-688-198-3



9 789876 1884983