

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes

Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales

ISSN: 2314-2863



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación
Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

**Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**
Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de
Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5166732

SERIE ▶ La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes

Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales

DIRECTORA DE LA PUBLICACIÓN
Liliana PASCUAL

COORDINADORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Cristina DIRIÉ

EQUIPO EDITORIAL
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU
Virginia GINOCCHIO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Coordinación: Noelia RUIZ
Equipo Responsable:
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralía VIGNAU

AUTORES
Marina VISINTÍN
Elías PRUDANT
Ignacio KUPPE

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

**Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes.
Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial
en contextos rurales**

Serie La Educación en Debate / N° 16 / Diciembre de 2014

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 ratifica la obligatoriedad del Nivel Inicial para los niños de 5 años de edad, y establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de expandir dicha educación, universalizando los servicios educativos para niños de 4 años, asegurando el acceso y la permanencia de los sectores menos favorecidos.

Del mismo modo, el reconocimiento internacional sobre la importancia de la educación en los primeros años logra instalar dicha necesidad, promoviendo que su inicio preceda a la escolaridad primaria. Esta posición da cuenta no sólo de la responsabilidad de los estados y la sociedad civil ante la niñez, sino que juega tanto a favor de la obligatoriedad de su escolaridad como de la consideración de estrategias educativas ajustadas a los derechos de los niños.

Considerando específicamente el ámbito rural y, teniendo en cuenta que la LEN define a la Educación

Rural como modalidad dentro del sistema educativo, se elaboraron propuestas adecuadas a las características específicas de su población que garantizaran el derecho a la educación. En este sentido, la implementación de secciones multiedad y multinivel de nivel inicial en ámbitos rurales, evidencia la intención de responder a problemáticas propias de este ámbito, ampliando la cobertura y avanzando hacia su universalización.

En esta publicación se presentan los resultados de dos estudios realizados en las provincias de Entre Ríos en el año 2010 y en Tucumán en el 2012, que estuvieron orientados a analizar la organización de secciones multiedad y multinivel como formatos posibles para la extensión de la obligatoriedad en el Nivel Inicial en estas jurisdicciones, así como las transformaciones en las prácticas pedagógicas surgidas a partir de la presencia del equipamiento de ludotecas escolares enviadas por el MEN.

Palabras clave

Infancia – Educación rural – Nivel Inicial — Secciones multiedad/multinivel – Ludotecas escolares - Prácticas pedagógicas

Listado de abreviaturas

ARU: escuelas Alejadas del Radio Urbano
LEN: Ley de Educación Nacional N° 26206
MEN: Ministerio de Educación de la Nación
NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
NI: Nivel Inicial
NIN: Nivel Inicial Nucleado
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PROMER: Programa de Mejoramiento de la Educación Rural
PU: Personal Único

Índice

1. Introducción	7
2. La escolaridad en la primera infancia: entre la función asistencial y educativa del Nivel Inicial.....	9
3. Caracterización general del Nivel Inicial en el ámbito rural.....	12
3.1. Alcances del NI en el ámbito rural	12
4. El Nivel Inicial en las provincias de Entre Ríos y Tucumán	16
4.1. Entre Ríos.....	16
4.2. Tucumán	17
4.3. Propuestas Jurisdiccionales para el cumplimiento de la obligatoriedad del NI	18
5. La práctica educativa en los diferentes tipos de sección en el ámbito rural.....	23
5.1. Las secciones multiedad y el supuesto de la homogeneidad grupal	23
5.2. La sección multiedad con itinerancia: una “alternativa” para la incorporación de los niños al NI en ámbitos rurales.....	27
5.3. La sección multinivel o binivel y la articulación inicial – primaria.....	31
6. Discusiones en torno a la especificidad del NI en el ámbito rural.....	36
6.1. El mundo escolar y el mundo doméstico en la escuela rural	36
6.2. La docencia en la ruralidad	37
6.3. El Nivel Inicial entre la primarización y la especificidad: la articulación como desafío	39
6.4. El Juego y las Ludotecas Escolares en el NI	43
6.4.1. Tensiones en torno del juego y el aprendizaje en los jardines de infantes rurales.....	46
7. Reflexiones finales sobre la escolaridad de la primera infancia en ámbitos rurales: formatos de atención y ludotecas escolares	51
8. Bibliografía	54

1. Introducción

El debate internacional de los últimos veinte años, así como diversos acuerdos y cumbres mundiales a favor de la infancia¹ han logrado un cambio de perspectiva respecto de la misma, recuperando el valor de la educación Inicial en la promoción del desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años de edad (Terigi, 2002; Diker / OEI, 2002; Fujimoto – Gómez / OEA, UNICEF 1998).

La construcción de pactos regionales por la infancia y las reformas que los países de Iberoamérica lograron en función de la expansión de la educación infantil, fueron producto de la voluntad política de los gobiernos nacionales y de estrategias de sensibilización respecto de las responsabilidades de la sociedad civil, generando procesos de revisión y reformulación de legislaciones.

La visibilidad y el reconocimiento internacional adquirido en esos años lograron generalizar la idea de que el aprendizaje y la educación no empiezan en la escuela primaria (Myers, 1995). Esto jugó a favor de la promoción de la obligatoriedad por parte de los estados y la sociedad civil para asumir sus responsabilidades con la niñez; suponiendo la incorporación de perspectivas que consideren los derechos de los niños y avancen hacia la promoción de enfoques, principios y estrategias que permitan calidad, equidad, cobertura y sustentabilidad en la atención de la niñez (UNICEF-CINDE, 2001).

En Argentina, los lineamientos de la política educativa nacional establecen para el nivel el fortalecimiento y expansión como prioridad. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante: LEN) ratifica

la obligatoriedad del nivel para la edad de 5 años y establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de expandir la Educación Inicial, universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años, asegurando el acceso y permanencia de los sectores menos favorecidos (artículos 18, 19 y 21).

Esta responsabilidad que asume el Estado Nacional es afín con los acuerdos internacionales suscritos en el marco de la UNESCO y la Declaración de la Educación para Todos de Jomtien (1990), que establecen que el aprendizaje comienza en el nacimiento y que el cuidado y la educación de la primera infancia es un componente esencial de la Educación Básica².

Dado que la LEN plantea a la Educación Rural como modalidad dentro del sistema educativo, fue necesario encontrar propuestas adecuadas a las características específicas de su población que puedan garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad en dicho nivel.

La implementación de secciones multiedad y multinivel³ de Nivel Inicial (en adelante: NI) en ámbitos rurales evidencia la intención de responder a problemáticas propias de dicho contexto, ampliando la cobertura y avanzando hacia la universalización en el acceso, a través de nuevas formas organizativas que consideren sus singularidades⁴.

En esta publicación se presentan los resultados de dos estudios realizados en las provincias de Entre Ríos en el año 2010⁵ y en Tucumán en el 2012⁶ en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)⁷.

¹ Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) y Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Nueva York, 1990)

² DINIECE (2007) El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización. Temas de Educación. Boletín. Año 2 / N°2.

³ Según el glosario Diniece (2004), una sección es múltiple o multiedad cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varias secciones, ciclos y/o grados/años distintos, mientras que una sección multinivel agrupa alumnos/as de dos niveles, generalmente inicial y primario.

⁴ MECYT (2007) La sala Multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Cuadernos para el Docente.

⁵ Condiciones de posibilidad para la organización de salas multiedad como propuesta para la extensión del Nivel Inicial en ámbitos rurales realizado por: Ana Padawer y Marina Visintín. Informe final Diniece-Promer

⁶ Las secciones multiedad de Nivel Inicial en el ámbito rural. Tensiones y transformaciones en las prácticas educativas a partir del equipamiento de las Ludotecas Escolares, realizado por Marina Visintín, Elías Prudent e Ignacio Kuppe. Informe Final Diniece-Promer

⁷ El PROMER es producto del cumplimiento con los lineamientos de la LEN (art. 49) y la Ley de Financiamiento educativo N° 26.075 que respalda la política del gobierno nacional definida para los ámbitos rurales. Incluye a las escuelas rurales del país y se ejecuta a partir de Convenios Bilaterales celebrados entre el ME y las autoridades provinciales. El mismo está dirigido a apoyar las políticas nacionales y provinciales de mejoramiento de la educación rural en términos de cobertura, eficiencia y calidad de las escuelas; así como al fortalecimiento de la gestión educativa del ministerio nacional como también los provinciales

Los estudios antes mencionados estuvieron orientados a analizar la organización de secciones multiedad, multinivel o plurisalas como propuestas para la extensión de la obligatoriedad en el Nivel Inicial en ámbitos rurales, así como también las transformaciones en las prácticas pedagógicas a partir de la presencia de ludotecas escolares.

A continuación se plantea una mirada sobre la escolaridad de la primera infancia, enmarcada en la histórica tensión entre la función asistencial devenida de una particular visión del niño pequeño y sus necesidades de cuidado y asistencia; y la tarea pedagógica que las instituciones que reciben niños pequeños deberían cumplir. Ambas son consideradas fundantes del nivel inicial en nuestro país.

2. La escolaridad en la primera infancia: entre la función asistencial y educativa del Nivel Inicial

La educación de la primera infancia merece especial atención no sólo por atender a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad, sino porque debe garantizar que los niños⁸ tengan pleno acceso a espacios de aprendizaje que permitan el despliegue de conocimientos sociales, culturales, físicos, intelectuales y emocionales (Bosch y Duprat, 1992).

Las políticas destinadas a brindar apoyo a la educación y desarrollo de niños pequeños han adquirido una importancia cada vez mayor en América Latina. Numerosas investigaciones (Myers, 1995; Fujimoto - Peralta, OEA, 1998; Malajovich, OEI, 2003), dan cuenta que gran parte del desarrollo de la inteligencia se produce antes de los 7 años de edad, incluyendo en este proceso la salud, nutrición, afectividad e interacción con el medio socio cultural.

Para UNICEF la niñez es un período en el cual los niños requieren no sólo cuidado para asegurar su supervivencia sino también de la promoción del desarrollo cognitivo y psico-social (UNICEF-CINDE, 2001). De allí la relevancia de la educación en los primeros años así como también de programas orientados a niños pequeños, cuyas consecuencias en términos sociales y económicos podrían observarse en las subsiguientes etapas de la vida.

Dicha relevancia fue reconocida desde principios del siglo XIX por F. Froebel, quien planteaba la necesidad de una propuesta pedagógica para los niños pequeños que se diferenciara de las instituciones de su época que sólo se remitían a la asistencia, vigilancia o enseñanza escolar. Con el nombre de "Jardín de Infancia o Kindergarten", Froebel designó a las instituciones con condiciones didácticas que habilitaran el juego en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños, y que se diferenciaran en contenidos y métodos a la escolarización tradicional, contraponiéndose al modelo de guarda, protección y vigilancia.

Hacia finales del siglo XIX, los sistemas educativos tenían su mirada puesta en la universalización de la educación primaria o elemental, y se dejó al NI

sin definición política ni pedagógica. Por tanto, el carecer de una política estatal que definiera su organización y funcionamiento, así como la persistente tensión entre las funciones asistencial y pedagógica, generaron la diversificación de la oferta instalada en el modo particular en que cada institución entendía dicha tensión. Casi cien años después del planteo de Froebel, los estados definen a la primera infancia como prioridad política y crean instituciones destinadas a esta etapa (Diker, 2002).

En nuestro país, hacia fines del siglo XIX con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, se incluye al Jardín de Infantes como posibilidad dentro del capítulo dedicado a la educación inicial. En ese mismo período, se inaugura el primer Jardín de Infantes, y se crea el primer profesorado para "maestras de jardín de infantes" en la Escuela Normal de Paraná, provincia de Entre Ríos. Del mismo modo, se fundan jardines de infantes en La Rioja, Jujuy, Santiago de Estero y Santa Fe.

Fue recién a mediados del siglo XX, enmarcado en la corriente de la Escuela Nueva y en el marco de políticas estatales, en Argentina como en otros países latinoamericanos, que se produce un proceso de expansión de instituciones infantiles sostenidas por el Estado. Es en los años sesenta y setenta que el NI empieza a tener mayor presencia, tanto en relación con el marco normativo como en lo presupuestario, reconociéndose a la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo, instalándose en el marco de debate de diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas que plantean su función específica en el desarrollo infantil. En los años noventa, ya se instala como meta la obligatoriedad del último año del nivel (a partir de los 5 años) cuya concreción con la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) podría considerarse un avance en el proceso de expansión del NI en la región (Diker, OEI, 2002). Dicho avance se vería luego consolidado con la ratificación de la obligatoriedad de la sala de 5 años y ampliado además con la universalización de la sala de 4 años establecidos en la LEN.

⁸ A los efectos de facilitar la lectura en este informe se utiliza fundamentalmente un "masculino genérico" para hacer referencia a los distintos sujetos (niños/as, maestros/as, directores/as, supervisores/as, profesores/as, etc) En algunas partes y en los fragmentos de trabajo de campo, se respeta el género utilizado por el interlocutor.

El recorrido histórico por el Nivel Inicial plantea el reconocimiento de la **tensión fundacional** existente entre la **función asistencial** y la **función educativa**. Si bien dicha tensión no ha dejado de existir en la actualidad, el problema no estaría dado por su persistencia sino por su complejidad a partir del entrecruzamiento entre las funciones asistencial, pedagógica, socializadora y de preparación para la escolaridad primaria (Diker, OEI, 2002). Esto supone que el contrato fundacional del NI basado en la socialización y la formación de hábitos para la vida cotidiana, sea revisado a la luz de las transformaciones sociales, políticas y pedagógicas que implican una nueva mirada de la infancia y del niño como sujeto de derecho, y la toma de conciencia sobre el lugar que tiene el conocimiento en este nivel. Por lo tanto, fue necesario que se considere al NI como un espacio/tiempo de transmisión y democratización del conocimiento que ofrezca al niño situaciones de aprendizaje significativo (Harf y otros, 1996).

En Argentina, otros autores plantean que la problemática fundamental no refiere tanto a la coexistencia de las funciones anteriormente descritas sino específicamente al “formato escolar”, es decir a la función preparatoria para el Nivel Primario que tracciona a la educación infantil hacia dicho nivel. Aún considerando que la tradición pedagógica del NI haya cuestionado los aspectos más rígidos del formato escolar primario tales como: el disciplinamiento de los cuerpos, la diferenciación de contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación juego/trabajo, o la falta de ajuste a las demandas de conocimiento por parte de los niños; en los países en los que el Estado asume la expansión de la escolaridad temprana, las instituciones de NI se despliegan en los espacios físicos de escuelas primarias (Terigi, F., Perazza, R., 2006)⁹ como queda de manifiesto en el siguiente fragmento de entrevista:

(...) la primaria es la fundacional y los demás niveles se van acoplando. O sea, si hay necesidad de nivel inicial se suma (...), generalmente funciona en el edificio escolar de

primaria... y ese da base a los otros niveles. Y ahí se recepciona, o sea, la primaria es la que, digamos, está presionada como base... y también presionada un poco por esta necesidad de dar cobertura a mayor cantidad de matrícula, la primaria se hace cargo siempre, no renuncia.
(Referente Provincial)

Las políticas educativas han logrado instalar en el sentido común de las familias que el carácter educativo del nivel esté asociado al formato escuela, y hacia allí se orientan sus demandas. Por tanto, dicho formato tiene consecuencias no sólo en el modo en que se organiza la vida cotidiana de los niños que asisten, sino también al significado instituido por las familias a la experiencia escolar.

Sin embargo, los sistemas educativos occidentales se encuentran en una etapa de desarrollo en que los formatos se ven severamente cuestionados. En ese contexto, donde se mezclan el cuestionamiento y la valoración, los niveles educativos que hoy están en proceso de expansión (Inicial y Secundario) tienen una oportunidad de replanteo. Específicamente el NI, por su tradición pedagógica y de innovación, es el que más permite la posibilidad de adaptación a los cambios y puede plantear en relación con su expansión, nuevos modelos de organización (Terigi, F., Perazza, R., 2006).

En la sala de 5 [años] el tope era que tenía que saber escribir hasta el número veinte (...) Lo decía nuestro diseño curricular anterior. Estaba dividido en áreas, todo igual que primaria, era muy similar. En un principio pareció fantástico porque se reconocía lo que el nivel trabajaba... Pero a la larga, en la práctica nos dimos cuenta que estábamos siendo fagocitados, es más, en aquel momento al hacerse obligatoria la sala de 5, primaria creía que nosotros íbamos a pasar a ser de ellos. Y en algunos casos se actuaba en con-

⁹ Es importante aclarar también que, en sus orígenes, el jardín de infantes estuvo destinado a niños de familias acomodadas de zonas urbanas (se consideraba con una inversión mucho más costosa que la escuela primaria por la necesidad de mobiliario y material didáctico específico) y surge como Departamento de Aplicación anexo a las escuelas normales, por lo que adquiere un formato vinculado a la escuela primaria de la época, con organización de secciones por edad y una tendencia cada vez más signada por la homogeneidad de los grupos (Malajovich, 2006).

secuencia. Para las (maestras) jardineras (...) era una lucha constante decir "no, ¿y el proceso del niño? Si yo tengo un niño que no logró el tope que se ponía para sala de 5, pero tuvo unos avances impresionantes, tiene que pasar [a Primaria]". Entonces después

*primaria decía "repíte por culpa del jardín". No tomaban ese proceso como productivo, sino que empezaban otra vez de cero o con los objetivos que ellos tenían. Y es la gran falla que tuvimos de articulación.
(Maestra y Directora de escuela rural)*

3. Caracterización general del Nivel Inicial en el ámbito rural

La LEN establece como modalidad del sistema educativo a la educación rural, y determina la necesidad de elaborar propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población de ámbitos rurales, garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad, y permitiendo modelos de organización escolar adecuados a cada contexto (artículos 17, 49, 50 y 51).

La presencia del NI en el ámbito rural comienza a manifestarse hacia el último cuarto del siglo XX, cuando los primeros jardines se ubicaron alrededor de las escuelas primarias rurales ya existentes, siendo recién en la década del 80 que comienzan a hacerse más visibles¹⁰.

En este marco, fueron variadas las estrategias implementadas por las autoridades de las diferentes jurisdicciones para dar respuesta a las necesidades educativas de la primera infancia, con formas de organización institucional ajustadas a las demandas y posibilidades locales. Sin embargo, la permanencia y reiteración en los Jardines del ámbito rural de criterios de escuelas urbanas (por ejemplo, el nucleamiento de niños por edades homogéneas proveniente de la gradualidad de la educación primaria) fue produciendo la naturalización del reconocimiento de la validez de este formato, omitiendo en ocasiones particularidades contextuales y criterios de flexibilidad acordes a los contextos rurales. A esta caracterización se suma que las secciones de NI comparten el edificio escolar con la escuela primaria, por lo que rasgos propios del NI tienden a debilitarse por asimilación al modelo pedagógico correspondiente a dicha escuela.

Los Jardines de infantes rurales presentan realidades diversas y contrastantes según las diferentes jurisdicciones del país, resultado del entrecruzamiento de factores tales como: diversidad geográfica, territorial, distancias de los centros urbanos, dispersión de

la población, aislamiento, dificultades en los traslados por deficiencias en los medios de transporte o caminos y escasos servicios telefónicos, electricidad y/o niveles de conectividad. A lo anterior se suma el componente socioeconómico de las familias que resulta –en gran parte– desfavorable debido a: la disminución de fuentes de trabajo por tecnificación de las tareas rurales o agotamiento de recursos naturales, necesidades básicas insatisfechas o inestabilidad por migraciones temporarias o definitivas en busca de mejoras laborales. Como consecuencia, la matrícula escolar sufre modificaciones generando disminuciones y/o aumento de la demanda en algunas zonas, independientemente de la etapa del ciclo lectivo en la que se realicen.

En la actualidad existe un consenso respecto de la relación positiva entre la asistencia al NI y la continuidad de la escolaridad en los sucesivos niveles. Por tal motivo, la ampliación de la cobertura de este nivel resulta de primer orden dentro del sistema educativo. Considerando dicha importancia, se ha legislado respecto de la obligatoriedad de la sala de 5 años y la universalización de la sala de 4 años en todas las jurisdicciones (artículos 18 y 19 de la LEN)¹¹.

3.1. Alcances del NI en el ámbito rural

En este apartado se presentan algunos datos vinculados con: **cobertura pendiente, unidades de servicio y matrícula de alumnos/as de 3, 4, y 5 años** con la finalidad de realizar un posterior análisis comparativo en las jurisdicciones visitadas en relación con la obligatoriedad de la sala de 5 en el NI y la universalidad de la sala de 4 en el ámbito rural¹². Los datos corresponden al período 2007-2010¹³ y permiten observar el desarrollo y la evolución en torno de la meta de obligatoriedad para el Nivel Inicial planteados por la LEN.

¹⁰ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires.

¹¹ Los Artículos 18 y 19 establecen la obligatoriedad de la sala 5 años y la obligación del Estado Nacional de universalizar los servicios educativos para los niños/as de 4 años de edad.

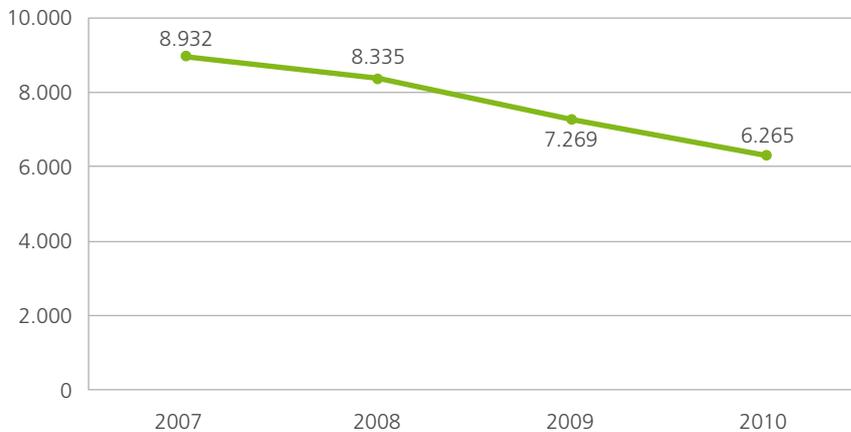
¹² A los fines de este estudio, se ha considerado el ámbito informado por la jurisdicción en el RA 2010.

¹³ Se toma este período considerando la sanción de la Ley de Educación Nacional e inicio del PROMER hasta el último procesamiento de datos del RA disponible al momento del trabajo de campo de los estudios.

Se entiende como indicador de **cobertura pendiente** a la cantidad de alumnos/as de 6 años en primer grado que no asistieron a jardín el año anterior. En el período mencionado (2007-2010), este indicador se retrajo notablemente, evidenciándose la tendencia sostenida a la baja que el mismo pre-

senta (Gráfico N° 1). Para el ámbito rural de todo el país en el 2007 8.932 alumnos/as de 6 años no habían asistido al NI el año anterior y en el año 2010 la cifra se reduce a 6.265 alumnos/as, lo que implica una disminución de un 29,9 por ciento de la cobertura pendiente.

Gráfico N° 1: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural Cobertura Pendiente. Año 2007-2010

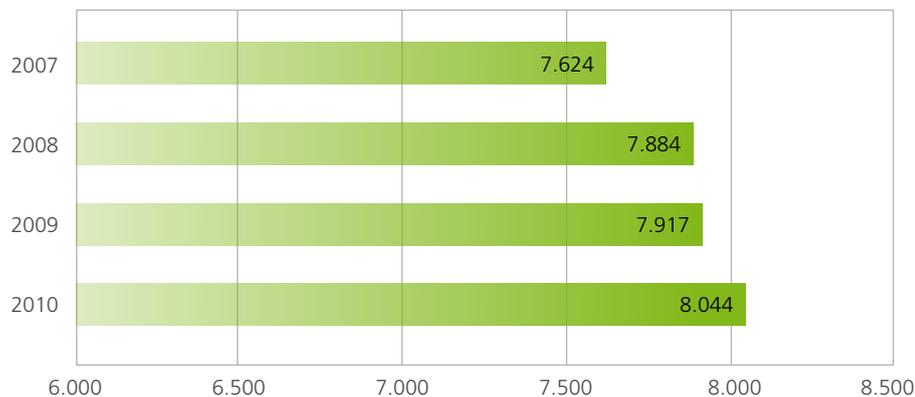


Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN

La **caída de la cobertura pendiente** se ve acompañada en este período por un **aumento de las unidades de servicio**. Anualmente se incrementa la oferta de Jardines de Infantes en el ámbito rural,

pasando de 7.624 unidades de servicio en el año 2007 a 8.044 en el 2010, lo que equivale a un aumento de 5,5 por ciento (Gráfico N° 2).

Gráfico N° 2: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural Unidades de servicio de Jardín de Infantes. Año 2007-2010



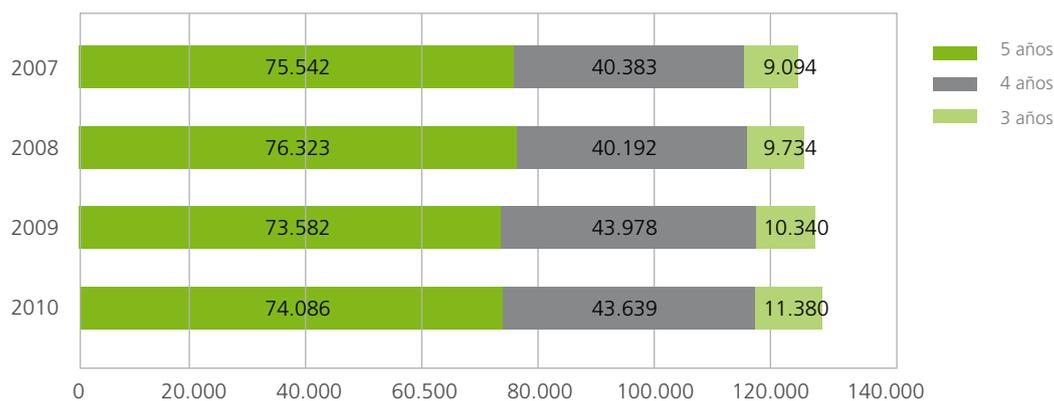
Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN

Por su parte, la evolución de la **matrícula** presenta un comportamiento similar. Si se considera la matrícula del ciclo de Jardín de Infantes en su conjunto, es importante señalar que presenta un crecimiento de 3,3 por ciento, de 125.019 alumnos/as en 2007 se llega a 129.105 en 2010. Pero si se propone diferenciar la tendencia de la matrícula de los alumnos/as de 5, 4 y 3 años al interior del ciclo, este crecimiento no se refleja de idéntica manera.

En cualquiera de los años considerados, más de la

mitad de la matrícula corresponde a los alumnos/as de 5 años y que, si bien en 2010 la matrícula de 5 es levemente inferior a la del 2007 (-1,9 por ciento), en su evolución se mantiene casi estable durante este período. Diferente es lo que sucede con la matrícula de 4 y 3 años. Con una representación menor en el total, en ambos casos se observa un crecimiento sostenido, donde la variación 2007/2010 para los alumnos/as de 4 años es de un aumento de 8,1 por ciento y para los de 3 años un 25,1 por ciento (Gráfico N° 3).

Gráfico N° 3: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Cantidad de alumnos de 3, 4 y 5 años en Jardín de Infantes. Año 2007-2010



Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN.

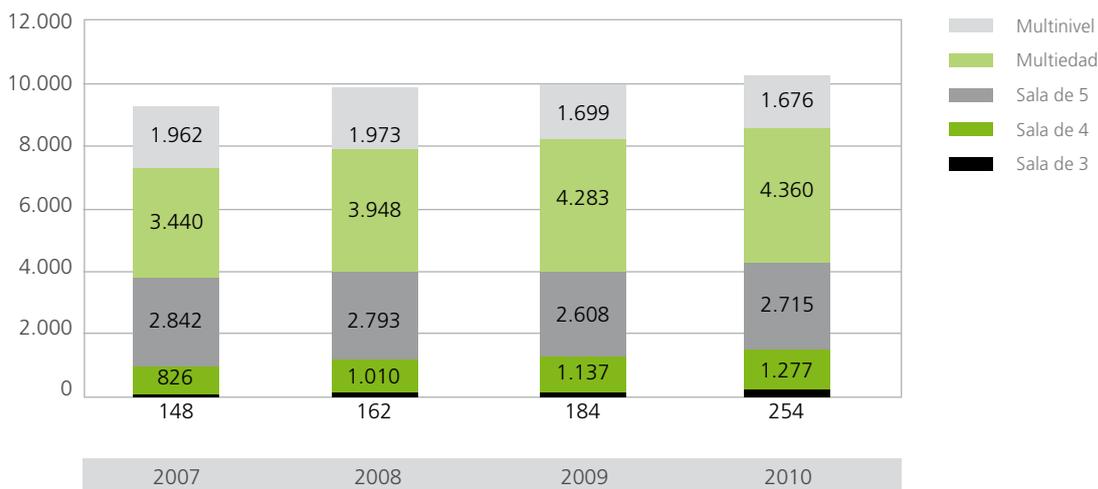
Ahora bien, para tener una idea más precisa de la relevancia que fue adquiriendo el NI en el período 2007-2010, se toma como dato específico la **cantidad de secciones** que atienden niños con edad de asistir a Jardín de Infantes.

La variación anual de la cantidad de secciones según su tipo (independientes de sala de 3, 4 y 5 años, multiedad o multinivel) muestra que -en el período 2007 al 2010-, la cantidad de secciones que atienden niños de Jardín de Infantes aumenta año tras año, observándose que en el 2010 se en-

cuentran 1.062 secciones más que en el 2007.

Sin embargo, este aumento en el total de secciones no se replica de igual manera en cada uno de los tipos de sección. Existe un incremento de las secciones independientes de 3 y 4 años, y una leve disminución con algunos altibajos de las de 5 años. Por su parte, las secciones multinivel, de una manera más considerable, también disminuyen. Pero es destacable el incremento de las secciones multiedad entre 2007 y 2010 (de 3440 a 4360), incorporándose 920 secciones más de este tipo (Gráfico N° 4).

Gráfico N° 4: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Tipos de sección de Jardín de Infantes. Año 2007-2010



Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN.

En síntesis, teniendo en cuenta la meta de obligatoriedad para el Nivel Inicial planteada por la LEN para el ámbito rural, los datos presentados dan cuenta de un aumento significativo de secciones a nivel nacional, así como un incremento específico en las secciones multiedad. Los mismos constituyen una

evidencia clara de una estrategia de gestión educativa que prioriza la incorporación de niños al nivel inicial, a través de una propuesta organizativa que permite no sólo la cobertura de la sala de 5 años, sino también la incorporación progresiva de niños de 4 y 3 años.

4. El Nivel Inicial en las provincias de Entre Ríos y Tucumán

4.1. Entre Ríos

En el marco de la Ley de Educación Provincial N° 9.890 sancionada en 2008, la provincia de Entre Ríos adoptó una estructura de 13 años de escolaridad obligatoria: seis años para la escuela primaria y seis años para la secundaria, incluyendo además la obligatoriedad del último año de la educación inicial.

El sistema educativo provincial cuenta con Direcciones Provinciales de Nivel Primario e Inicial, que se propone un trabajo coordinado con las direcciones departamentales, cuyas tareas principales refieren a la administración de la educación y de las cuales dependen las supervisiones de cada nivel, a las que se accede por concurso. En este marco, los Supervisores y Directores de Radio Educativo ocupan un espacio sustancial ya que no sólo apoyan la tarea cotidiana de los docentes sino que son los que vehiculizan los lineamientos y normativas provinciales.

Las escuelas del sistema educativo provincial se organizan según tres tipos: Urbanas, Rurales y Alejadas del Radio Urbano (ARU). Más allá de estos tipos de clasificación, existen zonas aisladas o inhóspitas dentro de la ruralidad que merecen especial atención, donde además incide el desarrollo productivo y las características geográficas, como el caso específico de la zona de Islas del Delta del Paraná.

Con el objetivo de trazar líneas de trabajo entre los diferentes niveles del sistema educativo que garanticen la continuidad de las trayectorias educativas en el ámbito rural, se constituyen en esta provincia 67 agrupamientos¹⁴. Así se intenta dar respuesta a la problemática del aislamiento territorial de las escuelas, trabajando conjuntamente a nivel provincial y departamental, de modo que puedan ajustarse a las posibilidades de la geografía local y las lógicas de proximidad de las diferentes zonas.

Como antecedente histórico, esta provincia cuenta con el primer Jardín de Infantes de la Argentina y de Latinoamérica creado en la Escuela Normal de

la ciudad de Paraná, el 4 de agosto de 1884, junto con el primer Centro de Preparación de Maestras Jardineras. Cien años después, en el año 1984, en el ámbito del Consejo General de Educación se crea la Dirección de Enseñanza Pre-Primaria, y se aprueba el proyecto de Bases Curriculares de Nivel Pre-Primario (Decreto N° 4244 M.H.O.P.).

Desde el año 2008, la Ley de Educación Provincial plantea que la Educación Inicial comprende el Jardín Maternal para niños de 45 días a 2 años y el Jardín de Infantes para niños de 3 a 5 años, considerando este último año de carácter obligatorio (artículo 22) y constituyendo ambos, una unidad pedagógica y organizativa que asegure el derecho personal y social a la educación (artículo 23). Desde la normativa, se incluye también la necesidad de arbitrar los medios para asegurar la progresiva universalización de la educación de niños y niñas de 4 años (artículo 24) lo que favorece la integración de estos niños en salas multiedad, ya sean fijas o itinerantes¹⁵. Siguiendo este criterio de unidad educativa, la Dirección del NI se está planteando incluir a los niños más pequeños.

Todas las instituciones que atienden a niños de NI en esta provincia dependen de la Dirección de Educación Inicial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada, ambas regidas por las normativas del Consejo General de Educación de la provincia.

Al momento del estudio (2010), los Jardines de Infantes se encontraban anexos a Escuelas Primarias en el ámbito rural de la gestión pública. Dentro de esta oferta, los formatos de atención presentaban variantes que iban desde salas independientes hasta salas multiedad y multinivel (de PU o bi-docentes). Las mismas se encontraban en establecimientos con dirección a cargo de docentes de primaria, pero contaban con supervisiones propias del Nivel Inicial.

La Dirección de Nivel Inicial provincial elaboró en el año 2005 un documento que marca pautas edu-

¹⁴ Se concibe el agrupamiento como una unidad de análisis de necesidades y posibilidades de un conjunto de escuelas -que comparten condiciones por su localización - y como ámbito de aplicación de alternativas de trabajo conjunto (Educación rural en el sistema Educativo Nacional - Documento Base - Diciembre de 2010).

¹⁵ La sección itinerante supone un docente a cargo de dos secciones multiedad localizadas en escuelas relativamente cercanas, asistiendo alternadamente a cada una de ellas. Las características de este tipo de secciones se desarrollarán con mayor detalle en el punto 5.2 de este documento.

cativas para la población rural. Se establece que la provincia contempla las itinerancias rurales como un proyecto tendiente a fortalecer la identidad de niños y niñas ya que impide el desarraigo llevando la oferta educativa al lugar de su residencia.

La oferta educativa de esta provincia tiene como antecedente el Nivel Inicial Nucleado (NIN), propuesta que funcionó para las zonas rurales hace alrededor de 10 años. Dicha oferta suponía el nucleamiento de los niños que eran llevados por un transporte provincial hasta una sede determinada a nivel zonal. Hoy, es la itinerancia la figura que de alguna manera reemplaza la propuesta de los NIN en las zonas rurales. El carácter sustantivo de este tipo de cargo -que puede considerarse un subtipo o modalidad dentro de la oferta multiedad- se observa en relación con su centralidad para sostener las oscilaciones en la matrícula de NI en zonas rurales, siendo el docente quien se traslada a las secciones de NI anexas a las escuelas primarias.

Asimismo, se fija la sede de los cargos de maestros de Jardín de Infantes Itinerantes en las Supervisiones Departamentales Provinciales (Circular N° 7 de 2005 de la Dirección del NI, por Resolución N° 2184 del CGE de agosto de 2005). Por tanto, se otorga a las Direcciones Departamentales la capacidad de operativizar el dictado de resoluciones Ad Referéndum en función de los cambios de matrículas de los niños por lo que la supervisión departamental organiza y destina la prestación del servicio de los cargos de maestros itinerantes en las escuelas cuyas necesidades de matrícula así lo justifiquen.

4. 2. Tucumán

La Ley de Educación Provincial N° 8391, sancionada a fines de 2010¹⁶, y en vigencia al momento del trabajo de campo (2012), establece que el estado

provincial *“garantiza la gratuidad de la Educación Pública de Gestión Estatal en todos sus niveles y modalidades, como el cumplimiento de la obligatoriedad de los 13 años comenzando por la sala de 5 en el nivel Inicial hasta el término de la escuela Secundaria”* (artículo 8°). Para dar cumplimiento, esta provincia adoptó una estructura de seis años para la primaria y seis años para la secundaria al igual que Entre Ríos.

En relación con la estructura del Sistema Educativo Provincial, el actual Ministerio de Educación creado a partir de la sanción de la Ley de Ministerios en 1997 tiene a su cargo las Secretarías de Gestión Administrativa y de Gestión Educativa y las Direcciones de los distintos niveles educativos dependen de esta última¹⁷.

Estas Direcciones organizan sus instituciones en circuitos territoriales que incluyen diferentes zonas de supervisión. Para el ámbito rural, la provincia se divide en 77 agrupamientos que contienen instituciones educativas correspondientes a los tres niveles.

Específicamente, la Dirección de Nivel Inicial cuenta con un Equipo Técnico Pedagógico y otro administrativo que tienen a su cargo el seguimiento de los distintos proyectos y programas que se llevan adelante. A su vez, para la supervisión institucional, se organizan 12 zonas distribuidas en los 17 departamentos provinciales, y un Equipo Técnico Territorial que establece 5 circuitos que abarcan la totalidad de la provincia.

Estos Equipos Territoriales tienen como función complementar la tarea de los supervisores, logrando una mayor presencia en los establecimientos educativos y un mejor seguimiento y acompañamiento de la tarea docente. Para esto han dispuesto cuatro días para recorrer las instituciones y un

¹⁶ Hasta ese momento la provincia se regía por la Ley N° 7463 sancionada en 2004, que había significado un avance respecto de su antecesora, la Ley N° 5996 sancionada en 1989, anterior a la Ley Federal de Educación (N° 24195) que incluyó la sala de 5 años dentro de la obligatoriedad escolar y que fuera ratificada en la LEN de 2006, estableciendo además la universalización de la sala de 4 años (art. 18 y 19 de la LEN).

¹⁷ También tiene a su cargo esta Secretaría de Estado de Gestión Educativa, las Direcciones de : Educación Técnicas y Formación Profesional, Educación Pública de Gestión Privada, Jóvenes y Adultos y Educación no Formal, Educación Especial, Educación Superior no Universitaria, Artística y Asistencia Técnica Pedagógica.

día de reunión interna donde trabajan las diferentes problemáticas que fueron apareciendo en ese recorrido institucional.

Si bien en esta jurisdicción, al igual que en Entre Ríos, la mayoría de los jardines de infantes rurales no poseen dirección independiente, los equipos formados por Supervisoras y Asistentes Técnico Territoriales se ocupan del seguimiento de las instituciones. De este modo, se logra un mayor acompañamiento de la tarea pedagógica así como la generación de espacios de capacitación y socialización de experiencias, apoyando las decisiones político – educativas provinciales.

4.3. Propuestas Jurisdiccionales para el cumplimiento de la obligatoriedad del NI

Teniendo en cuenta que la obligatoriedad del NI establecida por la LEN rige a nivel nacional, a continuación se presentan algunos datos comparativos que pretenden dar cuenta de qué manera las jurisdicciones de Entre Ríos y Tucumán dan cumplimiento a lo establecido por el marco normativo (LEN).

La comparación en la oferta educativa en estas provincias intenta dar cuenta de las distintas estrategias que encuentran las autoridades locales para dar cumplimiento a dicha obligatoriedad; así como a las demandas sociales respecto de la incorporación de los niños de edad temprana a la escolaridad. Además, a través de los testimonios de los distintos actores, se busca recuperar experiencias que puedan ser socializadas y ayuden a la toma de decisiones en la misma jurisdicción como en otras.

En Entre Ríos, se tuvieron en cuenta dos formatos posibles: por un lado la sección multiedad con iti-

nerancia que tuvo por objeto la inclusión educativa de todos los niños, llevando la oferta a su lugar de residencia aún en zonas con matrícula escasa; por el otro, la sección multinivel, siendo en ambos casos la escuela primaria rural, el ámbito de inserción de estos tipos de sección¹⁸.

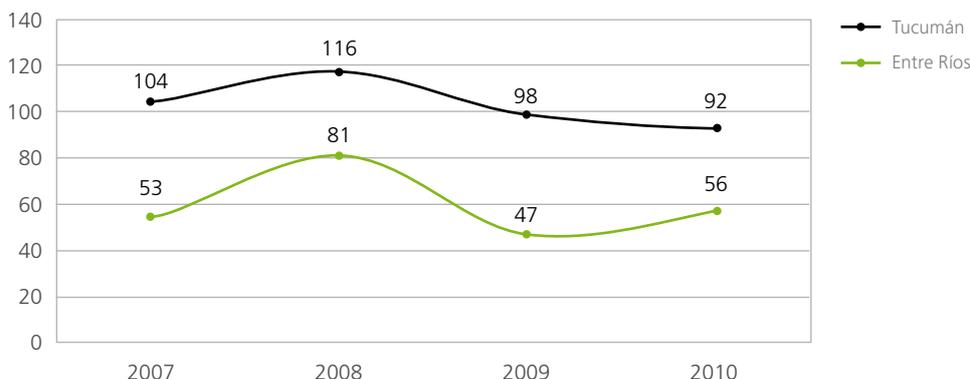
En Tucumán, la decisión política que toma la jurisdicción cuando la matrícula no permite conformar una sección multiedad es la organización de secciones binivel integradas por niños de nivel inicial (3, 4 y/o 5 años) y de primer ciclo de nivel primario. Para llevar adelante esta estrategia, la provincia planteó la exigencia de la doble titulación de los docentes (Inicial y Primario), como requisito de formación para el acceso al cargo.

Es importante resaltar que las formas de organización planteadas para el alcance de la meta educativa por ambas jurisdicciones no supone juicios de valor sino la posibilidad de evidenciar las estrategias con las que las diferentes jurisdicciones resuelven problemáticas específicas de la educación rural en el NI. Para mostrar esto, se consideran los indicadores utilizados a nivel nacional y se los compara entre ambas jurisdicciones: cobertura pendiente, matrícula, unidades de servicio que ofertan secciones para el NI y tipos de secciones (múltiples, binivel o independientes).

En relación con la cobertura pendiente, si bien es un indicador que a nivel nacional muestra una tendencia sostenida a la baja, en ambas jurisdicciones se puede observar en el período 2007-2010 un proceso de oscilación, que expresan años de aumento y otros de disminución. Sin embargo, los valores del año 2010 no expresan diferencias sustantivas en comparación con aquellos del 2007 (Gráfico N° 5).

¹⁸ Un desarrollo más profundo sobre este tema se encuentra en el E.E.: "La organización de secciones "multiedad" con itinerancia como propuesta de extensión del NI en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales. Diniece-MEN 2011.

**Gráfico N° 5: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Cobertura Pendiente. Provincias de Entre Ríos y Tucumán. Año 2007-2010**

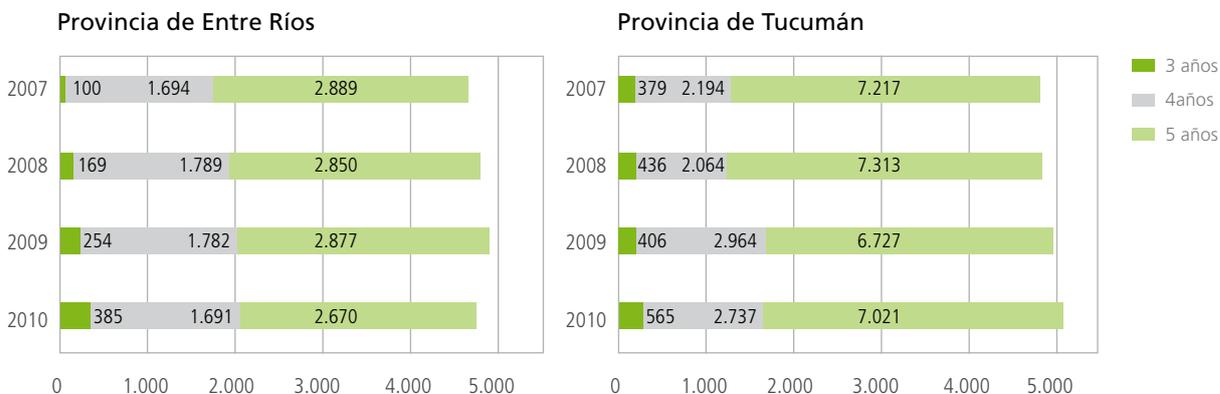


Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN

Si se toma en cuenta la matrícula total de alumnos/as de 5 años en el Nivel Inicial, que en el 2010 era de 2.670 en Entre Ríos y 7.021 en Tucumán-, la cantidad de niños de 6 años que no asistieron a Jardín de Infantes representa una proporción menor en ambas jurisdicciones.

Por otro lado, la evolución de la matrícula de Jardín de Infantes experimenta un leve crecimiento en ambas provincias en términos generales. Específicamente en Entre Ríos, en el 2010 se observa una disminución en la cantidad de alumnos/as, pero que no avanza más allá de los valores presentes en 2007 (Gráfico N° 6).

**Gráfico N°6: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Cantidad de alumnos de 3, 4 y 5 años en Jardín de Infantes. Provincias de Entre Ríos y Tucumán.
Año 2007-2010**



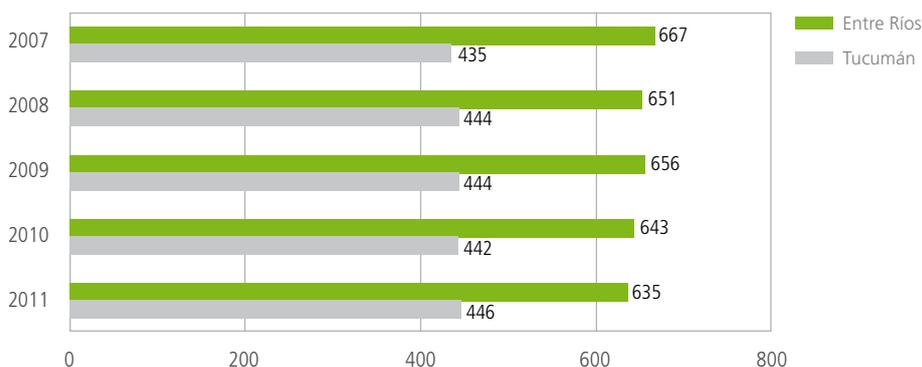
Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN

Como ya se presentó en otro apartado en torno de la caracterización del NI en el ámbito rural, en el total país la matrícula de 5 años permanece ligeramente estable, evidenciando un aumento sostenido en 3 y 4 años en función de los valores de matrícula 2007-2010 para cada jurisdicción, se observa en Entre Ríos un leve retraimiento en la cantidad de alumnos/as de 5, la matrícula de 4 se mantiene pero se muestra un crecimiento en la matrícula de 3 años.

En Tucumán, sucede lo mismo con los alumnos/as de 5 años pero hay un fuerte aumento en la cantidad de alumnos/as de 4 y 3 años.

Ahora bien, estos cambios ocurridos con la matrícula parecen no estar vinculados con la modificación en la cantidad de unidades de servicio con oferta de Jardín de Infantes ya que permanecen relativamente estables en este período (2007-2010) (Gráfico N° 7).

Gráfico N° 7: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Unidades de servicio de Jardín de Infantes. Provincias de Entre Ríos y Tucumán. Año 2007-2010



Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE. MEN.

Asimismo, al observar la evolución del tipo de secciones que atienden alumnos/as de Jardín de Infantes en cada jurisdicción, es posible describir la estrategia tomada por cada provincia para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos/as de 3, 4 y 5 años de edad.

La cantidad total de secciones permanece relativamente estable en ambas jurisdicciones (en Entre Ríos en 2010 existen 8 secciones menos que en el 2007 y en Tucumán hay 23 secciones más) aunque es en el tipo de sección con matrícula de Jardín de Infantes donde se destacan las diferencias (Cuadro N° 1 y Gráfico N° 8).

Cuadro N°1: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Tipos de sección de Jardín de Infantes que atienden matrícula de Jardín de Infantes.
Provincias de Entre Ríos y Tucumán. Año 2007-2010

Jurisdicción	Año	Total	Independientes			Múltiples	Multinivel
			Sala de 3	Sala de 4	Sala de 5		
Entre Ríos	2007	665	1	24	70	244	326
	2008	690	2	32	75	258	323
	2009	664	2	30	72	275	285
	2010	657	5	30	60	291	271
Tucumán	2007	536	2	15	488	4	27
	2008	549		18	220	281	30
	2009	562		38	179	311	34
	2010	559		36	193	301	29

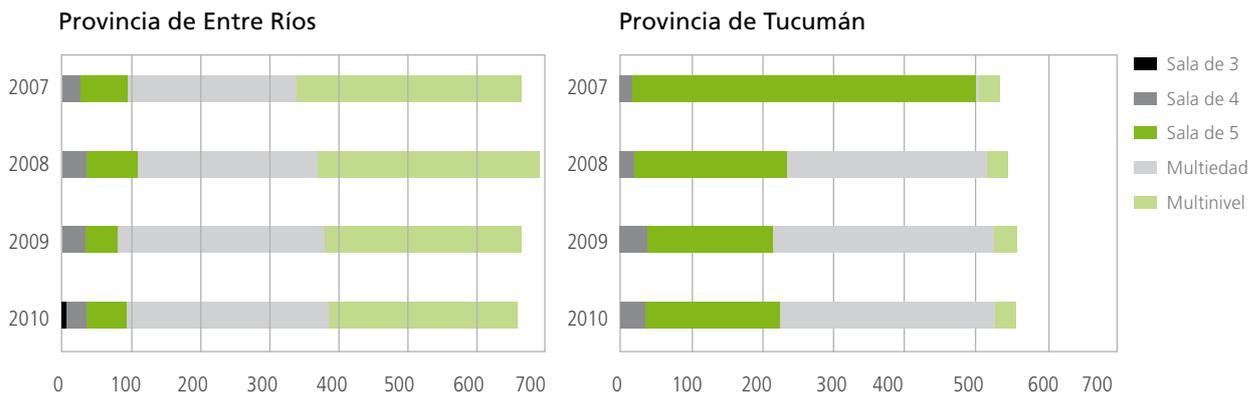
Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DINECE. MEN

En el caso de la provincia de Entre Ríos, existe una fuerte presencia de secciones múltiples y multinivel (en cualquiera de los años analizados, entre ambas categorías rondan el 85 por ciento del total de secciones). Mientras las secciones independientes se mantienen casi sin modificaciones, las secciones múltiples aumentan en detrimento de las multinivel. Este dato (que no se percibe en la provincia de Tucumán en ningún año del período considerado), podría estar mostrando un lento proceso de conversión de secciones multinivel en secciones múltiples lo que podría ser una estrategia de fortalecimiento del NI en la provincia, aún cuando en el 2010 las secciones multinivel todavía tienen una fuerte presencia (41,2 por ciento).

Por su parte, Tucumán presenta una situación bastante diferente. En el 2007, el 91 por ciento de las secciones que atienden matrícula de Jardín de Infantes en el ámbito rural son secciones independientes de 5 años. Pero, al año siguiente, sufre un cambio importante al reducirse a menos de la mitad (de 91 a 40 por ciento), aumentando considerablemente las secciones múltiples (de 0,7 a 51 por ciento) y cuya tendencia se mantiene en los años que siguen.

Esta reconversión de secciones independientes de 5 años a secciones múltiples podría ser representativa de un cambio en la política que el NI de esa jurisdicción para dar respuesta a la universalización de la sala de 4, cuyos resultados se manifiestan en el salto de la matrícula de sala de 4 entre el 2008 y el 2009.

Gráfico N° 8: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural
Tipos de sección de Jardín de Infantes. Provincias de Entre Ríos y Tucumán. Año 2007-2010



Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2008, 2009 y 2010, DiNIECE ME.

En síntesis, la atención de los niños de 3 a 5 años en el NI asume en el ámbito rural formatos de organización que van desde secciones independientes de 3, 4 y 5 años a secciones multiedad y binivel cuyo

objetivo es garantizar la cobertura y trayectorias de los niños que habitan dicho ámbito, en instituciones próximas a sus lugares de residencia.

5. La práctica educativa en los diferentes tipos de sección en el ámbito rural

En este apartado, se exponen algunas observaciones que el trabajo de campo logró documentar relativas a las prácticas docentes en las secciones multiedad como en las bi-nivel en las provincias visitadas (Entre Ríos y Tucumán). En el caso particular de la provincia de Entre Ríos, se consideró también la “itinerancia” como una forma particular que asumen las secciones multiedad en determinadas zonas.

5. 1. Las secciones multiedad y el supuesto de la homogeneidad grupal

La organización del NI en secciones independientes deviene de una tradición histórica vinculada a la gradualidad en la escolarización. Ésta se sostiene sobre el supuesto vínculo entre aprendizaje y rango etáreo, relativizando la variedad de matices existentes en el desarrollo infantil y los diferentes modos y ritmos de aprendizaje existentes en grupos de edades homogéneas.

Sin embargo, desde la perspectiva psicocultural que plantea Bruner (1997), el desarrollo mental se despliega con otros, bajo códigos culturales y tradiciones familiares y sociales. Es decir que aprender implica un proceso que no responde a patrones uniformes ni al pasaje por etapas de desarrollo predecibles. Por esto, la oportunidad de relacionarse con niños de diferentes edades en una misma sala ofrece a los niños una multiplicidad de experiencias que los habilitan progresivamente a conocer y enriquecer otras modalidades de participación y vinculación social. A su vez, en muchas jurisdicciones, la sección multiedad implicó la posibilidad de acceso al sistema educativo para niños y niñas de 2 a 5 años, garantizando el derecho a la educación en condiciones equitativas (MEN, 2007).

Por definición, la sala multiedad refiere a la conformación de un solo grupo de niños con edades diferentes que transitan la experiencia del jardín de infantes (MEN, 2007). Si bien en la formación inicial de los futuros docentes el trabajo en este tipo de sección no está considerado en demasía, su capa-

citación posterior y la reflexión que algunos docentes desarrollan sobre su práctica, genera propuestas que permiten avanzar en esta especificidad.

Por ende, los docentes que han podido incorporar la perspectiva grupal que supone el trabajo en sala multiedad plantean el beneficio del trabajo con grupos heterogéneos y la importancia del intercambio entre salas. Cuando se trabaja en multiedad con niños menores de 5 años, los docentes proponen actividades diferenciadas o, bien, las mismas para todos los niños pero en grados de complejidad diversos, apoyando de manera personalizada a los más pequeños.

En este proceso, algunos referentes provinciales dan cuenta de lo que significó para docentes de secciones multiedad llegar a comprender cómo se trabaja en este tipo de sección. Al principio, si bien desarrollaban su tarea en secciones múltiples, planificaban por edades diferenciadas o forzaban situaciones en las cuales los más pequeños debían adaptarse a las actividades de los mayores. Este formato de trabajo segmentado por edad, que se ha modificado a través de propuestas lúdicas que involucran a toda la sección -y en las que cada niño va desempeñándose de acuerdo con sus propias posibilidades y capacidades-, encierra aún la persistencia de propuestas escolarizadas.

En el caso de la sala multiedad, algunos docentes tenían resistencia porque estaba la idea de que todos tenían que hacer lo mismo y de la misma manera. Entonces a través del apoyo de los supervisores y de las capacitaciones se fue viendo que, bueno, la propuesta puede ser pensada como una, pero yo tengo que respetar que cada alumno de acuerdo a su edad y de acuerdo a sus posibilidades responde de una manera diferente.. (Referente Provincial)

En la sección multiedad, el espacio – tiempo – actividades compartidas entre niños de diferentes edades facilita la construcción del conocimiento ya que es en la relación interpersonal donde la presencia de unos andamia y estimula el aprendizaje de los otros¹⁹. Es así que no solamente se generan apo-

¹⁹ Vigotsky define a la “franja” entre el nivel de desarrollo actual (aquello que el niño es capaz de hacer por sí solo) y el desarrollo potencial que puede alcanzar (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero), como “zona de desarrollo próximo”. Este planteo se enfoca desde una teoría de construcción del conocimiento que entiende al aprendizaje como un fenómeno social interpersonal (Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial- Tucumán- 1997).

yos mutuos sino que se le da la posibilidad al niño pequeño de ingresar a un espacio educativo donde se incluyen tanto aspectos cognitivos como socializadores. Desde esta premisa, los equipos de supervisión y equipos técnicos territoriales realizan seguimientos institucionales, trabajando con las docentes sobre la riqueza del trabajo en grupos multiedad y su relación con el aprendizaje de los niños.

Y, la multiedad a mi me parece una experiencia muy significativa. Nosotros además de haber leído material [bibliográfico], tenemos compañeras que trabajaron en multiedad y pudieron hacer sus aportes en relación con las instancias de aprendizaje que se generan [en los niños] desde las capacidades que tienen cada uno en sus distintas edades. Me parece mucho más rico que trabajar en forma segmentada por edades y esa cuestión, de que el que más sabe le puede aportar al que menos sabe, y cómo aprenden en este andamiaje que van haciendo los más pequeños entendiendo sus propias posibilidades, su tiempo de atención... o sea, la docente atendiendo y los niños mayores entendiendo que la modalidad de trabajo es así, que todos compartimos un espacio común, compartimos los mismo tiempos, pero cada uno de acuerdo a su edad lo va a hacer de diferente manera. Poder plantearle a la docente hoy por hoy, que si bien les cuesta o ven dificultad para poder trabajarlo porque, bueno, la formación también está parcializada, es importante tratar de cambiar la mirada.
(Referente Provincial)

La concepción de conocimiento como construcción es propicia para el despliegue de actividades lúdicas en las que se favorece la interacción y el aprendizaje entre pares. Sin embargo, este cambio de mirada no supone una fácil comprensión en docentes formadas en otras concepciones de aprendizaje. La presencia de equipos técnicos que acompañan la tarea docente cotidiana -trabajando sobre prejuicios y supuestos ligados a lecturas evolutivas del aprendizaje y no desde la resolución de problemas, sumado a las inseguridades que provoca un cambio de concepción pedagógica-, disminuye la reproducción de lo conocido, facilitando el proceso de cambio.

Referente Provincial: Se ha visto en las visitas que sí, inevitablemente terminan fragmentándolos dentro de la sala. Entonces en un rinconcito o en una mesa todos los de 4 [años], en otra mesa todos los de 5 [años], y hacer actividades diferentes. Nosotros volvemos a la carga para decirle que la mejor manera es la de poder integrarlos, mismo contenido con diferencia de gradualidad y complejidad. Entonces poder realizar una experiencia de aprendizaje donde cada uno pueda resolver de diferente manera, y no estar pensando que todos van a tener que llegar al mismo nivel. Porque sí es verdad que hay muchas dudas en relación con '¿no bajarán el nivel de los de 5 [años]?', '¿Y no se va a aníñar?', '¿Y todo lo que yo construí hasta acá no voy a ver como que...?'

Entrevistadora: ¿Vos notás esto como preocupación de los docentes?

Referente Provincial: Sí, ellos sienten que por ahí tienen que avanzar, que los chicos de 5 años necesitan más y qué se yo. Eso pasa con las docentes que son nuevas en esta instancia de multiedad... por eso nos preocupa los que tienen esa problemática y poder ayudarlas. En un principio es esto, de poder mostrarles el abanico de posibilidades que tienen a favor de trabajar con esta situación de multiedad. Cómo los chicos más chicos van aprendiendo a partir de la experiencia que tienen de los más grandes, cómo se va enriqueciendo el trabajo de la docente porque puede ir viendo distintas formas para la resolución de problemas porque no va a estar estandarizando una sola línea de acción, una sola línea de resultado, sino que te amplía mucho más, como docente te enriquecés. Que los niños se enriquecen en la interacción, que el andamiaje es positivo, porque además los chicos más grandes también trabajan lo que son los vínculos, se trabaja muchísimo con lo que son los vínculos, entonces es ahí donde se ven los resultados.

(Referente Provincial)

Según los referentes técnicos, cuando se logra trabajar en proceso con las docentes se producen resultados positivos que pueden verse en el crecimiento

de los niños. Esta situación exige del docente esfuerzos para producir cambios en sus estrategias y la búsqueda de nuevos recursos. En ese sentido, el aporte de las ludotecas a las secciones multiedad es significativo en relación con las múltiples posibilidades que este equipamiento puede generar.

La propuesta de trabajo en secciones multiedad, si bien ya tiene un recorrido en el tiempo y es llevada adelante por muchas docentes, es un formato que requiere una construcción y reflexión permanente por parte de quienes están a su cargo. En ese sentido, el acompañamiento desde los equipos técnicos, considerando su experiencia docente, hace que este formato y su propuesta pedagógica se fortalezca. Sin embargo, supone un permanente debate que tensiona tanto concepciones vinculadas con la relación urbano – rural como el perfil de los niños de estos ámbitos y sus demandas de alfabetización.

Equipo Técnico1: Si, se puede trabajar... yo tengo varios años de experiencia en jardín, soy joven pero tengo experiencia adquirida, he trabajado en privado y hoy trabajo en el público. Experiencias totalmente distintas. Y la verdad cuando me trasladé para vivir acá, a la parte rural, tuve multiedad. Ahora estoy en el territorio con otro papel [equipo técnico], pero con multiedad se trabaja mucho con lo que es multitarea, dividir la sala en distintos sectores y que el chico esté interactuando, y cuando uno cuenta un cuento ver la forma de poder continuar con el relato para los más grandes, y poder llamar la atención con otro tipo de cuento para los más chiquitos, que quizás ahí se ve un poco la dificultad en la parte de narración o de contar.

Equipo Técnico2: Pero la tarea de trabajar con los chicos en multiedad no se complica si uno lo puede planificar en pequeños subgrupos que trabajen armónicamente. Y cuando hay una experiencia... cuando uno quiere llevar a cabo una experiencia didáctica trata de sentarlos más agrupaditos (...). A mi me gusta mucho, cuando trabajaba en sala multiedad, que el nene de 5 lo ayude o lo acompañe al nene de 3, es un crecimiento importante.

Directora: Mucha gente opina que el chico de 5 años se queda. Yo creo que no, que depende del maestro.

Equipo Técnico1: Al contrario, uno ve que se acompañan mucho. Si, generan otro tipo de encuentro. Estimulan a los más chiquitos y también al nene grande lo pone en situación de resolver problemáticas junto con ese nene chiquito, y a la maestra también.

Directora: Yo creo que sería una gran cosa el día de mañana, que podamos tener salas de 3, 4 y 5 años. Yo, por ejemplo en la zona que estoy, tengo una sola sala multiedad. La supervisora me visitó antes de jubilarse y realmente se quedó admirada de ver trabajar chicos de 3, 4 y 5 años.

(Directora y miembros del Equipo Técnico de NI)

Las carencias en la formación pedagógica sobre secciones multiedad, del mismo modo que en plurigrado, son salvadas desde los diferentes espacios de supervisión a partir de la elaboración de estrategias de acompañamiento que faciliten el trabajo. En algunos testimonios se sostiene que, en términos relativos, habría una mayor formación en los docentes para la consideración de un grupo multiedad de 4 y 5 años, siendo más compleja la incorporación de los niños de 3 años. Esta consideración deviene de algunas interpretaciones por parte de familiares y docentes, que suponen que estos niños son demasiado pequeños para iniciar su escolaridad, y sólo son incluidos si es necesario completar la matrícula para la creación de una sala multiedad.

Entrevistadora: ¿Por qué notaban que hay más dificultades para trabajar con los nenes de 3 años en la multisala?

Referente Provincial: Porque es como que la jardinera sale recibida para trabajar con 5 años. Entonces incorporar 4 y 5 [años] es más fácil para ellas, son más cercanas las edades. Y seguramente 3 años es todavía un bebé cuando entra al jardín, entonces a veces cuesta si hay muchos. Por eso nosotros sugerimos que, si hay muchos chicos de 4 y 5 años, no incorporen a los de 3 años. Solamente en aquellos casos donde haya muy baja matrícula de 4 y 5 años, y la itinerancia se pueda sostener.

(Referente Provincial)

Cuando los testimonios sobre el funcionamiento

de la sala multiedad en términos de la heterogeneidad de edades refieren a actividades vinculadas a la escritura o el dibujo, se marcan las diferencias en cuanto a las posibilidades gráficas de los niños. No obstante, algunas docentes buscan estrategias lúdicas que permitan a los niños pequeños comprender los contenidos a ser trabajados. En otras ocasiones, el reconocimiento de la capacidad de los niños de 5 años de establecer relaciones conceptuales lleva a las docentes a dejar de lado la riqueza de una intervención lúdica, generando la tendencia a la primarización que se observa en muchas salas multiedad.

Entrevistadora: ¿Y vos siempre trabajaste las actividades todos juntos?

Maestra: Depende. Digamos, la motivación cuando hago una actividad sí es para todo el grupo, pero cuando voy a darles algo los tengo que sí o sí separar, porque el de 3 es una cosa, [el de 4 otra]. Para darte un ejemplo: al de 3 no le voy a decir "dibujame sobre el cuento", porque no me va a dibujar. En cambio a un nene de 5 y de 4 sí puedo... Ahí sí, en ese sentido, sí trato de separarlos. Se da muy rara vez, trato de no hacerlo. Pero hay actividades específicas que los tengo que separar porque son distintas...

Entrevistadora: Este ejemplo de la actividad didáctica del cuerpo (la actividad consistía en mirarse el cuerpo en el espejo y reconocer partes del mismo) ¿Lo pensaste como una actividad común en la que cada chico de acuerdo a su edad se va apropiando, o también separaste actividades que son para más chicos y más grandes?

Maestra: No, porque la situación a la que yo me enfrento al espejo es muy común... ¿quién no se mira en el espejo? Digamos, hay actividades que vos podés hacer con todos. Y hay actividades que no. Por ejemplo yo intento, cuando doy las partes el cuerpo, ver después la parte de extremidades, tronco. Y son las palabras que vos tenés que enseñarle así, porque es así. Y yo por ahí hago un juego, lo asemejo con el árbol, las ramitas serían los bracitos de nosotros, el tronco sería esta parte... Digamos, intento hacer un juego para que los más chiquititos de 3 y 4 me entiendan lo que yo quiero decir. Porque no es que no

saben, sino que por ahí tenés que buscarle la palabra, el juego, la motivación para que ellos te entiendan. Por ahí el de 5 no, el de 5 te saca enseguida...

(Maestra de NI con sección multiedad)

La sección multiedad también es vista por algunos docentes como un espacio que permite a los alumnos/as avanzar en el aprendizaje a partir de la continuidad en el vínculo con el mismo docente. Desde esta perspectiva, conocer a los niños permite a los maestros generar propuestas de enseñanza de mayor complejidad y que lleguen a primer grado mejor preparados.

(...) Cuando vos trabajás con un grupo de 25 chicos, no le das tanta atención como cuando tenés 10... Es otra cosa... Cuando vos tenés [chicos] de 3, 4, y 5 [años], vos ya sabés que el año que viene vos ya conocés al de 4, como que lográs otra enseñanza. Yo los conozco porque hay chicos que ya vinieron de 3... y ahora los tengo en 5... y salen en primero que son una hermosura. Salen escribiendo el nombre... entonces para mí en lo personal es mucho mejor trabajar así. O bien de 4 y 5. Yo los re conozco, y ya el año que viene hay un poquito más de complejidad, o les doy otra cosa... Y en cambio vos en otro lugar van a la sala de 5 solamente y tenés que empezar de cero. Yo ya no tengo que trabajar ni acto, ni orden, ni higiene, porque ya lo manejan así, lo paso como otra cosa más y me permito darles más elevado porque me da el grupo. Entonces se logra mucho más en ese sentido...

(Maestra de NI sección multiedad)

En la misma línea de reflexión que el testimonio anterior, algunos docentes advierten que tener a su cargo a los mismos niños durante dos ciclos lectivos seguidos les plantea el desafío de variar las actividades y las propuestas. Más allá de las rutinas del quehacer cotidiano en las salas y las actividades de inicio del día, se plantean contenidos específicos a trabajar así como el despliegue de unidades didácticas que permitan establecer un paralelo de dichos contenidos con problemáticas de la actualidad, modificándose anualmente en relación con las posibilidades que la localidad les ofrece.

Entrevistadora: En los años que estás acá, si tenés un grupo que empezó a los 3 y después lo tenés a los 4 y a los 5, ¿cómo hacés con las actividades?

Maestra: Los temas son los mismos, pero las actividades las cambiás. Porque yo digo, no puede abrir la carpeta de 3 y encontrarse con lo mismo, la carpeta de 4 y encontrarse lo mismo que hicimos en Pascua. Lo mismo que para el 25 de Mayo... Entonces tratás de ir cambiando.

Entrevistadora: ¿Y cómo son los trabajos que hacés, cómo te organizás?

Maestra: Mirá, yo llego a dedo, (hace referencia al traslado a su lugar de trabajo), preparo el mate, empiezo a hacer la leche, ellos empiezan a llegar, se empiezan a sentar, tomamos la leche. Después guardamos todo, subimos la banderita, y empezamos la "iniciación"²⁰. La "iniciación" no siempre es para mí poner la fecha, trabajar el nombre, me parece muy monótono todos los días lo mismo. Sí el tema de las canciones, que ellos lo piden. (Maestra de NI sección multiedad)

Las docentes de secciones multiedad entrevistadas, si bien plantearon que trabajan procesos de aprendizaje vinculados a la lecto-escritura y cálculo, no tienen como objetivo que el niño aprenda los números o las letras sino que van trabajando con las demandas de conocimiento en esas áreas que los alumnos/as tienen. Su objetivo es prepararlos para que en el paso al nivel primario se encuentren familiarizados respecto del funcionamiento escolar, sus normas y específicamente nociones espaciales en el uso del cuaderno, herramienta base de la escolaridad primaria.

La experiencia y formación de equipos técnicos en torno de una pedagogía para secciones multiedad lleva a que este formato de atención, si bien es particular de la educación rural sea considerado también

en el ámbito urbano, trabajando con docentes y padres sobre la riqueza de la conformación heterogénea de los grupos.

5.2. La sección multiedad con itinerancia: una "alternativa" para la incorporación de los niños al NI en ámbitos rurales

La sección multiedad presenta la particularidad de la itinerancia²¹ en la provincia de Entre Ríos. Este tipo de sección se ha extendido especialmente en los últimos años en esta provincia, aunque no de manera exclusiva. Este formato, favorable para el cumplimiento de las metas educativas para el NI, supone un docente a cargo de dos secciones localizadas en escuelas relativamente cercanas, asistiendo alternadamente a cada una de ellas.

La sección multiedad con itinerancia es una modalidad que tiene por objeto la incorporación de todos los niños de nivel inicial en la escuela, ofreciendo servicios educativos en los lugares de residencia de los niños y sus familias. Cuenta para esto con la escuela primaria rural de cada zona, como ámbito de inserción de este tipo de sección (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Los primeros jardines con docentes itinerantes en escuelas rurales surgen en la provincia de Entre Ríos en 1991²², en los casos en que el número de niños no alcanzaba lo establecido para una sección común. De allí que, los docentes que trabajan en secciones multiedad con itinerancia, se desempeñan en dos escuelas alternadamente, con sede en la de mayor matrícula. El registro de su cargo figura en un documento (Gestión de Altas y Bajas del Personal) que maneja cada Supervisión a través de los POI (Plan de Organización Institucional) donde se registran dichos movimientos. Las escuelas de 4° categoría (uno o dos docentes) son las que generalmente cuentan

²⁰ Este término utilizado por algunas docentes hace referencia al momento en que se da inicio a las actividades del día en la "sala".

²¹ Existen secciones itinerantes para el NI en otras jurisdicciones, como es el caso de Misiones, Formosa y Santa Fe (Ferro, L et al, 2010)

²² Ver N.I.N., antecedentes de Itinerancia en la provincia de Entre Ríos, punto 4.3. de este documento.

con docentes itinerantes así como en algunas escuelas de Personal Único (PU) que cuentan con secciones itinerantes (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Los cargos de itinerancia son transitorios y no disponen de concursos para titularidad. Tanto en los testimonios de autoridades como en los documentos y reglamentos del nivel (Gobierno de Entre Ríos, 2008), se especifica que esto se debe a que el cargo está destinado a gestionarse en función de la fluctuación de la matrícula anual, siendo responsabilidad del Supervisor del NI realizar el relevamiento para optimizar los cargos docentes. La Itinerancia se crea en función de la prioridad de niños de 5 años, pero una docente itinerante puede tener a cargo niños de 5 años, niños de 4 y 5 o, eventualmente y en menor medida, niños de 3, 4, y 5 años.

La sección con itinerancia es en rigor una variante de la sala multiedad. En ese sentido, algunos directores plantean las diferencias de este formato respecto de la sala multiedad con funcionamiento diario, sobre todo considerando que los niños asisten una menor cantidad de días de clase en relación con el calendario oficial. Debido a la alternancia en la tarea, y aún considerando que desde los lineamientos provinciales se plantea que los días en los que la docente itenera en otra escuela los niños deben permanecer en la institución (a cargo de la docente de primaria), muchas escuelas lo resuelven de otro modo.

Esta situación genera debate entre los directivos que viven cotidianamente esta realidad, ya que los comentarios no sólo están puestos en la cantidad de días de asistencia, sino también en las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que se ofrecen. Más allá de este debate, cabe señalar que la itinerancia es considerada como una posibilidad para dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria y, por ende, al derecho de los niños a la educación.

Entrevistadora: ¿Ustedes ven diferencia respecto de la itinerancia y el jardín que funciona diariamente?

Directora 1: Sin duda.

Directora 2: Totalmente.

Directora 1: O sea, la itinerancia en el jardín es como que sólo va seis meses y los otros seis no, es como que tenés que mitad del año, como dice él, y sirve pero muy poco.

Peor es nada, pero no podés compararlo con tener los maestros de lunes a viernes.

Entrevistadora: ¿cómo hacen cuando el maestro no va?

Directora: Los chicos no van.

Entrevistadora: ¿En tu caso tampoco van?

Directora 4: No.

Directora: En mi caso van la semana entera e intercambian la otra semana con la otra...

Directora 4: En la mía son 3 días y dos días no van. Ahora, el que venga una maestra de jardín todos los días, por supuesto [que cambia], porque la maestra está preparada para eso... nosotros [los maestros de primaria] tenemos otro grupo y, cuando los tenemos que tener a los nenes no es lo mismo (...)

Directora 3: Se nota la diferencia. Siempre es mejor que nada, obviamente, pero se nota que hay menos días.

(Directivos con secciones de Nivel Inicial itinerantes)

La itinerancia es un formato de atención que genera opiniones diversas también entre las docentes que ocupan ese cargo. Los debates se vinculan fundamentalmente con la forma de acceso al cargo y su inestabilidad, no obstante lo cual son los propios docentes los que defienden esta tarea, asumiendo los riesgos y la complejidad. El argumento principal de defensa del formato itinerante radica en el derecho de los niños a la educación inicial, aún considerando que un cargo fijo garantizaría mayor equidad en la educación. Aparece en esto, el sentido ético de la profesión y la vocación de servicio como argumentos para el sostenimiento de una forma de trabajo que va en contra de sus propios intereses en tanto trabajadoras, como también, la particularidad del formato educativo que la institución brinda a los niños.

Maestra 3: Es importante que no nos saquen la itinerancia.

Maestra 4: Por favor pidan que no nos saquen...

Entrevistadora: Les gusta la itinerancia.

Todas: Sí.

Maestra 4: Aparte por los chicos también, estamos en la parte de rural...

Maestra 1: Lo que pasa que hay chicos, hay escuelas que no les van a crear un cargo por dos o tres chicos, por ejemplo. No le van a

poner una maestra...

Maestra 2: Porque el derecho también es de todos...

Maestra 1: Entonces es así. Pero bueno. Lo que favorece la itinerancia es justamente eso, darle la posibilidad a esos chicos también que por lo menos tengan la posibilidad de ver algo de lo que se da en jardín, de tener esa experiencia y de incorporar nuevos conocimientos, bueno, también pasar a primer grado, a no tener nada. Si sacás las itinerancias esas escuelas se van a quedar sin...

Entrevistadora: Ustedes apoyan la itinerancia.

Maestra 2: ¡Sí...!

Maestra 1: Vamos a pelear... Porque, caso contrario, si se saca la itinerancia, que se vaya a poner jardinera. Y lógico que todos querríamos que haya una maestra para el resto, pero sabemos que no va a ocurrir.

(Maestras de Nivel Inicial secciones itinerantes)

Asumiendo las dificultades de este tipo de sección, algunas docentes eligen estrategias que facilitan la tarea y la comunicación con los padres, estableciendo por escrito los días en los que le corresponde al niño asistir al jardín. En este caso, el cuaderno de comunicados es una herramienta que permite establecer un diálogo que no sólo organiza la asistencia sino que permite acortar las distancias comunicativas y geográficas. Algunas docentes utilizan además los medios de comunicación locales para enviar mensajes a las familias facilitando la organización de la itinerancia. Aún en épocas donde los celulares se encuentran al alcance de la mayoría de los padres y madres y permiten una comunicación inmediata, la función de la radio local vinculada a las instituciones rurales cubre un papel relevante.

Entrevistadora: Y cuando vos no venís, ¿los chicos vienen o no?

Maestra: No. Vienen solamente cuando vengo yo. Ellos ya saben, tienen cada uno su cuaderno de comunicaciones y ahí tienen el calendario de los días que vienen. Entonces yo le armo un calendario. Me las voy arreglando para poder comunicarme, porque viste que a veces las distancias con los papás [son grandes], ¿cómo hacemos?, ellos todos tienen teléfono, todo con el mensajito, pero hay cosas que por ahí se te pasan. Entonces,

todo va en el cuaderno de comunicación. Eso me costó un montón hacerlos entender, de la importancia del cuaderno de comunicación. Que lean el cuaderno cuando llegan a casa. Una madre me decía "¿Para qué querés otro cuaderno si ya tiene uno, para qué querés otro?", "para comunicarme con vos, mamá..." le digo yo. Porque yo no te puedo contar lo que pasa en el jardín y capaz vos tenés algo que decirme de tu casa que yo no sé... Algo, que te lo picó un bicho y que no puede comer algo, y yo no lo sé porque estoy a 5 kilómetros de vos. Ahí entendieron. Cuesta un montón, pero después sale.

(Maestra de Nivel Inicial secciones itinerantes)

Entrevistadora: Claro. ¿Y cómo saben qué días les toca?

Maestra 1: Yo les mando notitas en el cuadernito... qué día tienen...La semana que viene concurrimos al jardín y en el horario que vamos a estar...Porque ahora cambiamos y les mandé mensajito por la radio. Un comunicado por la radio, que los espero el lunes 26 de 8 a 12 hs.

Entrevistadora: Entonces se manejan en comunicación con la radio

Maestra 2: Sí, la LT27 [se refiere a la radio local] es primordial. Todo el mundo la escucha en el campo. Allá y acá también. Es un medio importante para comunicar. Aprovechamos para mandar los mensajitos...Porque esta semana no tuve alumnos allá en la otra escuela. No fue ninguno el lunes que estaba feito, y el martes llovió... Y ya no fue ninguno. Entonces les hago mensajitos con el teléfono también. Pero me fui hasta la radio y le hice un mensajito, el lunes nos vemos... Todo el mundo escucha, se levantan temprano, la gente de campo...lo primero que hace es prender la radio...

(Maestras de Nivel Inicial secciones itinerantes)

Dentro de las variantes que la itinerancia posibilita, el hecho que la alternancia en la asistencia sea semanal como es el caso de algunos docentes, favorece los aprendizajes ya que ofrece mayor continuidad a las acciones y mejor apropiación de los contenidos trabajados por los niños. Para sostener esta propuesta, los docentes utilizan cuadernos con

actividades para que los niños realicen tareas en sus hogares durante la semana que no asisten al jardín. Cabe recordar que el uso del cuaderno no es aceptado unánimemente por las supervisiones porque, desde los lineamientos del NI, se intenta evitar la primarización del nivel. No obstante, las docentes recurren a esta estrategia de refuerzo de actividades vinculadas al ejercicio de la motricidad y el cumplimiento de consignas gráficas, bajo el supuesto de que favorecen el acceso a la escolaridad primaria y le dan sentido a las semanas en que los niños no asisten. Según los testimonios, estas tareas reciben el apoyo de las familias en tanto vinculan la asistencia al jardín de sus hijos como una etapa preparatoria de la escolaridad primaria.

Maestra 3: Para mí es mejor trabajar así, una semana por medio...

Maestra 4: Para mí también... llevás todos los conocimientos, sino un día, descansás dos días, volvés a retomar... Así tiene más continuidad.

Entrevistadora: Ven ese formato más acorde para desarrollar contenidos.

Maestra 4: Sí. Igual, el lunes tenés que volver a retomar actividades porque por ahí no se acordaron. Por ejemplo, en algunos números, reconocer los nombres, algunas letras, qué se yo... O sea, al no tener nada, porque no hay jardín maternal, no tiene otra alternativa... es algo bueno que tiene ese formato.

Maestra 3: Y esa semana que no van le tratamos de dar alguna tarea. Siempre en un cuadernito le damos tarea.

Entrevistadora: ¿Y qué les dejan?

Maestra 4: Por ejemplo inventar un cuento, traer una receta, o buscar materiales (...) el año pasado [2009] implementamos eso por el asunto de la gripe A porque tuvimos receso y bueno ahí hablamos con el director que tengan su cuadernito de tareas. Por ahí nuestros supervisores no quieren que les demos mucha tarea. Pero era mucho tiempo sin clase, una semana sí y una semana no, le quedaba poco de clases nomás. Y bueno, les dábamos bastante colaboraban... aparte los padres quieren que ellos [lleven tarea]

Maestra 3: Los padres más que ellos...

Maestra 4: que aprendan...

Maestra 1: Yo también, en la gripe A consulté

con los papás y si estuvieron de acuerdo y yo les hacía un cuadernito con algunas actividades, por ejemplo círculo en rojo, trabajamos con las formas, los colores, todo lo que trabajamos en el jardín. Le dimos lápiz y cuaderno, para que se coloree y todo, y después lo trajeran hecho. Por ahí con ayuda de los hermanos también...

Maestra 2: Sí, es una forma de mantenerlos ocupados a ellos.

Maestra 1: Y que no pierdan tanto el ritmo. (Maestras de Nivel Inicial secciones itinerantes)

Directora: (...) Ellos faltaban mucho por el tema de la lluvia, pero este año [2009] gracias a Dios medio que no ha llovido tanto, así que vienen todos los días, porque con el tema de la itinerancia este año [2009] lo replanteamos a eso, ellas 5 días hacen esta escuela y 5 en la otra

Entrevistadora: ¿Los días que ellas no vienen los de jardín no vienen o vienen y se quedan con vos?

Directora: No, no vienen. No vienen. Pero ella les da, un cuadernillo de actividades para esos días con bastantes cositas. Aparte las mamás trabajan también, viste que ayudan, colaboran.

(Directora de primaria con sección de Nivel Inicial itinerante).

La organización de la itinerancia se construye sobre la base de la experiencia que las docentes van desplegando en cada establecimiento. Influyen en esas decisiones la recepción por parte de las familias y la lectura del proceso de aprendizaje de los niños que realizan las docentes. En el siguiente testimonio, se plantea la elección de la alternancia en dos y tres días por semana en cada establecimiento, considerando que esto facilita la continuidad de los aprendizajes. En función del testimonio anterior, otros docentes optan por lo contrario (asistencia semanal alternada).

Entrevistadora: ¿Y cómo alternás?

Maestra: Y, a ver, antes iba día por medio. Un día una y un día la otra. Pero después, hablando con (...) y planteando la situación de por ahí las lluvias, las inasistencias de los

chicos, decidimos hacer 5 días corridos. Pero para que esos 5 días no afectara toda la semana, y que me queden los chicos una semana sin ir ningún día... Entonces yo decidí ir jueves y viernes de esta semana... Lunes, martes, y miércoles de la otra. Entonces, después voy rotando y ninguna de las dos se queda en la semana sin tener clase. Sí o sí en la semana voy algún día...

Entrevistadora: ¿Y cómo funciona esta alternancia con los chicos?

Maestra: En cuanto a la parte pedagógica, me dio mucho más resultado hacerlo así. Porque yo el día que voy, es como que planifico toda una serie de actividades y voy trabajando y voy secuenciando y complejizando. Entonces cuando yo llego allá el quinto día ellos ya tienen un contenido bastante aprendido, por así decirlo. Porque por ahí yo iba hoy, mañana ya no los veía, iba pasado y tenía que volver a retomar y se olvidaban...

Entrevistadora: Te parece que así se instala más.

Maestra: Sí y da más resultado porque este año [2010] que empezamos así, los veo a los chicos más motivados y más ansiosos de aprender. Allá tengo muchos de 5 y de 4... Acá está compuesto por dos de 5, y dos de 4. y uno de 3 pero no viene. Los papás no los mandan. Sé que están, pero ellos dicen que son muy chiquitos, que algunos todavía no han dejado los pañales, pero en la otra escuela sí tengo de 3...

Entrevistadora: ¿y cómo es el grupo de la otra escuela?

Maestra: En la otra escuela tengo 5 de 5, 4 de 4 y 3 de 3. Y los de 3 van de esos 5 días, una vez por semana. Por ejemplo, una semana van un viernes, entonces yo armo todo tipo de actividades como por ejemplo Actividades Plásticas, Música o Educación Física, todas esas cosas en las cuales yo pueda insertar al de 3. El de 4 y el de 5 van todos los días.

Entrevistadora: A los chicos de 3, al ir una vez por semana ¿les cuesta adaptarse?

Maestra: No, están re ansiosos, y expectantes, porque es más, como algunos hermanos van, entonces es como que "porqué yo no voy a la escuela". Te digo que me ha dado resultado aceptar a los de 3... Y en esa escuela se nota más la diferencia, de los que han ido desde 3, 4 y 5.

(Maestra de Nivel Inicial secciones itinerantes)

Aún en este tipo de sección itinerante, la incorporación de niños de 3 años plantea resistencias por parte de algunas familias en las que preexisten patrones de crianza que consideran esta edad como temprana para la escolarización²³. Sin embargo, como evidencia el testimonio anterior, cuando los criterios familiares admiten la adaptación positiva de los niños al jardín, su posibilidad de permanencia durante 3 años en el nivel implica un aporte sustancial en su trayectoria educativa.

En síntesis, la sección multiedad con o sin itinerancia como formato propio del ámbito rural plantea tanto revisiones, sobre el supuesto de homogeneidad en relación con el aprendizaje de los grupos, como consideraciones acerca de la potencialidad pedagógica del trabajo con edades diferentes. Desde esta lectura, podrán ser observadas las estrategias docentes que faciliten la incorporación de niños pequeños al jardín de infantes.

5.3. La sección multinivel o binivel y la articulación inicial – primaria

La sección multinivel (que incluye niños de primaria e inicial, generalmente en escuelas de PU o bi docentes) ocupa un lugar relevante en función del cumplimiento de las metas educativas que propician la obligatoriedad de la sala de 5 años y la universalización de la sala de 4

Al considerar el trabajo docente en el aula multinivel, es importante advertir algunos aspectos de la vida cotidiana en las aulas de las escuelas de personal único (PU). Es allí donde se entrelazan las tareas

²³ Para un desarrollo más extenso acerca de la incorporación de niños pequeños al NI, ver: Batallán y Varas (2002).

propias del mundo doméstico – familiar con las específicamente pedagógicas²⁴.

Entrevistadora: ¿Cómo es un día tuyo de trabajo?

Maestra: Y es llegar y empezar a ver si no hay avispa, como hoy, que tuve que matar unas avispas y todavía me quedaron algunas... Preparar la leche, porque yo la leche se las preparo y se las doy acá. Después entre todos me ayudan a limpiar la cocina y bueno, ahí empezar... O sea, pierdo un montón de tiempo entre dar las actividades y explicarle a cada uno, por eso que por ahí me queda el chiquitito [el niño de jardín], como que me olvido que está. Cuando termino con el resto de los alumnos, ya para esto son las nueve y media, diez de la mañana, y ahí empiezo con él. (...)

Entrevistadora: ¿Cuántos nenes tenés de NI?

Maestra: Tengo 3, pero el que más viene es el de 5.

(Maestra de Primaria con sección multinivel)

En las secciones multinivel de las escuelas de PU, se observan principios de solidaridad y colaboración entre los niños mayores y los más pequeños. Sin embargo, del trabajo de campo surge que, en ocasiones, estos principios se sustentan en la sobreprotección o lectura limitada de las posibilidades de aprendizaje de los niños debido a su corta edad. Esto podría evidenciar desconocimiento del perfil del niño preescolar y sus posibilidades de conocimiento, así como también una mirada infantilizada o naturalizada del niño de esta edad.

A pesar de esto, el aprovechamiento del trabajo en grupos heterogéneos en edad que comparten espacios y situaciones de enseñanza comunes generan códigos compartidos que facilitan el aprendizaje, complementando la tarea del docente y conduciendo a que los más pequeños se vayan familiarizando con conocimientos que serán trabajados específicamente ya avanzada su escolaridad.

Otra de las ventajas de incluir a los niños de NI en las

aulas multinivel se relaciona con las dificultades referidas al lenguaje que muchas veces aparecen particularmente en los niños del ámbito rural. Teniendo en cuenta que éste es uno de los ejes centrales de los lineamientos curriculares del NI, el trabajo en la sección multinivel favorecería el mejor desarrollo de la comunicación, la lectura y la escritura en los grados superiores. Por esto, la actividad diaria suele iniciarse con algún dispositivo disparador - por ejemplo, la lectura de un cuento- y, a partir de allí, se despliegan otras diferenciadas por grupos, como el registro oral de personajes y situaciones del cuento y/o la expresión gráfica de imágenes.

La concepción de trabajo en grupos heterogéneos (plurigrado) es un formato propio de la educación rural, que se complejiza más en el multinivel. Es en este tipo de sección donde confluyen lógicas de enseñanza diferenciadas (de inicial y primaria), en un mismo grupo de alumnos/as. Aún reconociendo la existencia de estas diferencias, los docentes de escuelas de PU intentan incluir desde su conocimiento, actividades que entramen dichas lógicas y planteen grados de complejidad según las edades de los alumnos/as. Sin embargo, cuando la experiencia docente permite comparar la tarea pedagógica específica de NI con la posible de llevar adelante en una sección multinivel, se reconocen diferencias vinculadas al entorno lúdico propio de las prácticas cotidianas del Jardín de Infantes.

Directora: Lo que pasa es que cuando uno tiene los chicos así de 5 [en multinivel], mi objetivo era que ellos tuvieran una noción, para que pudieran ingresar en primer grado con cierta base, con ciertos elementos para que no se les haga tan difícil ni para mí ni para ellos. Y yo había empezado con el tema de los hábitos, de ubicarse en la escuela, en el salón, relacionarse con los demás chicos (...) Trabajamos también en el cuaderno, para que ellos tuvieran una práctica con los lápices, con [las letras]. Inclusive llegaba a que ellos supieran sus nombres, conocieran sus letras... por lo menos eso. Para que no me sea tan difícil a mí en primer grado. In-

²⁴ Solamente algunos docentes logran algún apoyo ocasional en las tareas domésticas o de mantenimiento especialmente en la cocina, por parte de algunas madres y/o familias colaboradoras aunque no logran sostenerse en el tiempo.

clusive podía trabajar algunos números, los básicos nada más, pero yo viendo lo que ella hace [la maestra jardinera] lo mío no era nada.

Entrevistadora: ¿Por qué lo decís, qué es lo que hace ella?

Directora: Tiene su dedicación, su forma de ser, su forma de llegar a los chicos, las actividades propias del nivel, que a veces uno desconoce, desde leer un cuento hasta hacerlos cantar, yo veo que entro y está cantando y están trabajando, y no sé, es como que yo digo: lo que hacía era nada. Bueno, era otra cosa, sí. A lo mejor, por ahí tal vez me faltó a mí un poco de información o relación como la tuve que tener ahora cuando me senté con la supervisora del nivel.

(Directora escuela primaria con Nivel Inicial sección multinivel)

A pesar de la particularidad que ofrece este formato de atención para el NI y las dificultades que presenta en su desarrollo cotidiano, la escuela primaria que lo alberga recibe inicialmente la demanda educativa de las familias de los niños de este rango de edad. Si bien es menor la cantidad de matrícula que recibe, es un formato que merece atención ya que en algunas jurisdicciones está a cargo de docentes de educación primaria, sin formación específica en educación inicial.

En otros casos como la provincia de Tucumán, la organización de estas secciones implica contar con un/a docente con doble titulación, matrícula insuficiente para una sección multiedad de NI, y el instrumento legal que habilita la generación de este tipo de secciones. La particularidad que muestra esta exigencia de doble titulación para los docentes de sección binivel tucumanos genera, además, mayores posibilidades laborales y movilidad en el cargo.

Nosotros tenemos 35 binivel y ahora estamos por reformular 3 más, y ahora lo que hemos hecho este año [2012] y el año pasado [2011] también, es reorganizar una escuela y si hay una maestra de doble titulación ahí generamos, por la matrícula, el instrumento legal que habilita a poner binivel. El maestro que es binivel ha sido acompañado por un técnico específico elegido por el Programa Alfabe-

tizamos, ellos son los especialistas tanto en Matemática, en Lengua, y hay un generalista que acompaña. O sea que ha sido primero instalarlo y después sostenerlo.

(Referente Provincial)

Respecto de la matrícula, su conformación difiere según la población infantil que tenga la comunidad en la que está inserta. Por esto, puede estar compuesta por niños de 3 a 5 años junto con niños de primer ciclo, sólo con niños de primer grado o niños de sala de 5 junto con niños de más de un ciclo de primaria. En esta conformación influye también el espacio físico disponible para la sección, puesto que algunos establecimientos cuentan con espacios reducidos para el funcionamiento de las salas.

Lo fundamental en este tipo de sección (binivel) es la conjunción en un mismo espacio físico de niños de ambos niveles educativos, donde se ponen en tensión estereotipos y características fundantes de cada nivel, pudiéndose observar tendencias vinculadas a uno u otro mandato escolar.

Más allá de la formación docente requerida para desempeñarse en ambos niveles, cuenta la experiencia y la formación personal de las docentes para pensar de manera integrada esta sección. Por otra parte, los apoyos teóricos - prácticos que brindan tanto asistentes territoriales como supervisoras permiten que se elaboren estrategias para lograr momentos de integración que, a la vez, enriquezcan los procesos de aprendizaje de los niños y respeten las características propias de cada nivel.

Referente Provincial: Algunas maestras de binivel tienen hasta 3er grado

Entrevistadora: ¿Hasta 3ero y jardín? ¿Y cómo trabajan con la ludoteca en esos casos?

Referente Provincial: Yo he visto en esta zona (secciones) binivel con mucha experiencia de la docente, y la he visto determinando muy bien los espacios. Y los chicos de 1er grado, trabajan con la ludoteca también, les ha gustado. Entonces ella dice que tiene un espacio primero de trabajo conjunto con todos, de iniciación, pero después cada uno va a hacer su trabajo como tiene que ser. O sea, el nivel inicial con lo que le corresponde y así...

(Referente Provincial)

En el caso de este tipo de sección, la llegada de las ludotecas escolares²⁵ implicó un salto pedagógico sustancial respecto de la lógica escolar tradicional de la escuela primaria. Esta posibilidad en un formato organizativo que incluye a niños de primaria e inicial, favoreció el ingreso del juego a las escuelas primarias incluyéndolo en el trabajo cotidiano de las aulas y comenzando a ser incluido en los proyectos pedagógicos que se elaboran en el marco del Postítulo de Educación Rural. Esto advierte que -cuando de educación rural se trata- cada nivel educativo tiene un funcionamiento particular. Es decir que la vida cotidiana escolar entrama acciones político - educativas que obedecen tanto a programas nacionales como jurisdiccionales que contribuyen al fortalecimiento de la tarea educativa institucional.

Supervisora Inicial: Yo tengo 33 años de servicio y todos los he pasado en la ruralidad. Y hace un año que estoy en esta zona, que es muy dispersa, y hay muchas distancias. Es una zona donde observamos que con esta experiencia del binivel los docentes hacen mayor articulación y el juego está dentro de la sala del binivel. Es como que se le ha comenzado a dar la importancia al juego como estrategia metodológica para poder realmente seguir articulando el juego en toda la educación primaria. Esto con la ayuda del PROMER, porque las chicas que están con el postítulo de la ruralidad, el año pasado [2011] han tenido experiencias muy lindas con los proyectos... (...)

Supervisora Primaria Esta es una escuela particular porque tiene, por un lado primaria con binivel, o sea articulación entre inicial y primer grado...

Supervisora Inicial: grados asociados²⁶ tienen también.

Supervisora Primaria: Tiene grados asociados por otro lado, y después tiene ciclo básico también con una estructura particular de trabajo propia de la escuela rural

Entrevistadora: ¿Cómo ven Uds. la articulación entre los 3 niveles y la forma de trabajo

que tiene esta escuela particular?

Supervisora Primaria: En mi caso yo ya trabajé antes con plurigrados que es propio de la zona rural, en algunos casos. Lo que sí vemos hoy que las propuestas implementadas en cuanto al plurigrado es lo que realmente lleva a que las chicas vean de alguna manera sus prácticas y puedan ver el cambio... pero no únicamente aquellas que hacen a valores intelectuales sino también incorporar valores morales que le permiten enmarcar las prácticas con los chicos.

(Supervisoras de niveles inicial y primario)

Tener en cuenta la riqueza de esta integración no supone obviar las dificultades que los docentes en la práctica encuentran, logrando la comprensión del trabajo en este formato en base a la reflexión personal o el acompañamiento de capacitadores / supervisores.

Algunas docentes entrevistadas plantean que, si bien inician la actividad con un juego en común con los dos niveles, marcan diferencias en las estrategias, haciendo hincapié en la escritura y el registro de situaciones vinculadas al juego con los niños de primer grado como, por ejemplo, el conteo en el juego con bolos o el registro de una secuencia de actividad en el trabajo con almácigos. En ambas actividades, el juego tiene que ver con el inicio y la posibilidad de experimentar para luego registrar y formalizar el conocimiento adquirido.

Entrevistadora: ¿Y cómo es esto de trabajar en un binivel?

Maestra: Bueno, al principio cuando yo me inicié se me re complicaba porque era que todos hablan al mismo tiempo, que todos quieren todo, y por ahí se me complicaba en ese momento. Decía yo 'Cómo hago?'

Entrevistadora: ¿Y en la formación docente tenés algo de pluriños o plurigrado...?

Maestra: No. Pero generalmente en todos los libros viene articulado jardín y primero. Y

²⁵ Nos referimos específicamente a Tucumán, donde el trabajo de campo (2012) se realizó en instituciones que habían recibido este equipamiento.

²⁶ Se refiere a la unión de dos o más grados de la escolaridad en un solo grupo de alumnos/as. Estos pueden ser organizados en uno (escuelas de PU), dos o tres ciclos con grados integrados.

bueno, las capacitadoras [del Equipo Técnico Territorial y del Programa de Alfabetización] nos han dado muchísimo material. Nos han enseñado, nos han capacitado sobre cómo vamos a trabajar. Tomabas el cargo ya sabiendo que tenías que ir a todas las capacitaciones sí o sí.. Era una obligación para el cargo. Así era la consigna del día que habían hecho el nombramiento en la junta. (...)

Entrevistadora: ¿Y cada cuánto tenían capacitación?

Maestra: Era una vez por mes, a la mañana y a veces todo el día (...) Ya cuando recibimos la biblioteca con el tema de despertar el gusto por la lectura, la literatura... y con la ludoteca desde que la hemos recibido jugábamos así...no nos habíamos capacitado como ahora.

Entrevistadora: ¿Ahora tuviste capacitación específica sobre ludoteca?

Maestra: Sí, hace como dos semanas... nos han dado material y nos han capacitado.

(...) Teníamos que jugar y la presentación del juego era para todos por igual. En la actividad ya había que cambiar un poco, porque los chiquitos de primero tienen que escribir en el

cuaderno lo que es el registro, en cambio los chiquitos de jardín no, salvo que hagan un dibujo (...) el tema es que yo no les puedo tener tan estructurado porque no se permite en nivel inicial (...) Y la secuencia la han escrito los chiquitos de primero. Ahí ya cambia la actividad. Ellos no dibujan pero sí escriben...a ellos no les gusta dibujar porque... vaya a saber por qué... los dos son varones, y la chiquita recién ha ingresado y es muy retraída.

(Maestra de Sección binivel)

Salvo en el Postítulo de Educación Rural, las estrategias pedagógicas para esta forma de agrupamiento de alumnos/as no forma parte aún de la currícula de los Institutos de Formación Docente. En este sentido, se revaloriza el requisito de capacitación que acompaña la asunción del cargo de docente binivel.

En síntesis, la sección multinivel asegura la asistencia diaria de los niños aunque no siempre cuente con condiciones que garanticen la especificidad pedagógica del nivel inicial. Sin embargo puede considerarse una respuesta factible frente a la demanda por el acceso a la educación inicial de los niños del ámbito rural.

6. Discusiones en torno a la especificidad del NI en el ámbito rural

6. 1. El mundo escolar y el mundo doméstico en la escuela rural

A la hora de la incorporación de los niños al formato escolar, las continuidades y rupturas respecto de los conocimientos y habilidades que provienen del ámbito doméstico-familiar son diversas. En algunas entrevistas a docentes y madres, se reconoce la participación progresiva de los niños en las tareas del hogar y el campo como proceso formativo; sin embargo, en la escuela estas últimas parecen estar excluidas. Las docentes plantean que rara vez se proponen la incorporación al jardín de actividades propias del mundo rural. En cambio, es importante advertir cómo el jardín introduce, acompaña o refuerza las tareas de orden y limpieza que forman parte de la crianza infantil en los contextos familiares. De allí que estas dimensiones se vinculen especialmente con la adquisición de hábitos de higiene, orden y cuidado de elementos personales en el jardín de infantes.

Entrevistadora: En cuanto a los hábitos de higiene, del orden, ¿vos ves que hay alguna coherencia entre lo que hacen en la casa y acá? ¿Se instalan hábitos?

Maestra: Sí, después no se siguen en la casa... porque acá por ejemplo todavía no he logrado conseguir el cepillado todos los días. Porque vinieron unos médicos, dieron unas charlas pero el tema de la higiene es todos los días, estar recalando. Y ya te digo, en el rato que están acá sí, pero al otro día vienen capaz todos despeinados, las manitas sucias, la ropa...

Entrevistador 2: ¿Todos?

Maestra: Algunos. Y bueno, es estar continuamente recalándoles...

Entrevistador 2: Y los otros en los que sí veías cuidados, ¿era algo que ya los chicos traían o que se fue incorporando?

Maestra: No, algunos ya lo traían. Algunos vos notás en la familia, o en la casa cuando vas y ves. Te das cuenta en seguida los que ya tie-

*nen el hábito desde la casa.
(Maestra de sección multinivel)*

Madre: mi hijo, por lo menos... hay veces que por ahí se le da por doblar ropa, querer ayudarme... Y yo le pregunto que si acá en el jardín la seño les levanta los juguetes, y no... los tienen que levantar ellos. Entonces bueno, a levantar, querido... También nos ayuda mucho porque tienen una canción, "a juntar, a juntar, cada cosa en su lugar". Y bueno, y a veces yo en casa empiezo a cantar esa canción.

Entrevistador: ¿Y responde?

Madre: ¡Responde!...

(Madre de Niños en sección multiedad)

Sin embargo, convive con la anterior otra perspectiva docente que discute los estereotipos del niño rural, vinculada a cambios en las concepciones no sólo pedagógicas sino también de las familias. Es probable que en esta construcción influya el hecho que algunos maestros establecen encuentros con las familias con propósitos de conmemoraciones o a través de convocatorias para mejorar la infraestructura, que a la vez, se vuelven espacios de encuentro como un fin en sí mismo. Esto les permite conocer -desde una perspectiva, en cierta medida, renovada-, a éstas superando visiones asistencialistas que reconocen el papel fundamental que desempeñan en el sostenimiento de las escuelas.

En esta línea, también es relevante analizar testimonios que afirman y/o discuten la pedagogía rural como una pedagogía de la carencia²⁷. Algunos encarnan una visión tradicional de la escuela civilizadora mientras que otros advierten que el contraste campo-ciudad tiene matices. En este sentido, puede verse cómo las condiciones de vida y formas de crianza (por ejemplo, el acompañamiento a los padres en el trabajo) constituyen diferencias que no pueden obviarse y que abonan la construcción social de dicotomías. No obstante, esa misma diferencia es recuperada como expe-

²⁷ Las escuelas rurales con matrículas reducidas han sido garantes del derecho a la educación de las poblaciones aisladas, pero también son objeto de valoraciones de minusvalía, considerándolas escuelas que no llegan a ser escuelas completas. Por lo tanto, resulta indispensable superar dicha valoración que suele otorgarse a las pequeñas escuelas rurales, respecto de las urbanas, recuperando la potencialidad que ofrece. Actualmente, la jerarquización de la escuela rural se ubica como un objetivo fundamental para garantizar la justicia social, educativa y curricular, asegurando ofertas de calidad para concretar la igualdad en educación. Educación Rural en el Sistema educativo Nacional. Res CFE 109/10: Documento base.

riencia formativa - especialmente las relativas al mundo natural-, brindando oportunidades para mejorar la tarea en el aula.

*Si bien el chico de campo tiene la desventaja por ahí de no tener los medios de comunicación que tienen en la ciudad, tiene la otra cuestión que es la experiencia de ver todo. O sea, ellos saben cómo nace el pollito, saben cómo crece, saben cómo nace el ternero, por qué crece el árbol, por qué cantó el pájaro, esas son ventajas que ellos tienen.
(Directora de escuelas con secciones itinerantes de Nivel Inicial)*

En relación con la socialización institucional, docentes y padres coinciden en que el número reducido de alumnos facilita la fluidez en el vínculo entre maestros y alumnos. Esta situación contribuye también al desarrollo de niveles de autonomía progresivos en los niños que, más rápidamente, confían en el ámbito escolar como un espacio “cuasi-familiar”, ya que la presencia de hermanos facilita la confianza en la institución, así como los docentes que en ocasiones, han sido las mismas.

La expansión del NI en estos contextos también está asociada a la valoración social que se le otorga por lo que se establecen estrategias para que la apertura de la oferta y la asistencia de los niños se mantengan o amplíe cuando ya se cuenta con este servicio. El trabajo de campo registró que las familias del ámbito rural no reciben pasivamente la oferta educativa estatal sino que tienen también demandas específicas vinculadas a las trayectorias familiares, su paso por la ciudad, sus migraciones y experiencias de vida y trabajo.

Por otro lado, en las escuelas visitadas se evidencia el vínculo con instituciones locales, gubernamentales o sociales en función del cumplimiento de objetivos pedagógicos en este caso la intervención de la Supervisión, complementa las gestiones de las escuelas, ampliando considerablemente las oportunidades de obtener recursos. Al momento del trabajo de campo (2010), los testimonios mostraban que sin el apoyo de los padres, aportes personales de los docentes y/o miembros de la comunidad, no siempre existían los fondos previstos para realizar las propuestas que se organizan desde las escuelas

como excursiones y paseos, entre otros.

Para finalizar, es importante marcar que la institución educativa en contextos rurales generalmente aparece como único referente estatal para la intervención sobre las situaciones familiares y sociales. De allí que, para algunos docentes, la tarea pedagógica y la asistencial sean inherentes al rol.

6.2. La docencia en la ruralidad

En función del análisis de las entrevistas realizadas a docentes en las provincias de Entre Ríos y Tucumán, gran parte de los docentes rurales pertenecen a dicho ámbito, viven cerca de la escuela, han sido alumnos rurales o conocen claramente cómo es la tarea. Sea por haberse iniciado en la ruralidad o habiéndola conocido en algún momento de su trayectoria profesional, la docencia rural es una elección consciente que da cuenta de la pertenencia a las comunidades donde ejercen su rol, sin dejar de lado el reconocimiento de las carencias o la pugna por mejorar las condiciones de trabajo y asistencia de sus alumnos.

*El primer trabajo, en general, de la mayoría de los docentes es la escuela rural (...) yo tengo colegas compañeras que (...) se titularizaron en escuelas rurales, y me dicen “no vuelvo más a la ciudad. Nunca más en mi vida”. Están felices, viven acá en el departamento (Capital) y trabajan en rural y realmente es otro compromiso.
(Referente provincial)*

En el marco de sus trayectorias personales, algunos docentes que se inician en la ruralidad por un hecho circunstancial, lo transforman posteriormente en una decisión personal, incluso si su lugar de residencia es urbano. La elección de la educación rural, en oposición a la práctica docente en las ciudades, se fundamenta en distintas características de las condiciones de trabajo que contrapesan las desventajas del aislamiento, como el número reducido de alumnos y el acompañamiento de los directivos, vinculado asimismo a la menor cantidad de docentes. De las razones mencionadas, se destaca también el perfil que se atribuye a los alumnos, a los que se

define con un temperamento tranquilo y respetuoso de la figura docente, lo que conduce a una mayor disponibilidad para el aprendizaje.

Si bien los relatos de aislamiento e inaccesibilidad a las instituciones rurales son ya un lugar común, es relevante poder evidenciar lo que en los testimonios se expresa en relación con la manera en que cada uno de estos docentes resuelve las dificultades cotidianas (que, en el caso de los docentes itinerantes, son mayores porque implica traslados a dos establecimientos distintos). Este rol es ocupado en general (aunque no exclusivamente) por docentes jóvenes entre 20 y 30 años de edad quienes buscan creativamente alternativas para poder acceder a las instituciones donde trabajan. Caminar, contratar traslados, utilizar autos particulares, bicicleta o “hacer dedo” permiten a estos docentes sortear las dificultades de acceso, sin dejar de lado la contingencia de tener que permanecer en la institución cuando las inclemencias climáticas impiden su salida.

Maestra 2: Cuando llueve, ese es el problema...

Maestra 4: Cuando llueve por supuesto el chico no va porque está lleno de barro así que...

Maestra 1: yo tengo seis kilómetros de tierra para entrar.

Maestra 3: Yo dieciocho.

Entrevistadora: ¿Cómo llegan ustedes a la escuela? ¿De qué manera?

Maestra 2: Y yo porque voy con mi directora en auto, sino yo me tomo el colectivo de línea y me bajo en la cuadra y entro [caminando]

Maestra 1: Yo voy a dedo... En la ruta tengo una bicicleta y entro los seis kilómetros en bicicleta. Y cuando llueve, corto camino por una chacra y entro caminando. La escuela a mí me queda a 6,5 Km. Si entro por la calle tengo hora y media caminando, pero sino cortando una chacra serán 45 minutos.

Maestra 2: Esa es otra de las experiencias que hay que tener cuidado.

Maestra 3: No es fácil hacerlo...

Maestra 2: No es fácil. Yo me iba a las 5 de la mañana a hacer dedo cuando iba para allá...

Maestra 3: Gracias a Dios en esa escuela el horario es de siete a once porque vienen chicos en colectivo, ellos llegan seis y cuarto a la escuela. Nosotros tenemos que estar a las seis y cuarto.

Entrevistadora: ¿En invierno también?

Maestra 3: También. No hay diferencias con el frío... y no faltan, es algo que uno dice: “¡cómo!” pero los padres trabajan en el campo, están acostumbrados...

Entrevistadora: ¿Y vos cómo llegás?

Maestra 3: No, yo me tuve que comprar un auto porque primero hacía dedo y cuando estaba en la otra escuela lejos perdía todo el día. Tenía que salir temprano...

Entrevistadora: ¿El horario es de siete a once todo el año?

Maestra 3: Sí. Invierno y verano...

Maestra 2: Porque hay intermedia a la tarde... Por eso...

Entrevistadora: ¿Y van los chicos chiquititos?

Maestra 3: Sí, sí...

Maestra 5: A las cuatro de la mañana se levantan ellos

Entrevistadora: Y a las doce se durmieron...

Todas: Sí... (Risas)

Entrevistadora: ¿Y en tu caso?

Maestra 4: No, yo acá [se refiere al lugar] hay días que viajamos ida y vuelta, vamos en auto, venimos en auto, o hacemos dedo. En la otra escuela sí, antes cuando yo tenía la nena chiquita, iba los lunes en auto y nos volvíamos el viernes. Toda la semana vivíamos ahí... Cuando la nena se hizo más grande, fue a la escuela y yo necesito estar más con ella, por la tarea... Y ahora agarró otra chica la suplencia, así que por ahí vamos en el auto de ella, venimos los martes o venimos los miércoles... estamos viajando, no todos los días porque es lejos y aparte por los gastos... Y hacer dedo es muy feo, porque son caminos de piedra, muy desolado...

Maestra 2: Lo que pasa es que por ahí hay que tener cuidado, por las cosas que te pueden pasar. Hay algunos camioneros [que te ayudan]... pero hay que tener un cuidado...

Maestra 4: Encima en la ruta por ahí no tenés señal en el celular, no tenés cómo pedir auxilio, así que tratamos de quedarnos...

Entrevistadora: ¿Y en tu caso cómo llegás?

Maestra 5: Y nosotros tenemos, de la ruta, tres kilómetros para adentro... Y contratamos un remis por mes con todos los Maestros. Y entramos todos juntos con remis. Pasa el colectivo pero los días de lluvia no entra.

Maestra 1: Y los tres kilómetros te quedan sin

colectivo, digamos...

Maestra 4: Nosotros de la ruta estamos a treinta km de la escuela... estamos más adelante de la escuela de ella, todo tierra. Nos llevan en auto sino también nos vamos en remis (...) Hay días como que no podemos entrar y hay días que nos agarra la lluvia en la escuela y no podemos salir. Por ahí sábado, domingo estamos en la escuela porque llueve...

(Maestras de Nivel Inicial en secciones itinerantes)

En lo que respecta a la formación docente rural específicamente, la provincia de Entre Ríos tiene una importante tradición en este sentido. Cuenta con dos instituciones en la Ciudad de Paraná, una de las cuales (la entonces denominada Escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuaria e Industrial "Juan B. Alberdi" para Varones, fundada en 1904) es considerada por algunos como la primera escuela de maestros rurales de Latinoamérica (Gutierrez, 2007). La otra, denominada Escuela Normal Rural "Almafuerte", estaba destinada a maestras rurales. Ambas instituciones, que comenzaron con una formación específica para varones y mujeres respectivamente, actualmente (2010) son mixtas y desde el año 2000 dependen de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Asimismo, en el 2009 se creó en Villa Paranacito otro Profesorado con Especialidad Rural, y durante el 2010, se comenzó a desarrollar el Postítulo de Educación Rural con sede en la provincia.

La formación de los docentes en Entre Ríos se desarrolla en diversos Institutos que abarcan tanto ciudades del interior como Paraná o, incluso, provincias limítrofes. En los departamentos más pequeños, la educación terciaria se regula en función de la salida laboral a nivel local, a través de la habilitación de títulos por cohortes. De allí que los docentes recurran a la doble titulación ya que puede suceder que la carrera que quieren estudiar no se dicte en un primer momento, pero sí con posterioridad a su egreso. Esta doble formación se vincula directamente con la oferta laboral, ya que dicha titulación permite tanto un mayor acceso a cargos titulares, como mayores posibilidades de elección de cargos durante toda su carrera, considerando diferencias de salario, estabilidad o localización laboral.

Algo semejante sucede en Tucumán ya que las/os docentes tienen como requisito la doble titulación para acceder a las secciones binivel (inicial y primer ciclo). En el caso de esta jurisdicción, las secciones multiedad en el ámbito rural se presentan en formato binivel por lo que, también, esta formación es requerida para acceder a estos cargos.

Pese a las visiones homogeneizantes y estereotipadas sobre las características que asumen las prácticas docentes en la escuela rural, se pudo relevar una importante heterogeneidad también entre los docentes en relación con su formación posterior, ya que algunos han continuado sus estudios (superando la escasez de propuestas que la zona brinda), mientras que otros no lo han hecho (expresando que las distancias de los centros urbanos han sido un obstáculo para la dicha continuidad). En este sentido, los cursos gratuitos ofrecidos desde la modalidad rural y, en algunos casos la formación a nivel virtual, han tenido un impacto importante en relación con la formación permanente de los docentes.

6.3. El Nivel Inicial entre la primarización y la especificidad: la articulación como desafío

Si bien las autoridades nacionales y jurisdiccionales intentan generar acciones que favorezcan el pasaje de los niños entre niveles considerando al juego como eje en diversas normativas, los antecedentes históricos y curriculares producto de políticas educativas que marcaron una fuerte tendencia a la primarización del NI tienen, aún hoy, una fuerte impronta en las actividades que desarrollan los docentes.

Reproduciendo las tensiones fundantes de la Educación Inicial, algunos lineamientos jurisdiccionales imprimían en la última sección de este nivel un sentido prioritario de pasaje y/o entrenamiento para el primer ciclo de la escolarización primaria. De allí que la obligatoriedad de la sala de 5 años sólo reforzaba esta tendencia, estableciendo parámetros de medición de los niños con los cuales se pretendía también reconocer la capacidad del NI para cumplir con su tarea.

Recordando esta etapa específicamente en la educación inicial entrerriana, las referentes provinciales sostenían que fue a través de la formación y concursos de directivos y supervisores, iniciados años anteriores en la jurisdicción que esa situación se fue revirtiendo.

Referente Provincial : El gran cambio, pienso, que se ha dado por lo menos acá en Entre Ríos, hace 5 años atrás, es cuando comenzamos a rendir los exámenes de oposición de los cargos directivos, y es ahí cuando el área tomó consciencia de lo que significaba Nivel Inicial. Creo que desde ahí hubo un primer pequeño paso. Porque nunca se había rendido el examen de oposición. Y cada uno supo lo que el otro nivel tenía que hacer.
(Referente Provincial)

En el año 2008, el NI reformuló sus lineamientos curriculares en la provincia de Entre Ríos²⁸ en función de una mirada más inclusiva y centrada en las necesidades y características de los niños de este rango etáreo. Dichos documentos cuentan con aportes sustantivos que van más allá de su “preparación” para la siguiente etapa, pero las transformaciones (según lo expresado por los referentes provinciales) se encontraban en proceso. Aún reconociendo la necesidad de “trasladar” algunas prácticas del NI a las aulas de primer grado, que favorezcan su articulación por un lado y eviten los desgranamientos y fracasos de los niños por otro, el NI encontraba aún dificultades para el reconocimiento de la centralidad del desarrollo de las trayectorias educativas de los niños. Seguía siendo un nivel que, incorporado en términos edilicios y organizativos a la estructura escolar de la Primaria, no siempre lograba articularse en términos pedagógicos.

Según lo expresado por las docentes entrevistadas, para posibilitar un real intercambio entre ambos niveles no basta el trabajo conjunto en las escuelas sino que es preciso el reconocimiento de su mutua necesidad, coordinando también los fundamentos pedagógicos de la renovación curricular.

En la época que trabajábamos mucho en la provincia en el tema de los NAP [Núcleos de Aprendizaje Prioritarios] con los equipos técnicos de primaria, ellas siempre decían que si en los primeros años de primaria se siguiera con los tiempos, los agrupamientos y los espacios de Inicial, el primer grado sería otra cosa... Pero el tema me parece que está en las instituciones, en las docentes de primaria y jardín (...) Es como que falta trabajar el tema de la articulación inter nivel (...). Ese tipo de acuerdos es lo que falta porque todo se limita a “sí, vamos a conocer a la señorita de primer grado, vamos a conocer la escuela primaria, vamos a compartir el acto de la bandera juntos”. Eso no es articular. Eso no es la continuidad pedagógica que se necesita y más ahora, ya siendo Nivel Inicial obligatorio, ya es una cuestión de que tiene que estar integrado a la escuela primaria. Y por ahí los directivos de primaria siento como que nos miran como no pertenecientes a la escuela, o como el semillero. No tenés que tener sala de 4 para que sea semillero, tenés que tener sala de 4 porque esos chicos de 4 años necesitan estar dentro de una institución educativa. Esas son las diferencias de concepción que a veces hay.
(Referente Provincial)

La heterogeneidad de criterios entre los entrevistados para pensar la función del jardín de infantes muestra a algunos docentes considerando las salas de 3 y 4 como espacios para ingresar niños al sistema (“semillero”) y, de manera complementaria, plantean que la sala de 5 debería ser una plataforma desde donde se avance -en términos de lecto escritura y cálculo - hacia la escuela primaria. Por otro lado, existen posiciones que debaten dicha postura, observando la importancia del juego -eje pedagógico del NI- en ambos espacios. Este segundo argumento remite a la consideración de la infancia como una edad de la vida que excede el NI, mostrando también la necesidad de los alumnos/as de primaria de tener espacios lúdicos. Los testimonios muestran que es posible pensar en estos espacios

²⁸ Dichos lineamientos Curriculares, se encontraban al momento del trabajo de campo (2010) en una primera etapa de circulación, por lo que como propuesta de cambio para el nivel vinculado al fortalecimiento de su identidad (en relación con el juego y el lenguaje como ejes de su propuesta pedagógico-didáctica), aún no aparecía plenamente reflejado en las prácticas cotidianas de las instituciones.

de juego para grupos heterogéneos vinculados al conocimiento de la lecto-escritura y el cálculo.

Maestra 3: A mí lo que me pasa es que nos cuesta con la [maestra] de primero, porque quieren que pasen ya sabiendo leer... Y a nosotros nos dicen que no...

Maestra 2: (...) al Jardín, ni a leer ni a escribir.

Maestra 1: Nosotras tenemos claro cómo tienen que salir los chicos. Por ahí hay maestros que pretenden que ya lea y escriba, que el chico en Primaria se siente y se quede quieto...

Maestra 3: Que escriba en renglones...

Maestra 5: En mi caso este año [2012] que cambió la maestra, me ayuda mucho para articular (...)

Entrevistador: Y los más chiquitos con los más grandes, ¿cómo funcionan?

Maestra 1: Están acostumbrados a jugar todos juntos...

Maestra 3: Sí, totalmente... se integran bien.

Maestra 2: En el patio separamos jardín acá, primero allá, séptimo allá, y así, pero yo saco los ladrillitos y se vienen...

Maestra 3: Sí, nosotras sacamos los juguetes y se vienen todos...

Maestra 1: A los chicos les gusta y no sé por qué en primaria no tienen nada....

(Maestras de secciones itinerantes de Nivel Inicial)

Cuando las docentes logran incorporar estrategias que faciliten la tarea en secciones multinivel, las producciones de los niños se ven potenciadas. La experiencia cotidiana en las instituciones, fuente de replanteos didácticos, permite a los docentes pensar sobre los logros y obstáculos de sus acciones y poner en juego planteamientos teóricos que los acompañen y fortalezcan en su rol. En este sentido, la tarea que desarrollan los supervisores se torna fundamental pues los docentes tienen en su figura un referente con quien dialogar y encontrar acuerdos para un mejoramiento de sus actividades en el aula.

Más allá de los espacios físicos que facilitan la comunicación y acercamiento entre niveles, algunas propuestas docentes trabajan explícitamente la articulación. Numerosos testimonios dan cuenta de algunas

estrategias que se llevan a cabo tendientes a lograr esta finalidad, favoreciendo no solamente a los niños que “transitan” de un nivel a otro, sino también la labor docente en común entre ambos niveles.

Una directora de escuela primaria relata la implementación de una estrategia de acompañamiento diseñada y llevada adelante por una maestra de jardín que asiste a la escuela primaria durante la primera semana de clases junto con sus alumnos egresados, coordinando actividades con la maestra de primer grado. Esta estrategia “novedosa”, si bien podría verse como una propuesta aislada, encuentra fundamento en la promoción de la articulación entre niveles que también está siendo sostenida a nivel provincial a través de directivas específicas para que este tema pueda ser sostenido a lo largo de todo el año escolar.

Directora: (...) Y bueno, cuando comienza el año, por ejemplo, siempre tenemos una costumbre, que la maestra de jardín los acompañe en la primera semana, que esté ella. (...) Los acompaña (...) para que no sea tan grande el impacto, (...) viene la maestra y no los larga desde el primer día solitos.

Entrevistadora: ¿Y cómo hacen con los chicos que ella tiene?

Directora de Primaria: Y bueno, porque da la casualidad que a la mañana ella desarrolla las tareas en el jardín y primer grado es por la tarde.

Entrevistador: ¿Y la reemplaza a la de primaria o están las dos maestras?

Directora: No, están las dos, para que se vayan acostumbrando. Y este año [2010] ya vinieron directivas de la provincia, que durante todo el año van a tener que hacer actividades de articulación con jardín. No va a ser el inicio nomás (...). A partir de este año [2010], ya durante el año van a estar en comunicación con los primeros grados.

(Directora de escuela primaria con sección multiedad e independiente de NI)

En ese marco, algunas supervisiones proponen estrategias que consideren el período de inicio y la adaptación al primer grado con la misma relevan-

cia que se da en NI así como la incorporación de sectores en relación con las áreas de conocimiento. El trabajo sobre estrategias pedagógicas facilitadoras de la articulación se intenta también incorporar, específicamente en Entre Ríos, en los Institutos de Formación Docente.

Estamos apuntalando justamente a la articulación. (...) nosotros tratamos de ser muy prudentes y cuando nos reunimos con las chicas de primaria decimos no es que queramos imponer nuestra metodología... pero sí acordar que no se note ese corte, sino que haya una continuidad pedagógica. Por ahí somos muy estructurados en cuanto a esto de la organización del tiempo y del espacio (...) Ahora propusimos, para charlarlo a fin de año cuando hacemos las tareas de evaluación... que primer grado trabaje el primer mes de Marzo con período de inicio como hacemos en Inicial. O sea que trabaje dos horas, actividades más recreativas, talleres con los padres... no que estén las 4 horas sentaditos porque ellos están "a qué hora nos vamos, a qué hora nos vamos" (...) les parecía muy largo el tiempo... Entonces les decíamos nosotros, implementen los rincones de Matemática, de biblioteca, la alfombra. (...) Nosotros tenemos que pensar en los niños que pasan de Inicial a Primaria que realmente tengan continuidad, por eso yo te decía que se venía trabajando la articulación mal entendida. Yo les digo "¿trabajan en articulación?", "sí...", y compartían un 25 de Mayo y eso no es, la articulación pasa por los contenidos, qué metodología usamos, en qué paradigma vamos a estar en cuanto a la construcción de los aprendizajes... Todo eso tenemos que acordarlo, y se acuerda justamente en estos encuentros. También con los Profesorados, porque nosotros ni bien asumimos la supervisión yo dije "tenemos que ir a trabajar en red con el Instituto de Formación, porque esos chicos salen y son quiénes van a ir a trabajar..."

(Supervisora de Nivel Inicial)

La existencia de un pedido mutuo e implícito de apertura entre ambos niveles supone que estas

transformaciones están en proceso y, asimismo, requieren cambios en las concepciones pedagógicas plasmadas en la práctica docente cotidiana. La flexibilidad necesaria para lograr dicha articulación en términos de las concepciones pedagógicas implícitas en las prácticas proviene en parte de la capacidad del NI de aportar a la escuela primaria sus saberes específicos así como de la posibilidad de ésta de recibirlos.

Otro aspecto importante para tener en cuenta, y que se suma a lo desarrollado sobre la "primarización" del nivel, lo constituyen las actividades vinculadas al cuaderno de clase y su gran peso en la práctica cotidiana. El trabajo en el espacio de la hoja o el cuaderno, así como la formación de hábitos de orden e higiene, parecen ser las improntas más generalizadas de la educación primaria que el NI conserva. Encubiertas en una textura lúdica que las hace aparecer como juego (Sarlé, 2001 y 2006), las actividades cotidianas del jardín acarrearán gran parte de los supuestos de la escolaridad primaria.

Referente Provincial: Lo que nosotros planteamos en los lineamientos lleva todo un cambio... buscamos revertir el rol docente en las prácticas áulicas (...) Yo he ido a jardines de 5 años en el interior de la provincia y los nenes de jardín están sentaditos en bancos mirando para adelante, mirando el pizarrón, o sea ya primarizándolos (...) Nosotros hacemos hincapié acá [en los lineamientos curriculares] en el juego y el lenguaje como los dos pilares de la educación inicial... yo creo que hay que volver a eso. Es como que se primarizó el jardín y ahora tenemos que volver atrás, pero les cuesta a las maestras volver atrás. Y no sé, será cuestión de insistir, yo digo [que hay que trabajar] con todos los lenguajes además del oral.(...)

Entrevistadora: O sea que es un cambio que va a llevar tiempo revertir...

Referente Provincial: Me parece que sí, a pesar de que en los Institutos de Formación Docente se está insistiendo mucho, se está cambiando también toda la parte curricular pero, capaz que sea una generación, porque está muy instalada la práctica.

(Referente provincial)

6.4. El Juego y las Ludotecas Escolares en el NI

Diferentes documentos plantean el lugar del juego en la educación del niño pequeño: a nivel mundial, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); en nuestro país, la LEN y los Acuerdos Federales que dieron lugar al Juego en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (Nap, 2004).

La Convención por los Derechos del Niño (ONU, 1989) señala que: *“los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”* (artículo 31.11); por lo que considerarlo en este marco supone arbitrar los medios de parte de los gobiernos para que se atienda a este derecho en los espacios a los que asisten niños.

En cuanto a la LEN, se reconoce como objetivo del Nivel Inicial *“promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”* (artículo 20 inciso d); y en el marco de la Educación Primaria, el juego aparece como *“... actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”* (artículo 27 inciso k). En este sentido, el juego en la educación inicial debe contemplarse como actividad necesaria y contenido de alto valor cultural. Definirlo de este modo supone la responsabilidad del educador en su inclusión no sólo como recurso o estrategia didáctica para facilitar el aprendizaje sino como contenido posible de ser desplegado en las secciones del nivel inicial.

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial, también se rescata al juego por su importancia para la acción educativa del Nivel. Se propone *“alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas”* (NAP, 2004)²⁹, planteando la responsa-

bilidad del educador por facilitar espacios de juego que den cuenta de la diversidad de historias socio culturales que portan los niños. Por esto, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios ofician de referencia y marco para todas las jurisdicciones, estimulando transformaciones en las prácticas cotidianas en las escuelas³⁰.

Desde una perspectiva socio-histórica, ya en 1938 se planteaba que el juego es *“una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría; y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente”* (Huizinga, 1995:43)

Esta consideración del juego recupera explícitamente sus características distintivas e históricas, fortaleciendo su identidad a partir de aspectos y contenidos propios, habilitando acciones educativas fundamentadas en este marco.

Del mismo modo, diversas investigaciones en el campo de la infancia y el juego (Piaget, 1981; Vigotsky, 1988; Harf, 1996; Malajovich, 2006), afirman que en la práctica lúdica se reflejan y se producen cambios cualitativos y cuantitativos en relación con el desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, los procesos de adaptación, el lenguaje, la respuesta emocional, la resolución de problemas y los modos de interpretar el mundo (MEN, 2011).

Desde el marco de los documentos anteriormente expuestos, así como desde la postura de diferentes investigadores, el juego aparece como estructurante de la trayectoria escolar del niño/a de nivel inicial incidiendo a su vez en:

- La recuperación explícita de una de las características distintivas e históricas del nivel

²⁹ Los NAP son considerados como el “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”.

³⁰ “Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad” (NAP, 2004).

- La revitalización de la mirada sobre las propuestas de enseñanza y el desarrollo de niños y niñas.
- La resignificación del juego como contenido cultural y en estrecha relación con las distintas dimensiones del desarrollo.
- El fortalecimiento de la identidad del nivel y su articulación con otros niveles y modalidades, a partir de características y contenidos propios³¹.

A nivel Jurisdiccional, en Entre Ríos, tanto la Nueva Ley de Educación como los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial toman al Juego y al Lenguaje como protagonistas de la educación inicial³². En Tucumán, por su parte, la Dirección de Nivel Inicial cuenta con una serie de materiales que facilitan el acceso al conocimiento sobre el Juego en el Jardín que incluye “cartillas pedagógicas” y circulares específicas. Además, a la fecha del trabajo de campo (2012) la provincia contaba con un nuevo Diseño Curricular en elaboración que estaba centrado en la educación emocional y el desarrollo personal y social tomando como ejes: el juego, el ambiente, el lenguaje, y el desarrollo emocional en la educación.

Por lo tanto, el juego que se despliega en los Jardines de Infantes y se expresa en patios, salas, grupos totales o pequeños grupos, no puede desligarse de los objetivos pedagógicos de la institución. En estos espacios se generan conflictos cognitivos que llevan a los niños a elaborar estrategias de resolución, que suponen la incorporación de nuevos aprendizajes y permiten afianzar conquistas y facilitar la comunicación con los otros. El juego promueve la exploración y la búsqueda de conocimientos por parte de los niños así como favorece y estimula las relaciones entre pares, convirtiéndose en un aspecto distintivo y característico del Nivel Inicial.

Sin embargo, los antecedentes históricos que vinculan el NI con la preparación para la escolaridad primaria generan una tensión entre dicha demanda

(en ocasiones compartidas por padres y maestros), y los lineamientos de la política educativa para el nivel, que asumen las necesidades e inquietudes propias de los niños de ese rango etéreo.

Supervisora: (...) Desde primaria lo primero que nos piden es que sepan escribir en el renglón, que reconozcan los números, las letras. Y nosotros decimos que no es nuestra tarea, pero bueno, lo que más se pide es eso. En estos años ya están las de primero tomando consciencia que no es nuestra tarea. Sí, trabajar todo lo que sea espacio, conocimiento de letras, por ahí palabras, pero no enseñarle los números detenidamente, las vocales, el uso del renglón...

Entrevistador: ¿Y al revés? ustedes, desde Inicial ¿qué necesitarían de primaria?

Supervisora: Y generalmente se le solicita a primaria un poco más de apertura... por ahí que los primeros días no se pasen los chicos haciendo palitos en el renglón, circulitos, que también ellos puedan tener la apertura (...) que partan de palabras que el chico ya trae de jardín, conocidas...

(Supervisora de Nivel Inicial)

Las tensiones fundantes del NI entre los perfiles asistencial y educativo se actualizan en el presente a través de prácticas institucionales que fluctúan entre la primarización y, por lo tanto, el reforzamiento de actividades “preparatorias para la lecto – escritura y el cálculo” y la creación de espacios lúdicos que favorezcan el aprendizaje considerando la especificidad del sujeto niño, y la conformación de la identidad del nivel dentro del sistema educativo.

En este marco, tiene lugar la decisión política de la Dirección de NI del MEN de incluir la distribución de **Ludotecas Escolares** en sus acciones de gobierno, priorizando en sus lineamientos el despliegue de ac-

³¹ Fuente: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/ludotecas-escolares/>

³² El juego es una necesidad vital y primordial en el ser humano. Al ser parte intrínseca de la naturaleza humana es una invitación continua a la resolución de conflictos, la exploración y el descubrimiento, es factor permanente de activación y estructuración de relaciones sociales más saludables (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

tividades sistemáticas que puedan garantizar no sólo el ejercicio del derecho a jugar sino también la ampliación de la experiencia lúdica en los niños, como una propuesta pedagógica específica diseñada con la intención de promover el acceso y la apropiación de saberes sostenidos en propuestas de juego.

La ludoteca escolar, definida por la Dirección del NI como una específica organización de juegos, juguetes y materiales, tiene como intención fundamental la promoción de espacios de juego. Así, se la concibe como un concepto y un objeto. Un concepto porque implica una idea acerca de la organización de los materiales para jugar a través de tres formatos de juego (dramatizaciones, construcciones y juegos con reglas convencionales); y un objeto porque es una unidad material ya que los juegos y juguetes que la conforman constituyen un único objeto³³.

La distribución de Ludotecas Escolares como política educativa de la Dirección de Nivel Inicial fortalece y amplía las posibilidades de las escuelas en el diseño de propuestas pedagógicas así como complejiza saberes y miradas respecto del juego dadas por la multiplicidad de enfoques y significados que presenta en relación con la tarea cotidiana, los contextos sociales, los espacios - tiempos de juego y las experiencias infantiles.

En ese sentido, la tensión existente entre la universalidad que supone la ejecución de una política nacional y la particularidad implícita en la concepción de juego en las secciones multiedad de ámbitos educativos rurales dará lugar al uso de este equipamiento de acuerdo a los objetivos planteados por los docentes y las características e intereses de sus alumnos/as, considerando también variables vinculadas al espacio físico, la matrícula y los juegos que surjan a nivel local o regional. Tener en cuenta al juego en sus distintas dimensiones llevará a poder mirar en esta clave la vida cotidiana del jardín de Infantes y, desde allí, pensar propuestas que lo incluyan desde variados formatos.

En los espacios de juego se integran la emoción,

la percepción y la cognición generando una red de comportamientos, acciones y emociones centrales en la comunicación humana. Por esto, los juegos infantiles no sólo favorecen dicha comunicación, sino que aportan a la transmisión de contenidos culturalmente significativos. En ese sentido, la institución y los docentes operan como facilitadores y sostén de la actividad lúdica ofreciendo espacios, tiempos y materiales como encuadre lúdico necesario para permitir su desarrollo.

Si bien en los discursos pedagógicos la postura que favorece el desarrollo del juego en los niños pequeños está ampliamente acordada, en las prácticas cotidianas no siempre se visualiza. El tiempo destinado a actividades vinculadas a la lecto-escritura y cálculo, la falta de espacios acordes y el desconocimiento sobre el valor educativo del juego suelen ser los argumentos que no permiten que se desarrolle en toda su riqueza. Del mismo modo, en la escuela primaria -aún cuando se comparta el espacio físico con el jardín- se evidencia su ausencia en las aulas y, muchas veces, en los patios, lo que lleva a que los niños pierdan este derecho.

En este marco, las ludotecas entregadas por el MEN constituyen un salto cualitativo en la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el NI, así como su "irrupción" en la escuela primaria genera un cambio en la mirada sobre el niño y sus necesidades del juego. Por tanto, el seguimiento de las transformaciones que en la práctica se producen a partir de este nuevo equipamiento en las secciones multiedad y multinivel permite observar el lugar que el juego ocupa en este tipo de secciones en ámbitos rurales y las posibilidades que ofrecen a los docentes en su tarea cotidiana.

De allí que este estudio consideró la documentación tanto de las diferentes formas de resolver la tensión cotidiana entre juego y enseñanza por parte de los docentes y la institución escolar, como de la capacidad infantil para el despliegue de situaciones lúdicas. En el siguiente apartado se desarrolla con mayor profundidad esta temática.

³³ MEN (2011) Ludotecas Escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación Pedagógica y Aspectos Organizativos. Serie Temas de Educación Inicial.

6.4.1. Tensiones en torno del juego y el aprendizaje en los jardines de infantes rurales

La paradoja del juego es que es un espacio de aprendizaje cultural fabuloso e incierto a veces abierto y en otras situaciones lejano: su indeterminación es a la vez su interés y su límite. Es el lugar del azar y de la incertidumbre lo que parece ser la antinomia de una estrategia educativa que se ajuste al logro de los objetivos.
(Brouguere, 1998)

La distribución de ludotecas escolares en los jardines de infantes rurales, puso en evidencia el vacío histórico respecto del lugar del estado en relación con la entrega de materiales lúdicos necesarios para el desempeño de la tarea pedagógica; y, en tanto política educativa emanada de las autoridades nacionales, posicionó al juego en directa relación con el conocimiento escolar.

Entrevistadora: ¿Cómo vivieron la llegada de las ludotecas?

Supervisora: Espectacular, los chicos no se quieren ir de la escuela.

Maestra: La palabra que usé para describir eso fue que fue maravillosa la llegada.

Supervisora: Claro. Antes, lo que yo les digo a las maestras cuando hablo con ellas, que cuando yo trabajaba tenía que juntar peso sobre peso para comprar un rompecabezas, los libros eran carísimos, y uno cuando conseguía los libros los cuidaba como nada porque eran carísimos, entonces... Y no se justifica ir a una sala y que la maestra no trabaje con [lo que le llega].

Entrevistadora: Claro, ahora hay biblioteca, ludoteca...

Supervisora: Entonces, yo siempre pongo eso de ejemplo que yo hubiese querido tener todo esto... porque esto da muchas posibilidades para trabajar, sobretodo en las salas multiedad. (Supervisora y docente de sección multiedad)

Del mismo modo, la valorización del juego en el marco de los diseños curriculares y documentos nacionales, así como su consideración desde el punto

de vista del aprendizaje, modificó su apreciación por parte de los docentes y las familias. Por ende, tanto en los hogares como en el caso específico de secciones multiedad y binivel, la presencia de este equipamiento fue muy significativa por:

- lo novedoso de los juegos y juguetes;
- la integración de niños de diferentes edades en secciones múltiples;
- la incorporación de objetos y espacios de juego en el primer ciclo de la escolaridad primaria

Entrevistadora: ¿Ven cambios en cómo juegan los niños? ¿El tipo de juego que hacen? ¿A qué juegan a partir de estas ludotecas?

Supervisora: Sí, porque son juegos que muchos de ellos no tienen en sus casas, por ejemplo este juego de bloques no tienen en la casa.

Entrevistadora: Vos decías que una mamá te dijo cómo podía conseguir ese camión...

Maestra: Claro, en la casa es "la pilladita", "la escondida", "la pelota", o "las muñecas" pero claro una muñeca así de las flaquitas de estas que cuestan \$5, pero este bebote, que le cambian la ropa... y el carrito, que lo pasee con el carrito...

Supervisora: Y acá vemos cómo los chicos participan según sus posibilidades. La chiquita esta de 3 años, no podía, porque no encontraba lugar con los más grandes, entonces ella hizo su propio castillo con las maderitas... Se resolvió el problema.

Maestra: Y eso ha influido... antes de esto no había juegos o material didáctico porque es tan caro..., y esto ha cubierto esas posibilidades. La otra es que también a la vez al trabajar con multiedad, ya hay un primero y un segundo y Uds. han visto que la maestra... a veces les dice a los chicos que salgan al recreo, pero porque termina la hora y toca el timbre, ellos en vez, de irse afuera van a la mesa de juegos. O sea que esto lo llevan incorporado, el aprendizaje de juegos.

(Supervisora y docente de sección multiedad)

En consecuencia, es indudable el efecto que la llegada de las ludotecas generó en la cotidianeidad escolar, evidenciando a nivel institucional, la restitución de un derecho muchas veces negado en las

instituciones escolares primarias. Especialmente en las secciones binivel, la magnitud del envío y la significatividad que supone la incorporación de “objetos para jugar”, como material de trabajo cotidiano avalado desde el Ministerio de Educación Nacional, otorgó el permiso necesario para que el juego deje de estar relegado al espacio de recreo.

Entrevistador: El nivel inicial y primer grado trabajan en conjunto y usan el equipamiento de ludoteca, ¿el resto de la escuela lo usa?

Supervisora de Primaria: Hay cosas que por ahí los más grandes pueden usar... pero ahí capaz que hay un poco más de resistencia porque entra en juego el deterioro...

Supervisora de Inicial: La torpeza de los más grandes. Pero creo que hay juegos que sí se pueden... los bloques pueden jugar todos los chicos. Ahí los contenidos y la creatividad tienen que aparecer...

Entrevistador: Es un equipamiento que está para ser usado, si hay una actividad que un maestro de otro grado puede pensar con algunos elementos...

Supervisora de Primaria: Claro pero también generar a partir de ello, para trabajarlo con la profesora de Tecnología en otras áreas para otros grados, así lo pueden adecuar de alguna manera y poder transformar desde otra disciplina.

Supervisora de Inicial: Los juegos de mesa también. Yo creo que muchas veces tenemos tan estructurada nuestra mente que tenemos que cumplir con los contenidos, con los objetivos, con las actividades, con las estrategias y todo lo demás, que perdemos de vista que este momento de compartir con los chicos y de estar diagramando una ciudad por ejemplo arriba de la mesita, los de 4to grado, los de 6to grado, es como que está prohibido... pero no está prohibido, es riquísimo porque los chicos van a saber ‘no, no tan amontonados, por acá... por allá... por acá puede ir un vehículo...’, cuántos cosas puede hacer.

Entrevistador: Por eso decía... darle un uso más allá del nivel, que la escuela tenga ese recurso.

Supervisora de Primaria: Y el préstamo también es importante.

Entrevistador: Y ese es un tema... hay cues-

tiones que resolver primeramente antes de prestar pero el equipamiento tiene que estar al servicio de la comunidad.

Supervisora de Inicial: Enseñar a cuidar lo que es nuestro. No es de la escuela. Es de todos. Porque si yo lo rompo, lo pierdo...

Entrevistador: Es un elemento que vino a la escuela pero es para la comunidad.

Supervisor de Primaria: Claro. Es importante trabajar con la comunidad, esos valores...

Supervisor de Inicial: Estamos en el camino, que podemos encontrar obstáculos es un hecho pero los vamos a sortear.

Entrevistador: El hecho que el nivel primario y el inicial estén acá juntas implica que hay un interés

Supervisor de Inicial: Hay una unión... nosotras es la primera vez que estamos juntas... (Supervisoras de los niveles inicial y primario)

La ludoteca en ámbitos rurales cobra una especial consideración ya que el objeto “juguete” es valorado además por su escasez o carencia. Semejante al peso simbólico adquirido por la biblioteca escolar enviada desde el MEN, estos materiales /objetos didácticos acrecientan las posibilidades educativas de los niños, en la que el vínculo con el conocimiento supone un objetivo para el docente y, al mismo tiempo y como consecuencia, un desafío para el niño.

Maestra 4: ...allá en la zona que estamos nosotros,(hace mención al lugar geográfico de trabajo), es una zona rural, que en las casas no tienen juegos, no tienen juguetes... Ahí son muy escasos los juguetes. Las niñas no saben lo que es una muñeca. Ellos juegan con un palo, ese juego simbólico que con el palo hacen el caballito, o juegan con sus animales que son las ovejas. Entonces imagínese cuando han visto por primera vez tantas cajas. Desesperados querían abrir ya las cajas, y querían ver qué es lo que tenían. Y bueno, yo también, porque yo como docente también estaba contenta. Yo también estaba entusiasmada. Tanto que nos habían hablado de las famosas ludotecas, de los juegos, de los juguetes, quería ver qué era lo que tenían. Y bueno, hemos empezado a abrir las cajas y ‘mire señorita esto’, estaban enloquecidos no querían perder nada.

(...)

Maestra 2: En mi caso articular nosotros justo estábamos implementando un proyecto de juegos, así que la ludoteca nos vino como anillo al dedo. Pero era una ilusión de los chicos por armar la ludoteca, la disfrutaban un montón. Inclusive este año [2012] tengo un niño que es no vidente, así que es la fascinación para trabajar con él. Y es impresionante el recurso que tenés, lo bueno que es trabajar con la ludoteca. Al igual que la biblioteca. Yo le comentaba el otro día a la coordinadora que había ido a visitarme, de un librito que viene de la biblioteca PROMER, que tiene muy lindas canciones y está la letra, entonces se puede ir trabajando de esa forma. Y bueno, tratamos siempre de ir articulando. Este año [2012] también continúa ese proyecto, pero vamos haciendo ajustes.

(...)

Maestra 3: ... como que a través del juego el chico aprende, y se puede hacer otra estrategia que por ahí nosotros los grandes somos esquematizados. Los que más saben ayudan a los que menos saben y se van acompañando y se va haciendo eso que es el andamiaje... Yo decía qué difícil debe ser trabajar con niños de distintas edades. Y se puede. Yo en mi caso tengo de 3, de 4, de 5, hasta de 11 años. Tengo un niño que es ciego y se puede trabajar porque se da esa integración.

(Registro Encuentro – Taller con maestros de secciones multiedad y multinivel)

Si se piensa la cotidianeidad escolar como un tejido de tiempos y espacios que garantizan la existencia del orden constituido, en la que se encuentran las prácticas y las estructuras tanto del escenario de la reproducción como de las de innovación social (Heller; 1976; Reguillo, 1997), se entiende la importancia de observar y repensar dichas prácticas en función de las alteraciones que en esa cotidianeidad se producen. En este sentido, las ludotecas escolares alteran esos mundos cotidianos escolares imponiendo con su presencia una nueva lógica que involucra tanto a niños como a docentes.

Las lógicas de operación cotidianas, al ser rutinizadas, constriñen a los actores sociales, les imponen límites, fijan márgenes y modos de operar. Sin em-

bargo, hay una franja de indeterminación relativa que deja espacio para la innovación y las situaciones novedosas, discursos y prácticas que irrumpen y se instalan en el hacer cotidiano.

Maestra 1: También lo que nos pasaba como docentes con este tema de las ludotecas, de los juguetes... que primero estaba toda la emoción de la llegada y después a dónde lo ponemos, dónde lo colocamos. Y la señorita tampoco sabía. Y es verdad porque... ha sido para nosotras también algo nuevo

Maestra 2: Una emoción también para todos. En mi caso... tengo que buscar medio que me ayuden los papás también, con ideas para organizar la biblioteca, organizar los juguetes, de la manera en que se puede organizar, en qué espacios. Buscar donaciones también por el tema de los estantes. Ha sido una revolución no sólo para el jardín sino para la comunidad.

Entrevistadora: ¿Tienen salas grandes o salas chiquitas?

Maestra: Bueno en mi caso, mi sala es dirección a la vez. Yo comparto con la directora

Maestra 1: ... acá tenemos binivel. No tenemos solamente chicos de jardín, tenemos de 3, de 4, de 5, de 6, de 7, de 8, de 9 años. Yo tengo de jardín hasta tercero. Entonces la revolución es completa

Maestra 2: Y ahí se complicó un poco

Maestra 1: Y también los de EGB3 no sé si les pasa también a Uds... por ejemplo en mi grado los chicos han armado el autódromo (...) Con las maderas, la pista, que es lo que ven... Y ellos ahí han armado los autos, le han puesto los números... Y lo han ordenado por quién va ganando. Y los chicos más grandes entran

Maestra: Ellos también quieren participar.

Maestra 1: Y bueno, yo también los dejo. Y les digo, ¿A ese autódromo qué le falta?, ¿cómo sabe uno cuándo hay que largar la carrera?' Entonces los chicos más grandes ahí también los ayudan. Ahí todos aprenden.

(Registro Encuentro – Taller con maestros de secciones multiedad y multinivel)

El uso de este equipamiento en binivel implicó transformaciones que involucraron a toda la escuela. En el siguiente relato una docente da cuenta de la incorporación de los alumnos/as de la EGB3 al juego y de qué manera esto empieza también a transformar las concepciones sobre el aprendizaje en la escuela. Las docentes entrevistadas valoran positivamente

este equipamiento centrado en las posibilidades de aprendizaje que genera el despliegue de habilidades y capacidades en los niños de ambos niveles.

Entrevistadora: Ahora entiendo lo que Uds. dicen del revuelo en la escuela, porque son parte de la escuela primaria, no es que están aparte.

Maestra1: Exactamente

Maestra2: Y los de EGB3... en mi caso ellos vienen a mi grado y juegan ahí afuera. Yo les digo jueguen pero después vuelvan todo adentro. Los chicos de 12 años con la carretilla, con las palas, con los baldes

Entrevistadora: Y qué significó para Uds. maestras de primaria (más allá de que son de binivel), que lleguen juguetes. ¿En términos de aprendizaje, les entorpeció porque les retrasa para enseñar otras cosas?

Maestra1: No, al contrario.

Entrevistadora: ¿Descubrieron algo que no sabían?

Maestra2: Para todas [las maestras] pienso que ha sido muy positivo...

Maestra1: Yo pienso en mi primaria y mi maestra que no me enseñaba así, mi maestra me enseñaba y me decía en el cuaderno copie la fecha, el área Matemática, copie los números del 1 al 100, y yo copiaba. Y nada. Ahora es como que tenemos otra mentalidad.

Maestra2: Otro enfoque.

Maestra1: Muy valioso para nosotros. Son recursos muy valiosos y capaz nunca hubiéramos pensado tenerlo tampoco en el jardín, por el costo y la variedad. O sea que tenemos una variedad de recursos que podés utilizar de diferentes maneras, no sólo para lo que se supone que es sino para otras cosas también. Pueden surgir otras ideas.

Maestra3: Nosotros por ejemplo cuando hemos empezado con esto del binivel hemos llegado a la escuela y no teníamos nada. Y estar con los chiquitos de 3, 4 y tener hasta 1er grado, y no tener nada de recursos. Por eso por ejemplo ahora tener el bowling, lo que los tienen. En ese tiempo yo me acuerdo que volvía de trabajar y mi papá me ayudaba a construir con las latas de leche, pintarlas, con la pelota de trapo para que juegue con los niños, porque no tenía nada. Botellas, pintar botellas.

La camita que yo tengo en el jardín me la ha hecho mi marido, de madera vieja, la hemos pintado y tengo ahora mi camita. Y así ... Se imaginan lo que es para nosotros recibir eso. Si no teníamos nada.

(Registro Encuentro – Taller con maestros de secciones multiedad y multinivel)

Otro momento significativo que los docentes marcan es el período de inicio del ciclo escolar, en el que los títeres (incluidos en el envío de las ludotecas) facilitaron el intercambio entre los niños y la adaptación al ciclo escolar.

Maestra1: Igual que el tema de los títeres. Nosotros nos pasábamos con ella los domingos planificando... el primer día de clase habíamos decidido trabajar con los títeres, y le digo fue impresionante la experiencia. Porque la idea era que la señorita muestre el títere, presentarse, y los chicos lo hicieron sin ningún problema, había chicos que no se conocían, no me conocían a mí y era impresionante como se propició la oralidad, y a ella le pasó lo mismo. Porque siempre compartimos las experiencias, nos contamos cómo nos fue. Y es algo maravilloso trabajar con los títeres.

Maestra2: Y una de las mamás decía 'hay señorita pero no se va a quedar porque es chiquita', 'no, déjela tranquila', y ella se quedó y pasó la adaptación. O sea, cómo propicia también una buena adaptación, porque con los chicos no tenés problema, se adaptaron tranquilamente con esos recursos.

(Registro Encuentro – Taller con maestros de secciones multiedad y multinivel)

Otros objetos muy valorados por los docentes y compartidos por toda la escuela son los que facilitan actividades de despliegue psicomotor tales como aros, arcos, pelotas, etc., habitualmente utilizados por los profesores de Educación Física. Estos materiales son totalmente novedosos para los niños, ya que al ser un material didáctico específico, no son de uso frecuente en sus hogares.

Maestra1: Pero para toda la escuela han sido los juguetes.

Maestra2: Y también eso ha sido un problema porque todos quieren estar ahí.

Maestra 1: Vienen y nos sacan... yo les presto pero después por ahí el problema es para devolver, no? porque todos quieren sacar. Van y ven las pelotas y esas cosas. Y son chicos que no tienen otra oportunidad.

Maestra 2: Si, cuando tienen Educación Física, los chicos de los grados más altos vienen a pedirme a mí que quieren llevar para jugar con los aros, que les preste los arquitos, todo, todo, los palitos.

Maestra 1: Lo que más les ha llamado la atención son esos juegos de obstáculos, los aros, los arcos...

(Registro Encuentro – Taller con maestros de secciones multiedad y multinivel)

La actividad lúdica supone la voluntad o disponibilidad del jugador (niño), por lo que son ellos los primeros que diferencian claramente el juego de lo que no es, aún considerando que desde el verdadero juego hay afianzamiento de aprendizajes y adquisición de

nuevos conocimientos. El niño es capaz de diferenciar la imposición de una actividad con disfraz lúdico del juego propiamente dicho. La escena siguiente da cuenta de esta relación en la que una niña "jugando a la maestra" comparte una poesía, haciendo propia la relación entre juego y aprendizaje:

Por ejemplo a mí pasaba en estos días, el lunes, el martes, estábamos con una poesía y una alumna de 2do le leía la poesía para el compañero, en ese momento me habla el director y me dice 'vení a verla...' a una alumna que es nueva, este año [2012] ella es la más grande de todas. 'Mirá cómo le enseña la poesía, se hace la maestra'... les leía para los chicos en el recreo, y los otros de 1ero que han hecho. Han buscado las tacitas, los platitos, y tomaban el té, uno servía el té y ella les leía la poesía. Mientras que ellos jugaban ellos le leía la poesía.

(Fragmentos de entrevistas con maestras)

7. Reflexiones finales sobre la escolaridad de la primera infancia en ámbitos rurales: formatos de atención y ludotecas escolares

A modo de cierre, en este apartado se exponen algunas reflexiones en torno a los formatos de atención con que diferentes jurisdicciones intentan dar respuestas al cumplimiento de la obligatoriedad del NI. Además, se plantea el modo en que la distribución de Ludotecas Escolares como política nacional, contribuye a la promoción del juego como un eje identitario de este nivel, extendiendo su valor a los primeros años de la escolaridad primaria.

Como se ha visto en los diferentes ítems que se han desarrollado, la extensión del NI en las provincias de Entre Ríos y Tucumán se ve reflejada fundamentalmente en dos formatos de atención: la sección multinivel o binivel y las multiedad que, especialmente en la provincia de Entre Ríos, presenta la particularidad de la itinerancia.

Complementariamente a estas políticas de extensión de la cobertura del NI, en los últimos años en estas provincias se ha reforzado el trabajo de supervisión y capacitación en secciones multiedad o plurisala, centrado tanto en la inclusión de bibliotecas como de ludotecas escolares para el NI, revitalizando de este modo sus características propias según la perspectiva de los Lineamientos Curriculares de cada jurisdicción.

Sin embargo, los testimonios aluden simultáneamente tanto a las demandas específicas de los niños del nivel vinculadas al juego, el lenguaje y el conocimiento, como al aprendizaje de hábitos de higiene y orden, el "aprestamiento" de los niños para la primaria con el desarrollo de actividades de lecto-escritura y cálculo, y la interiorización de pautas y normas que se reconocen como propias del nivel siguiente. Estas demandas evidencian que las tensiones fundantes del NI entre los perfiles asistencial y educativo, se actualizan las prácticas docentes entre la *primarización* de este espacio educativo y la creación de *espacios lúdicos* que permitan la conformación de su identidad como nivel educativo.

Si bien es en el marco de dicha tensión que se construye la identidad del NI tanto en ámbitos rurales como urbanos, la especificidad en la ruralidad radica en que la escolaridad se constituye como un espacio de importancia reconocida para el desarrollo de la sociabilidad y aprendizaje infantil entre pares, en

virtud del aislamiento y características propias de las familias rurales.

Por otro lado, es importante mencionar que al igual que sucede con el plurigrado en la escuela primaria, el trabajo en plurisala no supone un cuestionamiento por parte de las docentes, sino que es visto como un formato característico de las zonas rurales. Por ende, la formación específica en este tema llevada adelante por especialistas nacionales y provinciales permite poner en cuestión dicha naturalización y enriquecer las prácticas docentes, contribuyendo a complejizar la mirada sobre las especificidades de cada nivel educativo.

Considerando tanto la movilidad de la matrícula rural, como las posibles estrategias de comunicación y esfuerzos institucionales para dar a conocer a las familias la relevancia del NI, durante el trabajo de campo se ha podido relevar las consecuencias positivas que los docentes y padres advierten en los niños que tuvieron la oportunidad de participar de este tipo de escolaridad.

En los puntos que siguen, se sintetizan algunos aspectos a partir de los cuales las jurisdicciones de Entre Ríos y Tucumán dan respuesta a la obligatoriedad y la universalidad del nivel inicial en relación con los formatos de atención y el equipamiento de ludotecas escolares.

Sobre los formatos de atención

Como ya se ha desarrollado a lo largo de este documento, la respuesta a la obligatoriedad establecida en el texto de la ley se materializa para el NI del ámbito rural, a través de la organización de diferentes tipos de sección. Dicha organización está sujeta a una multiplicidad de factores, destacándose la variación de la matrícula. Esto redundará en que los formatos que mayor presencia tienen en este ámbito sean la sección multiedad (fija o con itinerancia) y la sección multinivel.

Esta política de extensión del NI en las distintas jurisdicciones, más allá de contribuir al fortalecimiento de la presencia del nivel en la ruralidad, deja expuestos algunas situaciones complejas tanto en lo que se

refiere a la organización institucional como al desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan al trabajo con grupos heterogéneos.

En relación con la organización institucional, el ejercicio de la conducción directiva de las secciones de NI para este ámbito está mayoritariamente a cargo de docentes de primaria, aunque con el asesoramiento de supervisores del nivel inicial. Por otra parte, que maestros de primaria en secciones multinivel tengan a su cargo niños de inicial y primaria conduce a que las características pedagógicas distintivas del NI, en ocasiones, tiendan a perder su especificidad.

Si bien existen esfuerzos de la política educativa del NI por facilitar la generación de cambios en el enfoque pedagógico -a través de la incorporación del juego y el lenguaje como ejes centrales- aún resulta complejo quebrar ciertos estereotipos vinculados a la primarización de la enseñanza que conviven con propuestas innovadoras.

Como se desprende de este documento, las autoridades tratan de articular acciones que promuevan la continuidad entre ambos niveles. No obstante, los estereotipos de la enseñanza aparecen tanto en el NI respecto de la preparación de los alumnos/as para la escolaridad primaria, como en el nivel primario respecto de las expectativas de los egresados del NI. Este último aspecto, no sólo es privativo del ámbito rural sino también una problemática presente en los jardines de infantes urbanos.

Por último, la creciente apropiación del enfoque pedagógico del trabajo en grupos multiedad permitirá enfocar la práctica docente desde una perspectiva educativa donde coexistan la potencialidad pedagógica propia del nivel y la riqueza del trabajo en salas integradas por niños de diferentes edades. Esto supone salir de la lógica de la calificación de la educación rural como carente para repensar la institución desde una óptica que revalorice la especificidad de la modalidad.

A modo de cierre de la temática planteada en este documento, la organización de las secciones de NI en los formatos anteriormente expuestos constituye un avance en el cumplimiento de la obligatoriedad y universalidad del nivel, permitiendo el enriqueci-

miento de experiencias educativas de niños, familias y docentes. Para que esto suceda - y no resulte una mera adecuación organizativa propia del ámbito rural -, se considera relevante la inclusión de consideraciones pedagógicas específicas que tengan como eje la heterogeneidad y la alternancia, así como el despliegue de estrategias ludo educativas que den respuesta a las necesidades específicas de los niños que asisten a este nivel.

Sobre el equipamiento de ludotecas escolares

La entrega de este equipamiento en los Jardines de Infantes generó un sustancial impacto en la actividad cotidiana de las instituciones ya que este objeto (unidad material) entendido como concepto (en relación con la organización de un espacio/ tiempo de juego), le confiere al NI una identidad centrada en la actividad lúdica.

La presencia concreta de este equipamiento en las instituciones que atienden a niños de NI reactivó la discusión sobre la relación entre juego y aprendizaje / juego y enseñanza. Si bien los lineamientos pedagógicos nacionales y curriculares jurisdiccionales legitiman el lugar del juego en la educación inicial, este posicionamiento no está aún resuelto en la tarea cotidiana de todos los Jardines de Infantes.

Al igual que con la distribución de bibliotecas para el NI, la llegada de las ludotecas generó una huella en la cotidianeidad escolar/ familiar y comunitaria. El reposicionamiento del juego en la institución educativa también logró extenderse a las familias que, convocadas por las docentes, observaron en diversas oportunidades las posibilidades de aprendizaje que estos objetos promueven.

La incorporación de las ludotecas escolares en secciones multiedad de NI y binivel (Inicial – Primario), no sólo provocó un reposicionamiento del juego como eje central de la tarea del Jardín de Infantes, sino que a su vez instaló el juego en el nivel primario. Esta actividad hasta el momento sólo estaba reservada a los espacios institucionales vinculados con la recreación (patio y/o cierre de la clase de Educación Física).

Como efecto secundario, la presencia de este equipamiento en instituciones que convocan a niños pequeños, lleva por un lado a un desplazamiento de la posición del NI como “preparatorio para el nivel siguiente”. Por el otro, genera una articulación Inicial – Primaria “de hecho”, que favorece la integración de los niños de jardín a la escolaridad primaria y la posibilidad de que estos niños conserven el ejercicio de un derecho que la escuela primaria por tradición relega.

Si bien la distribución de ludotecas escolares como equipamiento para el NI implica una acción que marca un posicionamiento político educativo de la Dirección de NI del MEN, no garantiza en sí mismo un cambio

pedagógico. El sentido que se le otorgue al juego, así como la propuesta didáctica que vehiculice el uso de los objetos y materiales, puede generar un verdadero cambio en la relación entre juego y enseñanza.

La temática del Juego en el NI no es un tema cerrado. La incorporación de las ludotecas escolares genera debates internos que posicionan a los docentes más allá de los discursos. En ese sentido, la capacitación que apoya el equipamiento entregado continuará fortaleciendo y enriqueciendo las acciones cotidianas. Del mismo modo, los encuentros por circuitos/ zonas de supervisión o agrupamientos favorecerá la socialización de prácticas y saberes entre pares.

8. Bibliografía

- ALONSO M.L. y SENDÓN M.A. (2007). Nivel Inicial .Documento DiNIECE. Disponible en: <http://www.mapae-educativo.edu.ar/Atlas/inicial>
- ARTIGUE M. C- (2001). Aportes para el Nivel Inicial en el medio rural. Disponible en: abc.gov.ar/lainstitucion/.../2001/aportesdelnivelinicialenelmediorural.pdf.
- BATALLÁN, Graciela (2007). *Docentes de infancia*. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- BATALLÁN, G. y VARAS R. (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de 4 años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: Lom .
- BOSH, L y DUPRAT, H. (1992). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Ediciones Colihue
- BOSH, L. y otros (1992). *Un jardín de Infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- C.T.E.R.A., I.I.P. Marina Vilte (2008). Situación de la Educación Inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización. Secretaría de Investigaciones Estadísticas. Disponible en: <http://www.ctera.org.ar>
- DIKER, G. (2002). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias". Disponible en OEI - CREDI - Biblioteca Digital. www.oei.es/oeivirt/educprees.htm.
- FERNÁNDEZ M. (2007). El Nivel Inicial hoy. Cuando el pasado da sentido al presente. En: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Bs. As. Subsecretaría de Educación. Dirección Pcial. De Educación Inicial. Ciclo de Conferencias 2007.
- FERRO, L et al. (2010) "La situación de la educación inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires 13 al 15 de septiembre de 2010.
- FUJIMOTO-GÓMEZ, G / PERALTA, M. V. (1998). La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI. Disponible en: www.oei.es/inicial/articulos/index.html
- GUTIERREZ, T. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXIX, núm. 117, pp. 85-110.
- HARF y otros (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HELLER; A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- HUIZINGA, J (1995). *Homo Ludens*. (5º Reimpresión) Madrid.: Editorial Alianza.
- MALAJOVICH, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En: Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- MYERS R. (1995). La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica. Disponible en: www.oei.es/inicial/articulos/index.html -
- NUÑEZ V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía "enseñar vs. asistir". Revista Iberoamericana de Educación N° 33 Disponible en: www.rieoei.org/rie33a01.PDF
- ONU (1989). Convención de los Derechos del Niño. Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

- PIAGET, J. y INHELDER (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- PONCE R. (2006). "Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia". En: Malajovich A. (comp.): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- REGUILLO, R (1997). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En: *Causas y azares*, Buenos Aires, pp. 98-110.
- S.I.T.E.A.L. (2006). Tendencias en las desigualdades de acceso a la educación inicial. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- SARLÉ, P (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- SIEDE, I. (2007). Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros. En: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Bs. As. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Inicial. Ciclo de Conferencias 2007
- TERIGI, F. (2002). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. OEI. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. Cuba.
- TERIGI, F., 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 <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.
- UNICEF, CINDE (2001). Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe. Disponible en: www.oei.es/inicial/articulos/experiencias_significativas.pdf
- VIGOTSKY, L: (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Documentos oficiales

- DINIECE (2011). *La organización de secciones multiedad con itinerancia como propuesta de extensión del Ni en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización de NI en contextos rurales*. Informe realizado por Elías Prudent y Marina Visintín. Documento MEN
- DINIECE (2010). *Condiciones de posibilidad para la organización de secciones multiedad como propuesta para la extensión del Nivel Inicial en ámbitos rurales*. Informe realizado por Padawer, Ana y Visintín, Marina. Documento MEN.
- DINIECE (2004). *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007). *¿Cómo construyen los docentes las prácticas rurales de Nivel Inicial?* Circular N°3.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES., Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Inicial (2007). *La tarea de enseñar en el ámbito rural*.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (2005). *Educación para la población rural. Modalidades alternativas de atención en Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos*

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (2005). Educación para la población rural. Modalidades alternativas de atención en Educación Inicial en la provincia de Entre Ríos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Nivel Inicial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Modalidad de Educación Rural: Educación Rural en el sistema educativo Nacional. Documento Base LEY 26.206.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Dirección de Nivel Inicial. Ludotecas escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos. Serie: Temas de Educación Inicial N°1.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2009). Juegos y juguetes en contextos de plurisala. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2007). La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, (2007). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización. Boletín DiNIECE, Año 2/ N°2/ Mayo – Junio

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN,(2006). Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Educación Inicial. Análisis cuantitativo del Nivel.

ARGENTINA NOS INCLUYE



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.