



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO**

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Código: PICYDT-HyCS-03-2016

“COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA EN LAS SALAS MULTIEDAD DE NIVEL INICIAL”

Director: SIEDE, Isabelino

Integrantes: MATEOS, Nancy Beatriz; BERNARDI, Cecilia
Gabriela; SPAKOWSKY, Elisa; BRITZ, Claudia Veronica;
VAZQUEZ, Mariana; SPINOSA, Debora; ZORZUT, Paula;
AGÜERO, Nancy; ARCE, Patricia; DOMINI, Noelia;
GAMBA, Silvina

Año: 2020



Informe Final de Proyectos de Investigación Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (PICYDT) - Convocatoria 2016
Nombre completo del proyecto:	Comprensión crítica de la enseñanza en las salas multiedad de Nivel Inicial
Director/a:	Dr. Isabelino A. Siede
Lineamiento prioritario ¹	6.c "Identificación y análisis de problemáticas específicas de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles y modalidades de la educación básica en la región, con atención especial a la Educación Infantil y la Educación Secundaria" (Anexo Resolución UNM-R 393/16. Art. 1°).
Fecha de inicio:	1° de abril de 2018
Fecha de finalización:	30 de marzo de 2020
Unidad de localización: Departamento/centro/ Programa	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNM
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	Las salas multiedad son una forma alternativa de organización del Nivel Inicial con presencia cada vez mayor en la provincia de Buenos Aires. En contraste con la tradicional segmentación por edades, esta modalidad de agrupamiento suscita controversias y representaciones encontradas, al mismo tiempo que da lugar a nuevos ensayos y construcción de criterios para la enseñanza. En este proyecto de investigación, se ha indagado el funcionamiento habitual de las salas multiedad en instituciones del partido de Moreno, relevando algunos rasgos de la enseñanza que ofrecen y las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan su funcionamiento.
Palabras claves:	Educación infantil - Nivel Inicial - Sala multiedad - Organización escolar.

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

Parte I

Informe de resultados para el repositorio²

1. Introducción y objetivos

Las salas multiedad han sido escasamente estudiadas, tanto desde el punto de vista político-pedagógico como desde la perspectiva didáctica. Presentan, en nuestro país, diferentes características según se ubiquen en zonas urbanas, suburbanas, rurales o de islas, y tienen una considerable presencia en las escuelas infantiles del Partido de Moreno. Según lo explorado en experiencias anteriores, algunas de las variables que las determinan son el rango de edades, la salas de matrícula acotada, alumnos unidos por lazos de parentesco, la reiteración de la maestra, el espacio físico y los materiales de un año a otro, etc. Considerando dichas variables, llevamos a cabo dos proyectos de investigación que buscaron ahondar en las potencialidades didácticas de esta configuración institucional.

Algunas de las preguntas que orientaron inicialmente el trabajo de este equipo fueron las siguientes: ¿qué representaciones tienen docentes, educadoras comunitarias, directivos y familias sobre las salas multiedad? ¿Cómo se caracteriza la enseñanza en las salas multiedad en jardines de infantes públicos de gestión estatal, privada o de las organizaciones comunitarias? ¿Qué condiciones institucionales favorecen u obstaculizan el funcionamiento de las salas multiedad? ¿Cómo intervienen las relaciones de parentesco presentes en las salas multiedad en estas interacciones? Estas preguntas, que apuntaban a caracterizar y ponderar las prácticas actuales en el proyecto “La enseñanza en las salas multiedad” desarrollado entre 2013 y 2016, se mantuvieron abiertas durante este proyecto, que le dio continuidad.

Como profundización de aquel proyecto, el objetivo general de esta investigación ha sido avanzar en el conocimiento pedagógico-didáctico sobre las características y potencialidades formativas de las salas multiedad en el Nivel Inicial. Ese objetivo general contiene dos objetivos específicos: en primer lugar, avanzar en la caracterización del trabajo usual en las salas multiedad del Partido de Moreno y, en segundo lugar, evaluar si ese trabajo usual favorece las oportunidades formativas, tomando en cuenta la potencialidad de las interacciones entre niños y niñas de diferentes edades.

A fin de avanzar en la comprensión crítica de la enseñanza usual en las salas multiedad, nos propusimos indagar qué condiciones institucionales favorecen u obstaculizan el funcionamiento de dichas salas, en jardines de infantes públicos de gestión estatal, privada o de las organizaciones comunitarias. Nuestra principal hipótesis inicial fue que la variación de ritmos y tiempos de aprendizaje que caracterizan generalmente a niños y niñas de diferentes edades son percibidos por docentes y directivos como un obstáculo para la organización y planificación de la enseñanza en las salas multiedad. Asimismo, suponíamos que, en la observación de clases, sería posible confirmar si, tal como ocurre en otros niveles de enseñanza, los docentes construyen respuestas prácticas a las situaciones novedosas que les ofrecen las salas multiedad, aun cuando no siempre reconozcan esa construcción ni se avoquen a caracterizarlas teóricamente. Estas dos hipótesis, que estuvieron presentes a lo largo de este proyecto de investigación, se sustentan en la convicción de que las diferencias no necesariamente son un problema u obstáculo para la enseñanza, sino que pueden

² Se solicita brindar información detallada en los campos que componen esta Parte I, ya que será publicada en el Repositorio online de la UNM. Esto permitirá difundir de manera amplia la investigación, sus resultados y visibilizar la labor de los miembros del equipo de investigación.

constituirse en una oportunidad de enriquecimiento recíproco, si se dan las condiciones didácticas adecuadas.

En tal sentido, esta caracterización de la enseñanza usual puede ser un insumo relevante para avanzar hacia preguntas de carácter normativo o propositivo como las siguientes: ¿cómo conviene organizar y planificar la enseñanza en las salas multiedad? ¿Cómo resolver el trabajo con contenidos específicos vinculados con el próximo ingreso a la escuela primaria de los niños de 5 años, en el marco de estas salas? ¿Cómo promover las interacciones entre los niños de distintas edades y con diferentes niveles de dominio de los contenidos para favorecer, en todos ellos, nuevos aprendizajes? ¿Qué criterios de agrupamiento conviene tener en cuenta en el trabajo cotidiano?

El desarrollo de este proyecto estuvo atravesado por avatares propios del contexto social y, en particular, un hecho que conmocionó a la comunidad educativa: en agosto de 2018, una explosión debida a un escape de gas produjo la muerte de dos trabajadores de la educación de Moreno, tras lo cual se suspendieron las clases presenciales por varios meses. Esta circunstancia afectó tanto a las escuelas seleccionadas como objeto de indagación como al equipo de investigación, que incluye docentes y directoras de la misma jurisdicción. En términos prácticos esto demoró la realización de las observaciones previstas, pero en sentido más profundo puso en evidencia la ligazón estrecha entre las preocupaciones didácticas y las pujas político-pedagógicas: el análisis de las prácticas efectivas de enseñanza en las salas multiedad estuvo teñido por la cruel constatación de las condiciones precarias y frecuentemente indignas en que se desenvuelve la vida cotidiana de las escuelas.

2. Marco de referencia

Esta investigación se inscribe en el marco de las ciencias de la educación e involucran un abordaje pedagógico y didáctico sobre problemas de la enseñanza en el sistema educativo formal. En particular, se centra en la organización institucional de la educación infantil.

En Argentina, la organización usual del Nivel Inicial presenta salas de edades homogéneas. La edad del alumnado suele dar nombre a las salas y, en algunas regiones, se expresa en un color uniforme para toda la población de una misma franja etaria. Las salas multiedad, es decir, las que incluyen niñas y niños de diferentes edades (generalmente dos edades contiguas) son menos frecuentes y hasta hace algunos años se presentaban en contextos rurales o de escaso alumnado, aunque se han multiplicado en los últimos años en otros contextos. Existen muchas de estas salas en el Partido de Moreno y su presencia concita diferentes valoraciones en los equipos docentes y las familias.

Históricamente el nivel inicial estuvo atravesado por la tensión entre la función asistencialista y la función pedagógica (Feldman, 2009; Fernández Pais, 2018 y Ponce, 2006) y es posible pensar que toda alternativa que se alejara del formato fundacional, graduado en términos semejantes a los de la escuela primaria, fuera considerada como un embate al reconocimiento del jardín como institución educativa. Sin embargo, diferentes autores y experiencias dan cuenta de la potencialidad educativa que supone la interacción de niños de distintas edades en el marco de una propuesta didáctica que recoja y favorezca este rasgo (Alpe y Poirey, 2000; Feldman, 2009; Fu y otros, 1999; Kinsey, 2002; Mugny y Doise, 1978 y Terigi, 2008).

Las indagaciones realizadas en el marco de experiencias comunitarias (Kaufmann, 2004) y en el sistema educativo formal (Serulnicoff y otros, 2011) ponen de manifiesto que, pese a las particularidades que caracterizan a las secciones múltiples, no aparecen diferencias notorias con los modos habituales en los que se organiza la

jornada de trabajo en cualquier otra sala de jardín. Es posible, tal como sostiene Flavia Terigi (2008) para la escuela primaria, que la ausencia de producción pedagógica y formación específica explique que los equipos docentes extiendan o busquen extender a las salas multiedad, los modelos didácticos del aula estándar.

Desde este marco general, el proyecto “La enseñanza en las salas multiedad” (PICYDT 2013-2015) se centró en indagar qué representaciones se expresan actualmente en torno a las salas multiedad del Partido de Moreno, para lo cual se construyó una muestra de cuatro jardines de infantes de dependencia provincial (tres de ellos con secciones multiedad y uno sin conformación de secciones multiedad) y de un jardín comunitario. En esas instituciones, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos y grupos focales con docentes y familiares a cargo, por separado. Los resultados preliminares de aquel proyecto fueron publicados y funcionaron como soporte de la investigación actual (Siede, Bernardi y Britez, 2019 y Siede, Britez y Mateos, 2019). En líneas generales, esa indagación exploratoria permitió destacar que, más allá de las resistencias iniciales, en la mayor parte de los equipos docentes y familiares a cargo se encuentra una imagen de las salas multiedad como una experiencia valiosa, potencialmente formativa y dúctil para explorar nuevas alternativas pedagógicas y didácticas. Se puede reconocer esa imagen a través de los siguientes indicadores:

- Valoraciones positivas de las propuestas de agrupamiento multiedad, resaltando el aporte para el aprendizaje y las relaciones sociales entre los niños.
- Comentarios positivos por parte de las familias, quienes destacan que sus hijos conocen a otros niños y adultos de la institución, y pueden desenvolverse así con mayor confianza y autonomía.
- Presencia de otras experiencias de agrupamiento multiedad en el conjunto de propuestas didácticas de las instituciones, como talleres, encuentros musicales, proyecto de cuidado de plantas.

Esa imagen positiva coexiste con algunos indicadores que dan cuenta de un devenir complejo y aún costoso para los equipos institucionales:

- Ciertas diferencias con la organización habitual de secciones por edad, vividas como dificultades por las docentes entrevistadas.
- Propuestas diferenciadas para los niños que egresan del nivel y que transitan su última sección en una sala multiedad.
- Algunas dificultades para comunicar y fundamentar la propuesta multiedad en el diálogo con las familias.

En líneas generales, es notorio que los recorridos formativos y las tradiciones institucionales se presentan como los obstáculos más relevantes para apreciar virtudes y potencialidades de esta experiencia. Las anteojeras de la costumbre se ofrecen como base para asentar temores y desconfianza, mientras que la intuición y la exploración emprendida por varios de los equipos docentes entrevistados permiten considerar que las salas multiedad pueden ser algo más valioso que una respuesta circunstancial. Se trata de conclusiones provisionarias y sujetas a revisión, pero permitieron al equipo investigador seguir avanzando en la caracterización de las salas multiedad en las instituciones de la zona.

A partir de aquel relevamiento de representaciones sobre las salas multiedad, el proyecto siguiente se abocó al análisis de las prácticas usuales de enseñanza en ellas, procurando comprender el modelo organizativo subyacente desde lo que algunos autores caracterizan bajo la metáfora de “gramática” escolar. En 1994, Tyack y Tobin la definieron de la siguiente manera: “Entendemos por «gramática» de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos,

por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y de separación del conocimiento en «temas» (reproducido en Terigi, 2008: 20). Analizar algunas de las variables que constituyen la gramática escolar en el marco de las salas multiedad permite apreciar el modo en que se despliegan en términos prácticos las representaciones relevadas en el proyecto anterior y puede ofrecer elementos para su revisión crítica.

Es sabido que el agrupamiento de alumnos por edad es un referente básico de la organización escolar moderna (Albericio Huertas, 1994; citado por Terigi, 2008). El criterio de agrupamiento que suele prevalecer en la escuela es casi exclusivamente el cronológico. Ese criterio responde al supuesto de que cada edad tiene formas de aprendizaje propias y elude tomar en consideración la variedad de matices presentes en el desarrollo infantil y los diferentes modos de aprender que los niños, aun de edades similares, ponen en juego en una situación de enseñanza (Coppa y otros, 2007). Es oportuno entonces, analizar qué sucede cuando los agrupamientos no responden al modelo de normalización de las edades.

La distribución estandarizada de las salas por edad expresa una concepción de la enseñanza basada en la idea de un aprendizaje monocrónico, es decir, un aprendizaje que sigue el mismo ritmo para todos. En consonancia, el supuesto de simultaneidad es el sustrato desde el cual las enseñanzas se conciben como las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todo el grupo, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo (Terigi, 2010). Como contrapartida, las secciones multiedad ofrecen un ámbito propicio donde desarrollar distintas cronologías de aprendizaje y estudiar algunas de las condiciones que esta variedad requiere como la selección y secuenciación de contenidos que permitan distintos niveles de aprendizaje, la formación de los alumnos para el trabajo autónomo, la intervención docente, etc. Estas consideraciones plantean, a la vez, la necesidad de examinar los modos habituales de organizar el tiempo como variable formativa, no sólo en relación con los conceptos de monocromía y simultaneidad, sino también avanzando sobre la particular diagramación de horarios, duraciones y ritmos en el jardín, a lo largo del ciclo escolar, durante la jornada diaria y dentro de cada propuesta didáctica.

Otro aspecto pedagógico relevante para la comprensión crítica del funcionamiento ordinario de estas salas es la organización de los espacios y los materiales. La escuela moderna se construyó a partir de un uso singular de los espacios, concordante con otras definiciones espaciales de la época, aunque muchas de ellas han registrado notables transformaciones desde entonces (Caruso y Dussel, 2003). Los modos actuales de disponer los espacios que asume la educación infantil se traducen en prácticas educativas cuya dimensión simbólica imprime huellas en los niños, niñas y sus familias: “Los espacios nunca son neutrales. Detrás de cada diseño ambiental, de cada solución concreta trasciende una filosofía que la sustenta. Por eso es tan importante tomar conciencia de ello como educadores, pues a través del ambiente podemos reflejar nuestra filosofía educativa de modo coherente” (Trueba, 1990, citado por Malajovich, 2015). Asimismo, la selección y organización de los materiales puede constituirse en un analizador potente de la sala multiedad, en tanto permite examinar la propuesta de enseñanza que se presenta y los modos de intervención de los equipos docentes ante niñas y niños de distintas edades que están aprendiendo juntos en una misma sala.

Estas categorías que forman parte de la “gramática escolar” son herramientas de análisis de las prácticas usuales de enseñanza en las salas multiedad. Asimismo, resulta relevante construir conocimiento en torno de las potencialidades que generan las interacciones y la colaboración entre los niños de distintas edades y con diferentes niveles de dominio de los contenidos para promover, en todos ellos, nuevos aprendizajes. Son conocidos los beneficios que provoca esta interacción en los más

pequeños al contar con la colaboración y la protección de los más grandes en las rutinas y en las actividades y, cuánto más cercano es para ellos recibir una explicación de un par. Sin embargo, queda aún por explorar cuál es el aporte para los niños mayores en relación con la reorganización de sus aprendizajes y las nuevas conceptualizaciones que supone, para ellos, el tener que poner en palabras, explicar, argumentar o responder a una pregunta de los más pequeños (Serulnicoff y otros, 2011).

Siguiendo una vez más los planteos de Terigi respecto de la escuela primaria, podríamos pensar que un modo organizacional distinto al estándar como el que presentan las salas multiedad en el nivel inicial, requiere de la construcción y puesta en juego de modelos pedagógicos alternativos que, sin embargo, permanecen informados. Construir modelos pedagógicos alternativos no solo podrá dar respuesta a los problemas que presentan las salas multiedad sino que a su vez, permitirá avanzar en la revisión crítica de ciertas variables duras que configuran la gramática escolar de la educación para la primera infancia. En particular, las salas multiedad permiten estudiar “un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos de niños con edades variadas: la circulación compartida de diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber” (Santos, 2006 citado por Terigi, 2008). La valoración de la diversidad ha sido, en definitiva, uno de los lemas más apreciados de la renovación pedagógica de las décadas recientes, pero no siempre es claro cómo traducirlo en criterios didácticos y prácticas efectivas. Las salas multiedad son un territorio donde explorar esa traducción para ellas mismas y más allá de sus muros.

3. Métodos y técnicas

A partir de la formulación del problema, las preguntas iniciales y los marcos teóricos y conceptuales de referencia, el proyecto se delinea como una investigación cualitativa de carácter exploratorio, en un territorio acotado (Partido de Moreno). Para alcanzar los objetivos planteados, los sucesivos proyectos llevados a cabo por este equipo adoptaron una metodología cualitativa, que busca comprender procesos y significados prescindiendo de las mediciones numéricas de los estudios cuantitativos. Es decir que “el paradigma interpretativo sería, entonces, el presupuesto de la investigación cualitativa en el ámbito de esa Epistemología del sujeto cognoscente” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 59). Concebimos el diseño de esta investigación cualitativa a partir de un modelo interactivo en el que sus componentes interactúan y se interconectan, permitiendo cambios y ajustes en la misma a partir de los resultados obtenidos y de los cambios en las perspectivas del equipo de investigación. Esta flexibilidad permite advertir durante la investigación las situaciones inesperadas que llevan a reorganizar, reconducir o resignificar el trabajo (Mendizábal, 2006).

Durante el proyecto anterior, en 2016, se realizaron entrevistas y grupos focales con docentes, directivos y familias de establecimientos de Moreno, recolectando un material bastante abundante sobre las experiencias y representaciones de esos diferentes actores acerca de las salas multiedad, una configuración atípica pero cada vez más asidua en el Nivel Inicial. En esa etapa, se llevaron a cabo tres relevamientos: relevamiento histórico de las ideas pedagógicas sobre distribución de salas de edades homogéneas en el Nivel Inicial, relevamiento de experiencias internacionales sobre salas multiedad y relevamiento cuantitativo de las salas multiedad en el Partido de Moreno, la provincia y el país, que permitieron construir un marco referencial para el análisis de las representaciones expresadas en los grupos focales y entrevistas a familias, docentes y directivos de jardines de infantes de Moreno. En tal sentido, estas tareas posibilitaron realizar una primera aproximación a las valoraciones de las salas multiedad en diferentes sectores del Nivel Inicial, en el Partido de Moreno. El material compilado requirió lecturas minuciosas y construcciones de categorías más finas de análisis, lo cual desembocó en los primeros hallazgos, formulados en 2017. Aquellas

primeras formulaciones fueron revisados en 2019, durante la investigación en curso y sirvieron como fundamento crítico de la propuesta metodológica prevista para el último bienio.

Tomando en cuenta los resultados de la investigación anterior, este proyecto se centró en la observación y análisis comprensivo de la enseñanza usual en las salas multiedad. Esto implicó la realización de observaciones sucesivas en un mismo grupo, desarrolladas en tres establecimientos (A y B de gestión pública y C de gestión comunitaria). La elección de las escuelas proviene de una selección de las que habían sido indagadas en la etapa anterior. Según la caracterización de Stake (2010), nuestra investigación puede catalogarse como un estudio de casos instrumental ya que los casos se escogieron deliberadamente, como instrumentos para responder a los interrogantes planteados. El criterio más relevante para delimitar la muestra de instituciones escolares en la cual llevar a cabo entrevistas y grupos focales, en la etapa anterior, fue que hubiera diversidad suficiente, siguiendo un parámetro de semejanza con la distribución de las instituciones en el partido de Moreno. En esta etapa, se seleccionó algunas escuelas de aquella muestra, considerando sus orientaciones pedagógicas y la disponibilidad para el ingreso de parejas de observantes durante un tiempo acotado del ciclo lectivo. Tuvimos en cuenta que “en los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Debido al pequeño tamaño muestral una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación” (Salamanca Castro y Martín-Crespo Blanco, 2007: 1). En tal sentido, el criterio de la selección muestral no fue su representatividad proporcional con respecto al conjunto de establecimientos de Moreno, sino la posibilidad de comprender el funcionamiento real posible de las salas multiedad.

En cada escuela, se escogió una sala multiedad (de 4 y 5 años en el jardín A y de 3 y 4 años en los jardines B y C), donde se realizaron observaciones de carácter etnográfico, no participantes y abiertas a registrar todo lo que ocurriera, sin definición de categorías previas pero atendiendo particularmente a los intercambios entre niños/as de diferentes edades y a las respuestas diferenciales a cada propuesta didáctica. Antes del ingreso a cada sala, quienes irían a observar realizaron una entrevista con uno o más miembros del equipo directivo de cada establecimiento, a fin de esclarecer los propósitos de la indagación, relevar información contextual y acordar pautas de privacidad y tratamiento posterior de los datos obtenidos. Para registrar las interacciones en plenario y en pequeños grupos, las actividades de sala fueron relevadas por uno o dos observadores en cada caso, con uno o dos equipos de grabación digital ubicados en diferentes mesas y, en la mayor parte de los casos, se filmaron con cámara inmóvil, para tener un registro alternativo invadiendo lo menos posible el desarrollo de las actividades. En el registro de cada clase, también se realizaron planos de cada sala, tomando en cuenta agrupamientos y desplazamientos en diferentes momentos, especificando la ubicación de cada uno de los alumnos, de los observadores y de los grabadores. Después de cada observación, se consignaron las primeras impresiones generales de cada encuentro, señalando los aspectos que llamaron especialmente la atención de las observadoras, lo cual fue objeto de intercambios posteriores en el equipo de investigación.

El análisis posterior, todavía en curso, se centra básicamente en la categoría de “gramática escolar”, definida más arriba, y en el análisis cualitativo de las relaciones entre alumnos y alumnas de diferentes edades y los efectos de su presencia simultánea

en la sala. Como herramientas específicas de análisis de la información recolectada, se utilizó el análisis crítico del discurso (ACD), que provee herramientas para relevar representaciones, valoraciones y justificación de prácticas, a través de lecturas textuales y contextuales que favorezcan una interpretación plausible en cada caso, al poner en relación cada enunciado con el discurso del resto de los sectores involucrados, con las resonancias históricas y con el contexto social: “El ACD es particularmente apropiado para el análisis crítico de políticas porque permite realizar un estudio detallado de la relación del lenguaje con otros procesos sociales y el modo en que el lenguaje opera dentro de las relaciones de poder. El ACD proporciona un marco para un análisis sistemático –los investigadores pueden ir más allá de la especulación y demostrar el modo en que efectivamente operan los textos de políticas– [...]. Es la combinación del análisis lingüístico con el análisis social lo que convierte al ACD en una herramienta particularmente útil para un análisis crítico de políticas en comparación con otros enfoques” (Taylor, 2009, p. 178). A través de un proceso empírico inductivo, sobre la base del análisis de los materiales es posible despejar regularidades y establecer relaciones entre datos, lo que permite caracterizarlos como hechos didácticos. Según Mónica Pini, “las prácticas educativas son prácticas discursivas. [...] Es por esto que las estrategias de análisis incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos diversos que se articulan en una significación relativa a la educación” (2009: 28).

En este sentido, predomina la mirada descriptivo-interpretativa del equipo de investigación: buscamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase, buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa. En una aproximación hermenéutica, “los procesos de construcción de conocimiento se entienden como la resultante de la articulación de la subjetividad del investigador —esto es, de su capacidad interpretativa— en torno a los eventos, sucesos o fenómenos educativos estudiados; de este modo, las realidades educativas convertidas en objeto de indagación no sólo se describen, sino que también se constituyen bajo la mirada del docente investigador, quien al interrogar su realidad las dota de sentido” (Quintero Mejía y Ruiz Silva, 2004: 43). En este caso, a través de lecturas recurrentes, buscamos refinar las hipótesis iniciales sobre condiciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje. Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, pero con definición previa de problemáticas puntuales que interesa observar. Tal como dice Zemelman (1987) el investigador debe abrir el campo problemático, recuperar las diversas ópticas que aparecen, disponer de claridad de los marcos teóricos para que no clausuren el hecho y una vigilancia del propio investigador acerca de sus tendencias a generar respuestas en vez de preguntas.

4. Resultados y discusión

El proyecto inicial de trabajo de campo, que iba a desplegarse en el segundo cuatrimestre de 2018, se vio abruptamente interrumpido por la paralización del sistema educativo local tras la explosión que causó la muerte de dos personas en un establecimiento de la localidad de Moreno. En consecuencia, el cronograma del equipo se trastocó y las observaciones se realizaron durante el año 2019. El proceso posterior de compilación, transcripción y análisis se desplegó durante 2020, en el peculiar contexto de una pandemia global que alteró la cotidianeidad de los ámbitos públicos y privados. En consecuencia, los resultados que presentamos a continuación tienen carácter preliminar y constituyen una primera aproximación a la lectura interpretativa de un material de campo bastante frondoso.

Además de realizar las observaciones de las cuales hemos seleccionado algunos fragmentos, se realizó una entrevista con cada una de las docentes, semejante

a las que se habían realizado en el proyecto anterior, pero esta vez con mayor centración en el fundamento que ellas ofrecían para justificar sus acciones en la sala. Aún falta mucho análisis y confrontación entre las entrevistas realizadas en ambos proyectos consecutivos, pero algunos rasgos permiten encuadrar nuestras apreciaciones sobre lo observado. Mediante el proceso empírico inductivo mencionado en el apartado anterior y con la expectativa de organizar el análisis de los materiales, el equipo decidió centrarse en tres tópicos que resultan convergentes y relevantes para la comprensión crítica de la gramática escolar y en función de los propósitos que orientan la investigación: las interacciones entre alumnos/as de edades diferentes, las intervenciones docentes y la construcción del oficio de alumna/o. A continuación, presentamos una breve caracterización conceptual de cada uno de esos tópicos y algunos de los segmentos que seleccionamos para su análisis.

El tópico de las *interacciones entre alumnos/as de edades diferentes* es particularmente pertinente para este proyecto, pues permite resaltar lo que distingue a las salas multiedad de otras salas del Nivel Inicial y nos posibilita ver sus posibilidades y riesgos. En la tradición constructivista, Piaget consideraba que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares: “En realidad, el intercambio de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentrarnos y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista diferentes. No se ve claro cómo, sin la cooperación, podrían los conceptos conservar su sentido permanente y su definición; la misma reversibilidad del pensamiento se halla ligada a una conservación colectiva, fuera de la cual el pensamiento individual no dispondría sino de una movilidad infinitamente más restringida” (1982:180). Tales interacciones pueden adquirir rasgos muy variados. Baudrit (2012) analiza las relaciones de ayuda entre alumnos desde una perspectiva de aprendizaje. Focaliza en las principales características de la ayuda entre iguales y revaloriza el interés pedagógico de dicha ayuda precisando algunas condiciones indispensables para introducirla en las clases. En sus aportes se diferencian dos grandes tipos de ayuda en función de los resultados que éstas permiten en materia de aprendizaje: la ayuda elaborada que aporta “explicaciones y análisis sobre el modo de resolver un problema o una parte de él”; y la ayuda poco elaborada que aporta “la respuesta a un problema”. Asimismo profundiza sobre una condición necesaria en las ayudas: “el nivel de elaboración entre demanda y ofrecimiento debe ser apropiado entre los sujetos” (Baudrit, 2012: 13) y concluye que más que el nivel de elaboración de la ayuda, interesa la relación existente entre demanda y ofrecimiento de ayuda.

El primer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 4 y 5 años del jardín A, del mes de octubre. Esa mañana se encontraban presentes 11 niños y 7 niñas. El tramo que presentamos a continuación corresponde a una propuesta de matemática desarrollada por la docente a cargo. Propone un juego tipo rayuela, diseñado por la maestra, sobre una tela de 40 x 20 cm. Aproximadamente. En ella, dos imágenes pegadas representan, la inferior la tierra y la superior el cielo. A diferencia de la rayuela habitual, la numeración se inicia en el cielo, con el número 1 y termina en la tierra con el número 20. En plenario, la maestra tira el dado, sale el 6, lo muestra a los niños e indica con el dedo cada punto de la constelación para que cuenten junto con ella. Se produce el siguiente intercambio:

Gran parte de los niños: dos, tres, cuatro, cinco, seis.

Docente: seis espacios en el tablero (coloca el papelito en el casillero 6).

Luego niñas y niños se dispersan, mientras la docente les indica que se sienten en las mesas para jugar, aclarando que no puede haber más de cinco en cada una. Los miembros del grupos se distribuyen azarosamente. Luego la maestra distribuye papelitos de colores (fichas), que saca de su bolsillo, y un tablero en cada mesa. Algunos niños reclaman que faltan los dados. La docente recorre nuevamente las mesas para indicar cuál es la tierra y cuál el cielo. A través de

un conteo dispone quién dará inicio al juego y luego cada grupo comienza a jugar. Mientras tanto, la docente circula por la sala y verifica si han comprendido por dónde empezar.

En una de las mesas, se han ubicado Zoe (5 años), Jazmín (5 años), Emma (4 años) y Máximo (5 años). Las tres niñas están sentadas en un lateral de la mesa. Máximo está sentado frente a ellas, en el otro lateral de la mesa. Sin decir nada, Zoe toma el dado y tira para iniciar el juego. Saca un 2 (dos), pero ubica la ficha en el primer casillero. Emma le señala que salió el dos, mostrando esa cara del dado. El resto de los niños dice que está mal, refiriéndose al casillero en que ubicó su ficha Zoe, pero ella toma nuevamente el dado y lo vuelve a tirar. Esta vez saca un 6 (seis) y ubica la ficha en el casillero del mismo número, mientras explica a sus compañeros cuál fue el procedimiento:

Zoe: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis (coloca la ficha en el casillero seis).

Emma acompaña con su dedo asintiendo lo que hizo Zoe. Máximo se levanta a pedirle algo a la maestra, quien se acerca a la mesa a observar, mientras recomienza el juego. Es el turno de Emma, toma el dado y lo tira.

Zoe: tres.

Emma no necesita contar los puntos de la cara del dado e identifica el casillero con el número tres para ubicar allí su ficha.

Emma: (señala a Jazmín) ahora le toca a ella.

Jazmín tira el dado y saca 5 (cinco), pero no sabe cómo contar los puntos. Señalando la cara del dado con su dedo, Emma la ayuda en el conteo pero, sin advertirlo, Jazmín le solicita ayuda a Zoe. Zoe desdeña el tiro de Jazmín y señala a Máximo:

Zoe: le toca a él.

Jazmín le cede el dado a Máximo. Mientras él tira, Zoe toma la ficha de Jazmín y la coloca en el número uno. Luego Máximo le entrega el dado a Zoe.

Zoe: (toma la ficha de Máximo y cuenta) uno, dos, tres, cuatro, cinco. Dame (refiriéndose a Maxi).

Maxi le entrega la ficha y Zoe la coloca en el casillero tres, sobre la ficha de Emma. Emma dialoga con Zoe en volumen inaudible para la observadora, pero parece indicarle el error de ubicación de la ficha de Maxi.

Zoe: Ah (toma la ficha de Maxi y la ubica en el casillero número 5).

Emma: (señalando a su compañera) ahora es el turno otra vez de Zoe.

Zoe dice algo inaudible referido al “cielo”

Emma: Noooo.

Zoe retira todas las fichas del tablero y las reparte nuevamente a sus compañeros; luego toma el dado y tira. Es decir que, al comenzar la segunda ronda, vuelven a contar desde el inicio.

Zoe: dos (coloca su ficha en el casillero dos; luego le entrega el dado a Emma pero lo toma Jazmín, por lo que Zoe se lo retira y entrega a Emma).

Emma: (tira el dado y saca 5) Cinco (coloca la ficha en el casillero cinco).

Entendemos que en esta escena se aprecia el liderazgo de Zoe, quien traduce la consigna de la maestra y establece cómo debe ser comprendida en el grupo. Ella ordena la actividad grupal y garantiza la participación de cada miembro, pero también instaura sus errores de comprensión sin admitir objeciones. Emma, que es un año menor, parece comprender mejor la situación, pero su voz no es escuchada. Como valoración general de esta situación, podemos ver que no es la diferencia de edades la que puede dificultar el trabajo conjunto o detener el avance de quienes tienen más edad, sino las relaciones sociales que se establecen entre los miembros del grupo.

El segundo fragmento que seleccionamos para este tópico es de la misma sección multiedad de 4 y 5 años del jardín A, del mes de julio, antes del receso de invierno. La docente propone juego en tres sectores: construcción, títeres y uno de dramatizaciones sobre la tienda de mascotas, que se desprende de una unidad didáctica que estaban trabajando. A medida que la docente enuncia las propuestas de cada espacio, los niños y niñas comienzan a preparar cada uno de ellos. Esta escena se centra en la organización y desarrollo del juego en la tienda de mascotas e intervienen en ella Brenda y Cata de 4 años y Micaela y Francisco de 5.

En la tienda de mascotas Brenda (4), Cata (4) y Micaela (5) están organizando los elementos de la tienda en la mesa. Micaela (5) se aleja. Francisco (5) se acerca y pregunta:

Francisco: ¿Ya abrió? ¡Hola!

Cata: sí, sí.

Francisco: ¿Me podría vender esto? (Toma un elemento de la mesa que oficia de mostrador, no se observa qué es).

Se acerca Micaela(5) a terminar de acomodar los elementos. Brenda permanece en el sector pero no interactúa con sus pares. Micaela (5) se suma y, junto a Cata (4), atienden el sector. Cata toma el producto que le muestra Francisco. Francisco permanece esperando y, al ver que no le dan el producto, se va del sector. Las tres niñas continúan armando el espacio. Cata va dando indicaciones de cómo acomodar los elementos en la mesa y pareciera contradecir lo que propone Micaela. Francisco vuelve al sector.

Francisco: Hola (las nenas no le contestan) Hola.

Cata: Esperá, todavía no abrió.

Francisco: ¡Miren que traje plata!

Al no obtener respuesta, Francisco sigue deambulando por la sala. Luego vuelve nuevamente para intentar comprar.

Francisco: ¡Hola! Vengo a comprar (toma un producto y se lo muestra a Micaela).

Micaela: [pareciera decirle un precio].

Francisco: ¡No! ¡No puede ser tan caro!

Micaela: Es una sola plata.

Francisco le da un billete, Micaela lo guarda en la caja y le da otro que pareciera ser el vuelto. Francisco toma el billete y empieza a agarrar y señalar productos.

Francisco: quiero esto, quiero esto.

Brenda (4) intenta tomar los billetes que están sobre el mostrador. Cata le dice que no, que esa es su plata, que la de ella (la toma del bolsillo del guardapolvo) está en su bolsillo (pareciera estar dando órdenes, enojada).

Francisco vuelve a la tienda y pide un producto, Micaela se lo da y Francisco le da un billete.

Francisco: (a Micaela) dame la plata (parece hacer referencia al vuelto).

Cata se pone de pie, eleva la voz, la mira a Micaela y replica lo que plantea Francisco.

Cata: le tenés que dar la plata.

Luego Cata (4) le pide a Francisco (5) que traiga las cosas que Uriel se había llevado de la tienda y ambos le reclaman a la docente que Uriel no pagó la mercadería que se había llevado.

Lo que apreciamos en esta escena es que Cata (4), siendo una de las más pequeñas, toma un rol organizador en la propuesta. De hecho, no pareciera tener una

función en la tienda (como compradora, vendedora o cajera), sino que más bien organiza lo que los demás tienen que hacer. En ocasiones suele imponer sus argumentos frente al de los demás, haciendo que cumplan lo que ella ordena. En general, pone en evidencia su conocimiento de las reglas establecidas en relación al funcionamiento del comercio. Este tipo de acciones realizadas por Cata, se sostienen a lo largo del juego observado.

El tercer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 3 y 4 años del jardín B, del mes de julio. Los niños y niñas se encuentran en el momento de la merienda, conversando entre ellos. En esta conversación, participan Lila y Nayla de 4 años, hablando sobre su compañero Taniel L. de 3 años.

Lila: - Taniel es más pequeño... ¿ustedes? Mi hermanito también es pequeño.

Nayla: - ¿tu hermanito?

Lila: - Sí, como mi hermanito.

Nayla le pregunta a Taniel qué quiere poniendo la mano en la rodilla del niño (a él parece no gustarle). Taniel se levanta a volcar la leche en el baño y se sirve agua de la canilla. Nayla lo ayuda a sentarse y lo acaricia en el rostro. Él le dice algo en voz baja (no llego a oírlo).

Nayla: - ¡Ey, Señor! ¡Él ya sabe hablar! ¡Sabe hablar!

Docente: ¿quién? ¿Taniel?

Nayla: Sí.

Docente: Habla, bajito nomás.

Taniel L. mira a la docente y le hace un comentario en un tono bajo (no llego a escuchar, en la grabación tampoco se entiende, es algo sobre su mamá).

[Un rato más tarde, en la misma sala]

Nayla continúa hablándole a Taniel L. Ella le pregunta cómo se llama su mamá y otras cosas inaudibles. Él a veces contesta. Se empiezan a levantar otras niñas de ahí cerca y le hacen caricias. Me acerco, notan que estoy ahí y me miran. Converso con ellos:

Obs: - ¿están hablando?

Nayla: - sí, no fuerte, despacito. Porque es pequeñito él.

Obs: - ¿Por qué es pequeñito él?

Nayla: - Porque cumple 3...

Taniel L.: - mirá (se dirige a la observadora) yo me golpeé con la moto, la boca.

[Un rato más tarde, en la misma sala]

Nayla le muestra a la docente que le quedó un poco de su comida, lo mira a Taniel L., le acerca la comida y le pregunta si quiere. Le dice a la docente que Taniel L. no lo quiere. Nayla lleva a Taniel L. de la mano y le ordena las pertenencias. Ella le habla y él le contesta con gestos. Le guarda la magdalena en la mochila [primero se le cae al suelo, ella lo limpia con las manos y se lo da a él, quien repite la misma acción]. La docente interviene y toma la mochila de Taniel L., le dice a Nayla que guarde sus cosas, le acomoda la mochila a Taniel y se la da. Taniel L. va a a colgarla al perchero. Cada uno guarda a medida que termina de merendar. Nayla sigue llevando a Taniel L. de la mano.

A partir de esta escena, podríamos pensar que las niñas en general y Nayla (4) en particular, ven a Taniel L. (3) como un niño pequeño, que no puede resolver solo las situaciones. En varias ocasiones se repiten estas actitudes de cuidado por parte de las niñas grandes hacia los más pequeños. Aunque no contamos con elementos suficientes para corroborarlo, pareciera haber un sesgo de género en la asunción de tareas de

cuidado, que no registramos en niños varones hacia sus compañeros de menor edad. Por otra parte, el niño más pequeño no manifiesta una actitud clara de aceptación o rechazo al vínculo que proponen sus compañeras de mayor edad, pero es evidente que no se trata de una relación igualitaria, sino de un posicionamiento unidireccional de cuidado, que podría dificultar la construcción de autonomía por parte de Taniel L., a quien le resuelven las tareas más nimias bajo la sospecha de que él no podría resolverlas por sí mismo.

El segundo tópico que elegimos analizar son las *intervenciones docentes*, con particular énfasis en las que propician, favorecen, dificultan o impiden las interacciones entre niños/as de diferentes edades. Es necesario enfatizar este punto, pues se trata de tópicos que resaltan algún aspecto pero no recortan el objeto de observación y, por el contrario, se reafirman mutuamente. Como plantea Lerner, “Es necesario seguir explorando cómo trabajar didácticamente con la interacción entre pares, es necesario sobre todo estudiar cuáles son las intervenciones que hacen posible que la diversidad se constituya cada vez más claramente en un factor positivo para el avance de todos (y esto no es fácil, dado el profundo arraigo que tiene en la institución escolar el mito de la homogeneidad)” (1996: 105). En esa misma línea, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires plantea que “Sostener la actividad del alumno no supone pasividad por parte del docente. Este conduce el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esta conducción se ejerce en tres tiempos: al planificar la tarea, desarrollarla y evaluarla” (DGCE, 2008: 39). Al hablar de intervenciones, nos referimos a actividades intencionales que posibilitan escenarios de interacción, definidas por cada docente antes, durante y después de la tarea concreta con el grupo de niñas y niños, con finalidad formativa. “La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. [...] Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso” (Basave y Cols, 2008: 141). En líneas generales, entendemos que esas intervenciones son adecuadas cuando no entorpecen la participación infantil, sino cuando la alientan y la favorecen, aunque afirman Basave y Cols que “resulta difícil establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados” (2008: 143-144).

El primer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 3 y 4 años del jardín B, del mes de julio, unos minutos antes del tercer fragmento analizado en el tópico anterior. Se produce una situación al nombrar a Taniel L. (3 años) y otro niño del mismo nombre pero de 4 años. Taniel, identifica que se refieren a él e intenta dar su presente:

A las 8 de la mañana, la docente toma asistencia, nombrando a cada miembro del grupo. Cuando nombra a Taniel L. (3), él se pone de pie. La docente lo vuelve a nombrar y mira a los dos Taniel (uno de 3 y el otro de 4 años). Dice “Leguizamón”. Él se señala con el dedo y se vuelve a sentar. Vuelve a nombrarlo con su apellido, él sigue señalándose. La docente continúa tomando lista (parece que registró la situación de Taniel L., pero no se lo hace saber). Cuando la docente termina de tomar lista, Taniel L. tiene una de sus manos metidas en el pantalón.

Docente: Taniel sacate la mano de ahí. [Taniel no responde y ella repite, en primera persona] Me saco la mano de ahí, ¿querés ir al baño a hacer pis?

Él asiente con la cabeza. Ella le dice que está ocupado, pero que vaya después. Taniel va al baño, ella lo acompaña, avisándole que el baño está libre. Los demás miran la situación.

Lo que apreciamos en esta escena es un intento de expresar autonomía por parte de Taniel L., al reconocer su nombre y diferenciarse de su tocayo de cuatro años. En el contexto de lo analizado en el tópico anterior, donde vimos que las niñas de 4 años lo cuidan de modo constante y enfatizando la diferencia de edad, esta podría haber sido una buena oportunidad para reconocer las posibilidades de Taniel L. Por el

contrario, la docente silencia esa valoración y despliega una nueva escena donde se manifiesta lo que él no puede resolver aún solo (avisar que quiere ir al baño).

El segundo fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 3 y 4 años del jardín B, del mes de octubre.

De un grupo de 17 niños y niñas en el listado, tienen tres años Taniel, Natanael, Lulú, Francesca y Olivia (ausente). Los niños y niñas restantes tienen 4 años. A media mañana, la docente presenta los materiales y da la consigna.

Docente: ¿se acuerdan de qué estuvimos trabajando el otro día?

Kiara: a tirar el dado.

Docente: Pero este dado es distinto.

Kiara: es grande.

Docente: es grande. Y tiene... ¿qué cosa?

Kiara: tiene formas.

Francesca: tiene formitas.

Docente: tiene formitas. ¿Y cómo se llaman esas formas?

Francesca: tiene círculos.

Docente: tiene círculos. ¿Qué más?

Jazmín: rectángulos.

Docente: círculos, rectángulos... ¿Qué más?

Jazmín: triángulos.

Docente: triángulos. ¿Qué más?

Nicolás: cuadrado.

Docente: ¡Muy bien! ¿Se acuerdan cómo se llamaban? Vamos a tirar el dado que tiene figuras geométricas, ¿se acuerdan?

Francesca: sí.

Docente: sí, vamos a tirar el dado por turnos. Vamos a tirar el dado y lo que el dado me muestre voy a buscar en el tachito este y lo voy a poner en donde está esta forma. ¿Qué forma es esta?

Lila: cuadrado.

Docente: un cuadrado, ¿y dónde lo tengo que poner? (los niños indican en la cartulina la forma del cuadrado). ¡Muy bien! Va a empezar... a ver... Ezequiel.

De a uno por vez, toman el dado, lo tiran y según la figura obtenida, colocan la ficha en su correspondiente de la cartulina.

Lo que apreciamos en esta escena es una intervención radial, en la cual la docente trabaja con el grupo total, planteando preguntas y repitiendo las respuestas correctas que recibe. En función de la diversidad de edades, llama la atención que no se observan diferencias entre los aportes de Francesca, que tiene 3 años, y Kiara, Jazmín, Nicolás y Lila, que tienen 4. Al mismo tiempo, la intervención docente no establece variaciones hacia los miembros de mayor o menor edad, sino que propone una única consigna al plenario.

El tercer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 4 y 5 años del jardín A, del mes de julio. La docente había preparado la sala para recibir a los niños y niñas organizando una ronda con las sillas para que se fueran sentando en ellas. Luego de realizar las acciones comunes al ingreso diario

(colgar la mochila en el perchero y guardar las camperas en el canasto) se sientan en la ronda para realizar el “juego de la telaraña”. El juego consiste en dar la palabra a un niño o niña determinado lanzando un ovillo de lana o hilo sosteniendo el tramo de hilo que tocó antes de “dar la palabra” (arrojar el ovillo) a otro niño o niña para “contar algo a los compañeros” de modo que al pasar el ovillo se va conformando la telaraña. Tras ese momento, se inicia un diálogo que involucra a tres alumnos/as de 5 años (Tiziano, Morena y Uriel) y una de 4 años (Francesca).

Docente: ¿alguien se anima a contar cuántos vinieron? (Una niña le habla, mientras la maestra señala una silla). Bueno, ¿Alguien se anima a contar?

Tiziano: yo los conté

Docente: ¿a ver cuántos?

Tiziano: nueve

Docente: ¿nueve? (recorre la ronda con la mirada para comprobar) ¿alguien más se anima a contar?

Morena: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho empieza de izquierda a derecha mientras señala a los niños y niñas de la ronda) nueve (señalando a Francesca), diez (se señala ella), once (señala a Tiziano).

Docente: uuuhh ¿por qué siempre no nos dan las cuentas? ¿vieron cómo hizo Tizi para contar? no hizo así (hace la mímica de señalar a los nenes de la ronda), como que miraba (recorre la ronda con la mirada), como que contaba y acá en la cabeza (se toca la cabeza) tenía los números, no los decía.

Morena: doce, doce (muestra 5 dedos).

Francesca: así es (muestra cuatro dedos).

Docente: (señala los dedos de Francesca para contarlos) Uno, dos, tres, ¿cuatro?... Él dice nueve (señala a Tiziano), ella doce (señala a Morena) ¿y vos decís cuatro? (señala a Francesca) Eehh, ¿los cuento yo? (Se levanta y procede a contar a los niños de la ronda). Uno (señala la cabeza de Tiziano) ayúdenme (mirando a los chicos de la ronda) dos (señala la cabeza de Morena) ¿no me ayudan? (sigue, Uriel se levanta y cuenta con ella mientras algunos niños la acompañan) tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho (toca a Uriel), nueve (Brenda). ¿Quién tiene razón?

Morena: diez, once (señalando a Uriel y a Brenda)

Docente: ¿quién diez, once?

Morena: diez, once (señalando a Uriel y a Brenda)

Docente: no ya los conté (se ríe) ella quiere tener la razón. ¿querés que contemos de nuevo?

Morena: Sí

Docente: (se levanta y empieza a contar desde la izquierda) uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve. (Se sienta en la silla) Si querés me cuento a mí (se toca la cabeza), ¿después de nueve? ¿nueve y...?

Uriel: diez

Docente: bien, eran nueve tenía razón Tizi.

En este fragmento, se aprecia la formulación de una pregunta que conlleva un problema de conteo y el consiguiente contraste de opiniones ante las respuestas divergentes. La docente supo provocar un desafío cognitivo y suscitar interacción dentro del grupo, pero luego dejó escapar la oportunidad de profundizar en la reflexión entre niños y niñas de edades diferentes. Ni Francesca (de 4 años) ni Morena (de 5) pudieron resolver el conteo, como sí logró hacerlo con éxito Tiziano (de 5 años). La docente

convalidó la cifra propuesta por Tiziano, pero no retomó el diálogo con Morena y Francesa, para ver si habían comprendido las razones expuestas.

El cuarto fragmento que seleccionamos para este tópico es de la sección multiedad de 3 y 4 años del jardín B, del mes de julio. De los 10 presentes, tienen tres años Natanael, Olivia y Francesca. Los niños y niñas restantes tienen 4 años. La docente plantea preguntas para orientar al grupo en la observación de semejanzas y diferencias de las hojas de las plantas aromáticas.

Docente: Esta planta que está acá se llama orégano. Y esta que tengo acá se llama romero. Son dos plantas distintas. Si? Que tienen de distintas?

Francesca (3): Son iguales y son plantas iguales.

Docente: Son plantas...

Francesca (3): y la otra es grande y la otra es chiquita.

Docente: una es grande y la otra es chiquita

La docente se levanta a tirar una bolsita y papeles de diario. Mientras tanto dos niñas y un niño intercambian sus pareceres: Francesca (3), Kiara (4) y Taniel G (4)

Francesca (3): Pero estas son iguales (señala con el dedo las dos plantas).

Kiara (4): No, no son iguales. Las dos son distintas (señala con el dedo las dos plantas).

Taniel G (4): No son iguales. Esa tiene redondo y esa tiene palito (señala con el dedo cada planta).

Francesca (3): Las dos son distintas... (lo dice en un tono más alto para que la docente la escuche, pero no la escuchó).

La docente vuelve y se sienta en la ronda, para retomar el interrogante sobre las plantas. Lila (4) interviene nombrando una diferencia:

Lila (4): Señal le falta la flor...le falta la flor.

La docente no escucha esa intervención porque está buscando lugar para uno de los niños que estaba en medio de la ronda.

Docente: ¡A ver! Tengo dos plantas. Francesca dice que son dos plantas iguales. Son iguales?

Kiara (4): No, son distintas.

Francesca (3): (a la docente) yo también dije que son distintas.

La docente la escucha pero no vuelve a repreguntar.

Docente: Son distintas, afirma la docente. ¿Qué tienen de distintas?

Kiara (4): Las plantas...

Francesca (4): Las plantas...(repite lo que dijo Kiara)

Docente: ¿Qué tienen de distinto las plantas?

Taniel G (4): Una hoja grande y otra hoja así (señala cada una de las plantas).

Docente: Muy bien. Una tiene una hoja y la otra tiene otra hoja. Estas hojas ¿cómo son? (señalando al romero)

Kiara (4): De palito.

Docente: Flaquitas, de palito. Y estas son más... (deja la frase abierta para que el grupo complete)

Kiara (4): Gordas...

Docente: más gorditas, más redonditas.

En esta escena apreciamos una situación de interacción en la cual Francesca, de tres años, incorpora lo que dicen sus compañeros y compañeras de cuatro años (en particular lo que dice Kiara). Hay un aprendizaje, pero parece más basado en la aceptación de la autoridad de su docente y su compañera de mayor edad que en la observación que estaban realizando o el contenido de los argumentos desplegados. Las intervenciones de la docente se apoyan en los aportes de Kiara y desdeñan el cambio de opinión de Francesca, lo que posiblemente contribuya a cristalizar las relaciones jerárquicas entre ambas.

El tercer tópico que analizamos es la *construcción del oficio de alumno/a*. Esta categoría ha sido desarrollada ampliamente por Perrenoud, quien afirma que, “Si se quiere considerar la escolaridad como una fase de preparación de la vida de adulto -lo que también es, evidentemente-, será necesario integrar en el análisis los efectos del currículo oculto y, en particular, las competencias y disposiciones estratégicas que el alumno debe a los años de funcionamiento en una posición más o menos dominada en el seno de la organización escolar” (2006: 38). El Nivel Inicial inaugura, para cada niño y niña, un proceso formativo de largo aliento que requerirá su participación en carácter de alumno/a, desempeñando tareas prefijadas en un contrato que signa lo que se espera de ellos/as y lo que ellas/os pueden esperar de la institución escolar. Se trata de un contrato que tiene rasgos expresos en la normativa, que se actualiza en la sala a través de las palabras y gestos de cada docente, pero que también tiene componentes implícitos, cuya incorporación requiere tareas de desentrañamiento y visualización: “El currículo formal es una *imagen de la cultura digna de ser transmitida*, con la fragmentación, la codificación, la conformación que responden a esta intención didáctica; el currículo real es *un conjunto de experiencias, de tareas, de actividades que generan o que se supone que generen aprendizajes*” (Perrenoud, 2006: 52).

El primer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 3 y 4 años del jardín C. Las situaciones que analizamos suceden a fines de junio y principios de julio en el turno mañana, en una sala de 3 y 4 años. En la primera observación hay 12 niños, en la segunda 22. Mencionamos este dato, porque es diferente la exigencia que le demanda a un niño la interacción con un grupo de 12 o de 22 compañeros, asimismo, también es distinto contar con el apoyo individualizado de su maestra en una u otra condición. Haremos foco en una niña en particular, Ámbar (3 años y 4 meses). Es su primera experiencia de asistencia al jardín de infantes.

Los niños se disponen a tomar la merienda. La maestra, parada en una esquina, donde se encuentra la pileta, los va llamando uno a uno para que se acerquen a lavarse las manos. Los niños responden ordenadamente, mientras el resto, prepara los elementos para tomar el mate cocido. Ámbar, es una de las primeras en lavarse, luego busca su mochila, la apoya en una silla, abre los cierres, saca la servilleta, el vaso y lo acomoda sobre la mesa. Se sienta al lado de Maia (4 años y 4 meses) quien está en la cabecera de la misma mesa. Todos (los más grandes y los más chicos) muestran conocer la modalidad de organización del momento y se manejan con autonomía y soltura.

Finalizado el lavado de manos la maestra se dirige a todo el grupo comentando que va a elegir a los encargados de este día mientras va nombrando dos niños por mesa. Les recuerda que un encargado reparte el mate cocido y otro trae el pan en la mesa. Varios niños levantan mano y piden, “yo”, “yo”. Ámbar es una de ellos. La docente, sigue hablando en voz alta, mientras se dirige al pizarrón y anota los nombres de los encargados de espaldas al grupo, entre ellos, a Ámbar.

Maia: (a Ámbar) Andá, andá (mientras habla, hace un gesto a modo de empujarla).

Ámbar se para y se acerca a la maestra, quien le da una jarra con agua. Ámbar la toma con ambas manos, con cierta inseguridad, mientras se dirige a su mesa y se la entrega a Maia, que se sirve a sí misma. Ámbar se sienta y la mira. La maestra está atenta a la otra mesa, en la que

varios de los niños más pequeños se paran, dan vueltas y conversan entre ellos. Se da el siguiente intercambio en la mesa de Ámbar, quien lo sigue atentamente sin hablar:

Niño pequeño: Señó, ¡quiero agua!

Maia se levanta, se acerca a servirle y rodea la mesa sirviendo a los demás.

Maestra: Maia, dijimos que la encargada de hoy es Ámbar.

Maia: Señó, ella me dio la jarra

Maestra: (parece darse cuenta de que la jarra es demasiado grande para Ámbar) Ámbar, ¿querés repartir el pan?

Ámbar asiente con la cabeza, se levanta a buscar el plato con el pan, lo pone en el centro de su mesa y se vuelve a sentar, mientras sigue mirando atentamente a sus compañeros. La maestra, le saca la jarra a Maia.

Maestra: Si te dejo a vos, los tengo que dejar a todos.

Maia: ella me pidió que la ayudara.

Lo que apreciamos en esta escena es un aspecto del oficio de alumno, en el cual, como en otros oficios, los alumnos tienen que aprender a manipular objetos (bolígrafos, libros, hojas, cuaderno, equipos, tizas, etc.). En este caso el objeto es la jarra para servir el agua, que Ámbar desdeña, aunque asume con gusto llevar el plato con los panes (que puede manipular con soltura) y apoyarlo en el centro de la mesa para volverse a sentar. Perrenoud afirma que al igual que en otros ámbitos de la vida para subsistir en la escuela necesitamos de otros: "Para subsistir dependemos de otros de una manera más fundamental todavía. Tenemos necesidad de que otros nos reconozcan una identidad, una utilidad, el derecho de ser quienes somos de hacer aquello que hacemos" (2006: 11). Maia se convierte, en esta situación, en un otro que la ayuda con la tarea. El gesto de Ámbar es elocuente: de manera temerosa, con sus dos manos, entrega rápidamente la jarra a Maia, quien puede manipularla sin dificultad. Además, Maia ya conoce algunos códigos de ese oficio: le dice a la maestra que tomó la jarra porque Ámbar se lo pidió, aunque podemos intuir que también lo hizo porque, como a todos los chicos, le gusta ser la encargada.

La actividad que observamos duró 20 minutos aproximadamente. En ese tiempo, salvo el momento de lavado de manos, los niños permanecieron mayormente sentados. La docente, mientras recorría la sala sirviendo mate cocido, pidiendo que se quedaran sentados a los que se paraban, preguntando si alguien tenía algo para contar. Afirma Perrenoud que "el ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible, ya que procede del currículo oculto, que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces o inoportunos" (2006: 223). La mirada y los gestos de Ámbar a lo largo de los 20 minutos que duró la merienda de la primera observación, e incluso el modo en que resolvió la complejidad que le causaba la manipulación de la jarra nos permiten inferir el esfuerzo de atención con el que Ámbar seguía todo lo que sucedía, lo que hacían sus compañeros, los diálogos entre ellos y su maestra. Ahora bien, podemos preguntarnos qué tipo de exigencia significa esto, para un niño de tres años y medio y para uno que ya tiene más de cuatro y cuáles pueden ser las consecuencias de esa exigencia.

La segunda escena, del mismo grupo, ocurre pocos días más tarde. Ese día hay 22 niños y niñas en la sala, casi el doble para la dinámica de la clase. Chicas y chicos estaban jugando al supermercado. La maestra había organizado el espacio de juego previamente a su ingreso. Luego de faltar varios días, Ámbar entra a la sala con su mamá y no se quiere quedar sola.

Maestra: (a la madre de Ámbar) Juana, ¿querés comprar?

La madre se dirige a una de las mesas con Ámbar a upa, toma algunos objetos, Ámbar baja y toma otros. Luego ambas se suman a la actividad. Ámbar se pone contenta y sigue cerca de su madre mientras juega con los elementos que ella le alcanza. Al finalizar la actividad la maestra convoca a todo el grupo a tomar el desayuno. Ámbar vuelve mostrarse temerosa y le pide a su madre que la alce. La madre trata de que se siente con los demás niños y niñas para desayunar. Ámbar llora y agarra a su madre por las piernas insistiendo en que la alce. La madre le prepara los elementos para el desayuno, se agacha al lado de la silla, Ámbar se queda sobre las piernas de su mamá y no se quiere sentar con sus compañeros. Maia, quien está sentada a su lado, le habla, la acaricia, le insiste en que se siente con ella, pero Ámbar no accede. Al llegar el momento de salir a jugar al patio, Ámbar vuelve a jugar con sus compañeros y compañeras. La celadora le indica a la madre de Ámbar que se vaya. La madre se retira. A lo largo de esa mañana, Ámbar vuelve a angustiarse y a pedir por su mamá en todas las situaciones de rutina y de espera, mientras que se calma y participa en las actividades y momentos de juego.

Lo que apreciamos en esa escena es la dificultad que presentan para un niño o niña de menor edad los momentos de pasaje de una actividad a otra o las rutinas que se prolongan excesivamente. Todo esto sucede a mitad de año, ya finalizado lo que se conoce como período de inicio. Afirma el Diseño Curricular (2008) que “para muchos (niños), este momento coincide con su ingreso a un mundo social desconocido hasta entonces”. En este tiempo se iniciaría lo que Perrenoud (2006) define como el “oficio de alumno”: una tarea a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante la trayectoria escolar. En este mundo nuevo para Ámbar, además de juegos y actividades que le resultan convocantes, hay otras que le resultan más exigentes, quizá porque no entiende su sentido, quizá porque ponen de manifiesto su diferencia de habilidades con respecto a quienes tienen mayor edad. Perrenoud plantea que “el oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño, [...] en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación” (2006: 11). Ahora bien, ¿cómo se establece esa preparación en salas como la que observamos, donde hay una brecha significativa de edades?

El ese sentido, analizamos un fragmento de la entrevista con la directora y las maestras, en la que se dio el siguiente intercambio:

Directora: En el turno tarde sí tenemos salas “puras“. Digo de 3 , de 4 y de 5. Pero este año tuvimos una experiencia en la sala de 3. Esa sala hay que romperla con algo.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Directora: Son todos de tres y vos ves cómo se conforma la sala de la mañana que son de 3 y 4 años, a cómo se conforma esa sala en el turno tarde y nada que ver. La demanda que tienen, necesitan prácticamente el preceptor en la sala para que todos esos de 3 se queden. En cambio, el grupo de la mañana es más autónomo. El de la mañana agarra ritmo enseguida. Ya andan todos jugando con los más grandes, van, vienen... Vos los ves... Los de la tarde están un poco más atrás.

En los fragmentos de observación que seleccionamos, pareciera que algunas intervenciones (las que refieren a las prácticas más tradicionales del nivel como son los momentos de rutina y se relacionan estrictamente con la construcción del oficio de alumno) se producen sin diferenciación entre chicas y chicos de diferentes edades. La maestra, en la situación de juego en la que Ámbar llora en brazos de su madre, puede convocarla invitando a ambas a jugar. Las intervenciones en el momento de la merienda muestran que tiende a tratar a todo el grupo por igual, como si fueran niños y niñas de edades homogéneas, aunque las intervenciones suelen tener como foco a los más grandes, quienes suelen advertir las diferencias antes que la docente. En este caso, ella se da cuenta de que Ámbar no puede con la jarra de agua cuando Maia le dice que Ámbar le había pedido que ella sirviera. En la entrevista con la directora y las maestras, podríamos hipotetizar que la expectativa es similar. La Directora evalúa que, en la sala de 3 y 4, los de 3 demandan menos. Lo que restaría preguntarse es si esa demanda

que baja es a costa de una sobreexigencia que los hace acomodarse a las posibilidades de acción de los más grandes o es fruto de solidaridades entre miembros del grupo, en función de las posibilidades de todos y cada uno.

Hemos encontrado que la variación de ritmos y tiempos de aprendizaje entre niños y niñas de diferentes edades suelen ser percibidos inicialmente, por docentes y directivos como un obstáculo para la organización y planificación de la enseñanza en las salas multiedad, poco de esto se observa en la situación de las salas. Un ejemplo de esa valoración, se aprecia en la entrevista a la maestra del jardín A, quien describe sus ideas previas a hacerse cargo de una sala de estas características:

“Era como que la sala de tres era de tres... No sé, la verdad, no sé. Todas tenían que ser puras y una sala multiedad era como algo difícil, raro de ver. Por eso, cuando caías en una sala multiedad, es como ‘¡Ay! ¿Dónde fuiste a caer? ¿Cómo haces?’”

Sin embargo, en los registros de observaciones vamos relevando que no siempre la menor edad es signo de un nivel inferior o de ritmo de aprendizaje más lento con respecto a compañeros y compañeras de sección y, por otro lado, son escasas las instancias en que se aprecia una diferenciación de tratamientos desde la enseñanza. Por el contrario, las docentes observadas tienden a trabajar en las salas multiedad como si todo el grupo tuviera la edad superior y sólo ante falencias o demoras puntuales ponen en juego la diferencia etaria como explicación. Esto también se puede apreciar en la misma entrevista a la maestra del jardín A, en la que plantea que las diferencias no siempre son atribuibles a la edad:

“A veces hay nenes de 4 años que me han sorprendido, han trabajado mejor que los nenes de 5 (años) y otras veces, por ejemplo, ya nenes de 5 con mucha experiencia le enseñaban a otros nenes, pero digamos que yo no fui como de meterme mucho: siempre dejé que fluya la relación de los nenes y es como que ellos mismos fueron buscándose por afinidad, como que uno va enseñando al otro pero no necesariamente el de 5 le enseñaba al de 4 sino que a veces era al revés”.

Por eso mismo, ella decide planificar de modo homogéneo para toda la sala, sin establecer diferenciaciones en las propuestas de enseñanza ni en las pautas de evaluación:

“Por ahí, lo que hago es buscar algo intermedio: ni muy avanzado ni tampoco volver hacia atrás. [...] Yo creo que en ningún momento hice diferencia de lo que es cuatro y cinco, siempre todos por igual. No, no hice estrategias, una evaluación diferente; siempre todos por igual”.

No encontramos, en las observaciones, rasgos que permitan afirmar el riesgo que mencionaban docentes y familias en los grupos focales de la investigación anterior, referido al posible retraso de niños y niñas mayores por tener que adecuarse a ritmos más lentos de sus compañeras y compañeros de menor edad. Por el contrario, hay más elementos para pensar que las salas multiedad resultan exigentes para niñas y niños de menor edad, debido a la indiferenciación de la propuesta pedagógica.

Asimismo, en las interacciones entre compañeros/as la desigualdad en años no se presenta como un rasgo notorio ni como un obstáculo para la cooperación entre pares. El obstáculo se construye en algunos casos cuando, por pedido de la docente o por iniciativa propia, una parte del grupo asume tareas de cuidado y orientación de un niño o niña de menor edad, tratando de allanarle los desafíos y evitando sus propias exploraciones.

En líneas generales, el proceso investigativo nos ha permitido avanzar en la caracterización de la enseñanza en las salas multiedad en jardines de infantes públicos de gestión estatal, privada o de las organizaciones comunitarias. Suponíamos que, en la observación de clases, sería posible confirmar si, tal como ocurre en otros niveles de enseñanza, los docentes construyen respuestas prácticas a las situaciones novedosas

que les ofrecen las salas multiedad, aun cuando no siempre reconozcan esa construcción ni se avoquen a caracterizarlas teóricamente. Antes bien, en las observaciones la diferencia de edades tiende a desaparecer y cada docente actúa como si se tratara de una sala de edad superior.

En cualquier caso, puede apreciarse que las diferencias no necesariamente son un problema u obstáculo para la enseñanza, aunque tampoco llegan a constituirse en una oportunidad de enriquecimiento recíproco, puesto que las condiciones didácticas tienden a invisibilizar la diversidad más que a articular las variaciones de experiencias y desarrollos.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

El trabajo realizado hasta el momento permite advertir que quedan muchos matices por analizar en el material colectado durante las observaciones de tres salas multiedad del Partido de Moreno. La elección de tres tópicos de observación inicial (interacciones entre alumnos/as, intervenciones docentes y construcción del oficio de alumna/o) no agota todos los aspectos concernidos en la categoría gramática escolar, de la cual queda aún mucho por explorar.

En esta primera lectura del material y en contraposición a uno de los temores más recurrentes en las entrevistas a las familias realizadas en la etapa anterior, hallamos señales de que la participación de niñas y niños de diferentes edades en una misma sala no conlleva un efecto de retraso o licuación de la propuesta formativa para niñas y niños de mayor edad. Las observaciones realizadas también permiten apreciar que hay escasa o nula diferenciación entre las tareas propuestas al grupo, lo cual lleva a preguntarnos qué variable es tenida en cuenta por cada docente para delinear los rasgos y ritmos de su propuesta didáctica: en algunos tramos parecen centrarse en niñas y niños de mayor edad; también podrían dar protagonismo a quienes tienen mayor experiencia de jardín, independientemente de la edad cronológica; a veces parecen prevalecer los rasgos particulares del grupo que está presente, pues la proporción no siempre es estable, debido a las ausencias; finalmente, una alternativa que cobra vigor es que adopten un patrón ajeno a las peculiaridades del grupo y trabajen para quienes sean capaces de sostener el ritmo propuesto. Esta pregunta sobre la variable que predomina como sustento de las decisiones didácticas requiere una lectura más minuciosa y un análisis cruzado con las entrevistas realizadas a cada docente.

La planificación inicial del equipo se vio profundamente alterada, como dijimos más arriba, por el fallecimiento de dos trabajadores de la educación de la región en un evento debido a las condiciones deficitarias de infraestructura. Durante el tiempo en que se detuvo la actividad escolar de la zona, el equipo reorientó sus esfuerzos a ahondar el análisis del material recabado en la etapa anterior. Estaba previsto hacer dicha profundización una vez realizadas las observaciones, para triangular los datos obtenidos por ambas vías. Sin embargo, el ritmo de la tarea sufrió un nuevo cimbronazo al desplegarse la pandemia de CoVID-19 durante 2020, por lo cual todo el trabajo pasó a realizarse de modo virtual, al mismo tiempo que se virtualizaba la enseñanza en los ámbitos de desempeño de cada miembro. Eso permitió arribar a las conclusiones precedentes, que tienen aún un carácter provisorio de aproximación a un objeto complejo. Eventualmente, el equipo abordará esa triangulación en una próxima fase, ahondando en la lectura del material recabado y realizando nuevo trabajo de campo si fuera necesario.

De todos modos, más allá de los propósitos de esta investigación pero también en relación directa con ellos, la experiencia de estos años pone de manifiesto la endeblez del funcionamiento tanto en las salas que hemos tomado como objeto de estudio cuanto en las propias condiciones de la investigación. Lejos de la imagen de un

trabajo fluido y sencillo, de uno y otro lado percibimos una precariedad que quizá no sea circunstancial sino que, más allá de los eventos puntuales ocurridos en este tiempo, parece haberse afincado como signo de época en la educación del conurbano bonaerense.

6. Bibliografía

- Alpe, Yves y Poirey, Jean Louis (2000). "Modèles culturels des acteurs, stratégies scolaires et conditions de l'étude dans l'école rurale" en *Troisième colloque international "Recherche et formation des enseignants". Didactique des disciplines et formation des enseignants: approche anthropologique*. Marsella, IUFM de l'Académie d'Aix Marseille.
- Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.). (2006). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Basave, Laura y Cols, Estela (2008). "La enseñanza" en Camilloni, Alicia (Comp.). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Batiuk, Verona y Coria, Julia (2017). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires, OEI-UNICEF.
- Baudrit, Alain (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid, Narcea.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). "Por qué y cómo analizar el trabajo docente" en su *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Coppa, Graciela y Saguier, Alejandra (2007). *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirié, Cristina (coord.). (2010). *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Temas de Educación. Año 5 (8). Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación.
- Ezpeleta, Justa (1997). "Algunos desafíos para la gestión de escuela multigrados" en *Revista Iberoamericana de Educación*, (15).
- Feldman, Silvio (2009). *Escuela infantil y salas de juegos multiedad: del proyecto a la realización*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Pais, Mónica (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario, Homo Sapiens.
- Fu, Danling; Hartle, Lynn; Leonard Lamme, Linda; Copenhaver, Jeane; Adams, Diane; Harmon, Carlene y Reneke, Stephanie (1999). "A Comfortable Start for Everyone: The First Week of School in Three Multi-Age (K-2) Classrooms" en *Early Childhood Education Journal*, 27(2).
- Kaufmann, Verónica (Coord.). (2004). *Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines Infantiles Comunitarios de la Ciudad de Buenos*

- Aires. *Relatos de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires, Subsecretaría de Educación-Dirección General de Planeamiento Educativo, GCBA.
- Kinsey, Susan J. (2002). "La agrupación de edades múltiples y el logro académico" en *ERIC Digest*. Julio 2002. EDO-PS-02-4. Champaign, Universidad de Illinois.
- Kuppe, Ignacio; Prudent, Elías y Visintín, Marina (2012). *Las secciones multiedad de Nivel Inicial en el ámbito Rural. Tensiones y transformaciones de las Prácticas Educativas a partir del equipamiento de ludotecas escolares*. Buenos Aires, PROMER-MECyT.
- Laffranconi, Silvia (Coord.) (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial*. Buenos Aires, MECyT.
- Lerner, Delia (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, José Antonio; Ferreiro, Emilia; Kohl de Oliveira, Marta y Lerner, Delia (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Mendizábal, Nora (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Mugny, Gabriel y Doise, Willem (1978). "Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo" en *Anuario de Psicología*, (18). Ginebra, Universidad de Ginebra.
- Padawer, Ana y Visintín, Marina (2011). *La organización de salas "multiedad" con itinerancia como propuesta de extensión del NI en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización en contextos rurales*. Buenos Aires, PROMER (MECyT).
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- Piaget, Jean y García, Rolando (1982). *Psicogénesis e Historia de la ciencia*. México, Siglo XXI.
- Pini, Mónica (2009). "Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal" en su (Comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires, UNSaM.
- Ponce, Rosana (2006). "Los debates de la Educación Inicial en le Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Malajovich, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo veintiuno Editores.
- Quintero Mejía, Marieta y Ruiz Silva, Alexander (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Red Andando-Red El Encuentro (2003). *Documento Basado en el Juego centrado en el Niño y la Niña*. Federación Canadiense de Servicios de Cuidados de Niños.
- Salamanca Castro, Ana Belén y Martín-Crespo Blanco, Cristina (2007). "El muestreo en la investigación cualitativa" en *Revista Nure Investigación*, nº 27, Marzo-Abril 07. Madrid, FUDEN. Disponible en:
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Serulnicoff, Adriana; Massarini, Viviana y Negri, Gabriela (2011). *Las salas multiedad. Relato de una experiencia*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en Portal ABC:
<http://abc.gov.ar/recursoseducativos/>

Siede, Isabelino; Bernardi, Cecilia y Britez, Claudia (2019). "Consideraciones sobre las salas multiedad en el Nivel Inicial. Una investigación en jardines de Moreno" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)* N° 45 (Enero-Junio de 2019). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7230>

Siede, Isabelino; Britez, Claudia y Mateos, Nancy (2019). "Las salas multiedad en jardines de Moreno. Consideraciones sobre una alternativa pedagógica". Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas. San Martín, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en:

<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1319>

Stake, Robert E. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. New York, The Guilford.

Taylor, Sandra (2009). "La investigación de políticas y cambios educativos en los "nuevos tiempos" mediante el Análisis Crítico del Discurso". En Pini, Mónica (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires, UNSaM.

Terigi, Flavia (2008). *Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Von Marenholtz-Bülów, B. M. (1947). *El niño y su naturaleza* [Sara Chamberlain de Eccleston (trad.)]. Buenos Aires, Albatros.

Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, Colegio de México.