



SERIE

Apuntes de  
Investigación

2

**Características de la oferta  
educativa del nivel inicial en  
el ámbito rural:  
las salas multiedad y multinivel**



Ministerio de  
Educación y Deportes  
Presidencia de la Nación

**SICE**  
Secretaría de Innovación  
y Calidad Educativa

**dinee**   
Dirección Nacional de  
Información y Estadística Educativa

**Presidente de la Nación**  
Ing. Mauricio MACRI

**Vicepresidenta de la Nación**  
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

**Jefe de Gabinete de Ministros**  
Lic. Marcos PEÑA

**Ministro de Educación y Deportes**  
Lic. Esteban José BULLRICH

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**  
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

**Directora Nacional de Información y Estadística Educativa**  
Mg. Ana Beatriz COPES

SERIE

Apuntes de  
Investigación

2

## Características de la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural: las salas multiedad y multinivel



Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa

Directora: Mg. Ana Copes

Informe realizado por *Gabriela Scarfó* y *Delia González*  
con la colaboración de *Elías Prudent*

Junio de 2016

**Diseño y Diagramación:**

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

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

DiNIEE / Paraguay 1657 CABA

TEL.: (011) 4129-1383/ 1384

WEB: <http://portales.educación.gov.ar/>

Correo Electrónico: [dinnee@me.gov.ar](mailto:dinnee@me.gov.ar)

Serie : Apuntes de investigación ISSN 2545-7780

## Abstract

Este informe presenta una breve caracterización de la educación inicial, su desarrollo histórico y las particularidades que adquiere la misma en el ámbito rural. Asimismo, muestra algunos datos provenientes del relevamiento anual que dan cuenta de la expansión de la oferta del nivel en el contexto rural. Finalmente, se desarrollan las consideraciones fundamentales respecto a las salas multiedad y multinivel como dos formatos propios para la ruralidad que permiten extender la cobertura en el ámbito.

*Palabras claves:* Nivel inicial – Educación rural – Secciones multiedad – Multinivel



## Índice

1. ¿Por qué es importante la educación en los primeros años?.....	9
2. ¿Cuidar o educar? Una tensión fundacional del nivel inicial.....	9
3. Breve historia del nivel inicial.....	9
4. ¿Cuál ha sido la política educativa en las últimas décadas?.....	11
5. ¿Cómo es hoy la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural?.....	11
6. ¿Cuáles son los desafíos actuales de la política educativa para el nivel inicial en el ámbito rural?.....	13
6.1 Expandir la matrícula.....	13
6.2 El formato escolar propio.....	15
7. Consideraciones sobre los formatos escolares del nivel inicial en el ámbito rural.....	17
7.1 Secciones multiedad.....	17
7.2 Secciones multiedad con itinerancia.....	18
7.3 Secciones multinivel.....	19
8. Consideraciones finales.....	20
9. Bibliografía.....	21





## 1. ¿Por qué es importante la educación en los primeros años?

Desde hace más de 25 años, acuerdos internacionales señalan el valor de la educación inicial estableciendo 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 básica<sup>1</sup> (DiNIECE-MEN, 2007; DiNIECE-MEN, 2014; DiNIECE-MEN, 2015). En coincidencia con estos acuerdos, numerosas investigaciones (Myers, 1995; Fujimoto-Peralta, OEA, 1998; Malajovich, OEI, 2003, entre otras), 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 (DiNIECE-MEN, 2014). Este cambio de perspectiva a favor de la decisión social de promover el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años de edad (Terigi, 2002; Diker, 2002) implica garantizar la implementación de políticas de primera infancia con el objetivo de expandir la cobertura educativa.

## 2. ¿Cuidar o educar? Una tensión fundacional del nivel inicial

Desde sus inicios, el nivel inicial estuvo atravesado por la tensión entre la lógica del cuidado y la atención, y la lógica específicamente educativa. En este sentido, existió siempre el conflicto entre enfatizar la función asistencial derivada de una particular visión del niño pequeño, sus necesidades de cuidado y asistencia; o acentuar la función pedagógica que las instituciones que reciben niños pequeños debieran cumplir (Itzcovich, 2013). En la actualidad esta tensión se traduce en un conjunto de posibilidades para los niños pequeños que incluye el cuidado en el seno familiar, la atención en centros de cuidado infantil (con mayor o menor grado de informalidad), y la escolarización en instituciones educativas con proyectos pedagógicos acordes a la especificidad del nivel. Ahora bien, ¿cómo se fue configurando históricamente dicha tensión?

## 3. Breve historia del nivel inicial

En Argentina, la institucionalización de niños pequeños comienza ya a fines del XVIII con la fundación de la Casa de Niños Expósitos, destinada a los niños abandonados que necesitaban asistencia y con la Sociedad de Beneficencia pensada para la atención a niños menores de seis años, ambas con fines caritativos y filantrópicos (Ponce, 2006; MEN, 2011).

---

<sup>1</sup> A este respecto se puede mencionar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia, 1990); la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Nueva York, EEUU 1990); el Foro Mundial de Educación para Todos reunido en Dakar (Senegal, 2000) y el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia (OEA, 2007).

A mediados del siglo XIX, bajo el impulso de Sarmiento surgen las salas cuna o salas de asilo-instituciones educativas de inspiración francesa, centradas en aspectos asistenciales y médico – sanitarios desde la perspectiva higienista de la época. En la primera mitad del siglo XX, en concordancia con la Ley de Patronato de Menores (1919), se plantea la custodia de los niños en las salas maternas durante el tiempo en que sus madres trabajan (Ponce, 2006). Como señala Visintín (2016), se observa en este primer período una mayor impronta de la lógica del cuidado –en términos higienistas- y de la asistencia –en términos de tutelaje- en el marco de brindar respuesta a las necesidades de la mujer que progresivamente se incorporaba al mundo del trabajo.

Hacia mediados del siglo XX, y en el marco del primer gobierno peronista, las instituciones que inicialmente tuvieron como eje las necesidades laborales de las mujeres (madres), inician un pasaje hacia la consideración de los intereses infantiles<sup>2</sup>. Entre los años 60 y 70, la mayor inserción de las mujeres en la vida pública ocasiona el surgimiento de guarderías –entendidas como espacios de cuidado, pero con algunos indicios pedagógicos de lo que se denominaría luego Jardín Maternal (Malajovich, 2006). En este contexto, crece la relevancia del Nivel y la educación preescolar (de 3 a 5 años) avanza hacia propuestas más formales, mientras que en las edades inferiores se mantienen opciones de carácter asistencial (Itzcovich, 2013).

El posterior golpe de estado de 1976 generó el cierre de jardines maternos estatales, la transferencia de servicios educativos y la reducción de los servicios de nivel inicial. Se incitaba a las madres al cuidado de los niños pequeños, así como al control y vigilancia familiar de sus hijos; promoviendo a su vez la oferta de Jardines Maternales en el sector privado, como respuesta a la demanda en los sectores medios urbanos (Visintín, 2016).

Hacia mediados de los años 80' y principios de los 90', surgen los Jardines de Infantes Comunitarios como espacio de lucha por los derechos de los niños (Dente, Di Santo, Visintín, 1995; Cardarelli, 2006; Kantor y Kaufmann, 2008) y para dar respuesta a la escolarización de niños de 4 y 5 años en zonas que no contaban con servicios educativos estatales. Hacia los años 90' se empieza a considerar al último ciclo del nivel inicial como el primer nivel del sistema educativo, se plantea el objetivo de universalización y se afianzan las funciones pedagógicas (Diker, 2002). De aquí en adelante, el nivel inicial fue progresivamente avanzando sobre el fortalecimiento y la expansión, en un contexto normativo que refuerza, como se anticipó, la relevancia de la educación en los primeros años.

---

2 Se puede mencionar la creación de la Cuidad Infantil destinada a niños de entre dos y seis años provenientes de hogares empobrecidos. Este espacio educativo estaba a cargo de maestras jardineras y se caracterizaba por la estética infantil y las actividades pedagógicas (Carli, 2002).

## 4. ¿Cuál ha sido la política educativa en las últimas décadas?

El fortalecimiento y la expansión del nivel han sido las prioridades de la política educativa de las últimas décadas. En este proceso, la Ley Federal de Educación (LFE)<sup>3</sup> incorporó la obligatoriedad de la sala de 5 años en sintonía con los acuerdos internacionales. Sin embargo, esta ley contemplaba de “modo ambiguo” (Ferro,2007) la pertenencia del primer ciclo al nivel inicial al referirse a la Educación Inicial *“constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año [pero] las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestaran apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran”* (Artículo 10).

En este punto, la Ley de Educación Nacional (LEN)<sup>4</sup> es superadora de la normativa anterior y constituye un aporte hacia la constitución del Nivel al definirlo como *“una unidad pedagógica [que] comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”* (Artículo 18). En este sentido, como se desprende del texto, la LEN ratifica la obligatoriedad de la sala de 5 años y agrega la obligación del Estado de *“universalizar los servicios para los niños/as de cuatro (4) años”* (Artículo 19). En sintonía con el espíritu de la LEN, el último avance en la normativa lo constituyen la Ley N° 27.045<sup>5</sup> que declara obligatoria la educación inicial para niño/as de cuatro (4) años y establece la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población<sup>6</sup>.

## 5. ¿Cómo es hoy la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural?

En el ámbito rural, la presencia del nivel inicial es relativamente reciente (comienza a manifestarse hacia el último cuarto del siglo XX) cuando los primeros jardines se ubican alrededor de las escuelas primarias rurales existentes. Su aparición tardía permite explicar, al menos en parte, la tarea aún en proceso de expandir el nivel.

La LEN en su art. 17 define a la educación rural como una modalidad del sistema educativo, y en los artículos 49, 50 y 51 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 escolar, y permitiendo modelos de organización escolar adecuados a cada contexto en cada uno de los niveles educativos.

3 Ley N° 24.195 sancionada en el año 1993.

4 Ley N° 26.606 sancionada en el año 2006.

5 Ley N° 27.045 sancionada en el año 2014 modifica los artículos 16, 18 y 19 de la LEN.

6 En la actualidad, la sala de 3 está en agenda educativa con proyectos legislativos sobre su obligatoriedad.

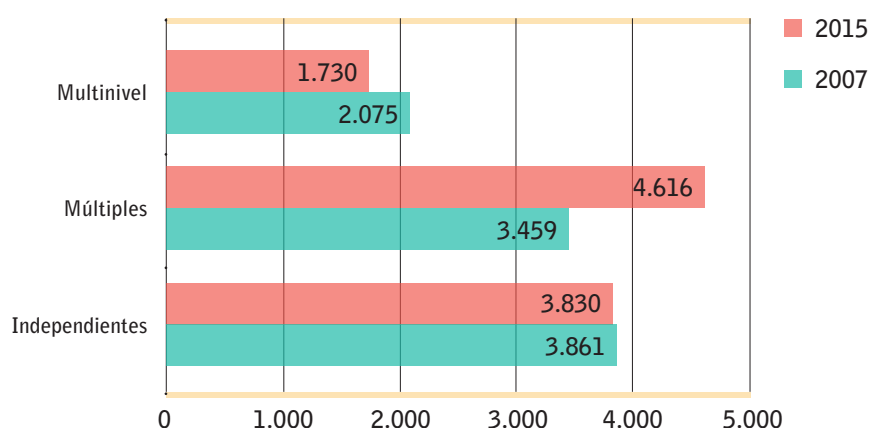
En la actualidad, la atención de los niños de 3 a 5 años en el nivel inicial del ámbito rural asume formatos de organización diversos: secciones independientes de 3, 4 y 5 años, secciones múltiples (multiedad o plurisalas) y secciones multinivel –siendo éstas dos últimas, propuestas adecuadas a las características específicas del ámbito rural.

Según el glosario Diniece (2004) las secciones se definen como:

<b>Independientes</b> concurren niños de la misma edad
<b>Múltiples</b> concurren niños de diferentes edades
<b>Multinivel</b> concurren niños de nivel inicial junto con otros del Nivel Primario

Teniendo en cuenta esta diversidad de formatos de organización del nivel inicial en la ruralidad, veremos más adelante que la oferta de secciones entre los años 2007 y 2015 aumentó en las salas de 3 y 4 años, mientras que disminuyó en el caso de la sala de 5. Esta tendencia influye en una leve caída en el total de las salas independientes, tal como puede observarse en el gráfico a continuación. Por otro lado, la oferta de secciones múltiples aumenta como una estrategia de expansión del nivel en la ruralidad, mientras que las secciones multinivel disminuyen ante las complejidades que genera esta organización respecto a las dinámicas propias del nivel.

**Gráfico N°1** Secciones de nivel inicial por tipo de sección. Ámbito rural, educación común, sector de gestión estatal. Años 2007 y 2015.



Fuentes: Relevamientos Anuales 2007 y 2015. DiNIEE. SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

## 6. ¿Cuáles son los desafíos actuales de la política educativa para el nivel inicial en el ámbito rural?

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” (DiNIECE-MEN, 2014).

### 6.1 Expandir la matrícula

La expansión de la matrícula constituye el desafío central del nivel inicial. Los datos del último censo muestran que los valores no llegan a cubrir la totalidad de esta población tanto a nivel nacional como más marcadamente en el ámbito rural donde la inserción en el sistema educativo es significativamente menor y más tardía<sup>7</sup>.

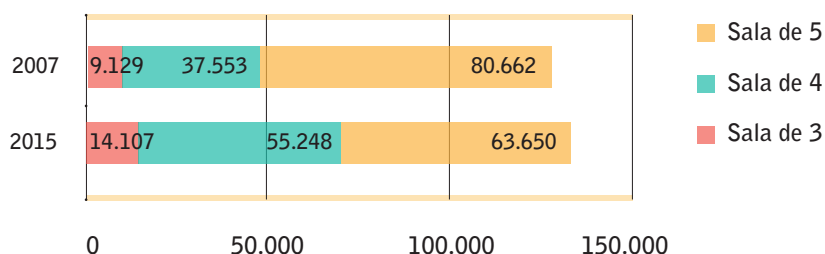
Esto puede observarse en la información que se presenta a continuación, mostrando cómo durante el periodo 2007-2015<sup>8</sup> se da un avance en la inclusión de los niños más pequeños dentro del sistema educativo de acuerdo con las políticas anteriormente señaladas. Esto se refleja en el crecimiento del volumen de la matrícula de las salas de 3 y 4 años. La sala de 5 años se ve influenciada por la disminución poblacional para este grupo etario a nivel general, y en ámbito rural en particular, así como por la migración entre ámbitos, muchas veces vinculada a las posibilidades de oferta del sistema educativo en cada uno de ellos<sup>9</sup>.

7 Ver DiNIECE-MEN (2015) Panorama de la Educación Rural en Argentina.

8 Se considera el año 2007 por tratarse del primer año de vigencia de la LEN donde se establece a la Educación Rural como la modalidad del sistema educativo para los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Art.49). Se considera además en el otro extremo el año 2015 como último dato disponible para el relevamiento anual. Los datos presentados corresponden a la Educación Común y al sector de gestión estatal.

9 La matrícula de la sala de 5 años merece una consideración aparte que permita comprender la disminución en su matrícula en este periodo (dato que además tracciona la expansión de la matrícula general de jardín de infantes que entre los años 2007 y 2015, pasó de 127.344 a 133.005). En este sentido, si se considera el dato poblacional censal, se observa una disminución del total país de niños de 5 años de edad (de 714.495 niños de 5 años de edad en el año 2001, se reduce a 676.130 en el 2010). Asimismo, en el ámbito rural la población de 5 años de edad para este período intercensal se reduce de 95.357 a 72.055. De este modo, la baja en la matrícula de sala de 5 años se puede explicar en parte en su relación con la disminución poblacional para este grupo etario.

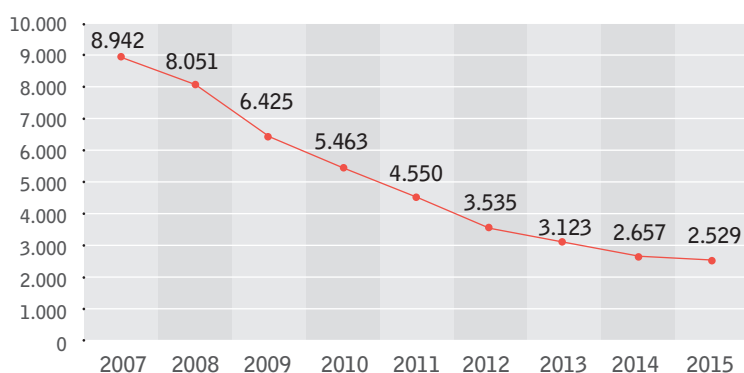
**Gráfico N°2** Matrícula de jardín de infantes de nivel inicial por sala. Ámbito rural, educación común, sector de gestión estatal. Años 2007 y 2015.



Fuentes: Relevamientos Anuales 2007 y 2015. DiNIEE. SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

De acuerdo con la información disponible y elaborada por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, la matrícula de la sala de 5 años puede complementarse con el indicador de cobertura pendiente del nivel inicial. Este indicador contempla a aquellos alumnos de primer grado/año que nunca asistieron a sala de 5 años, generando así una aproximación a la cobertura pendiente del nivel inicial<sup>10</sup>. Si se observa la serie de datos en el periodo contemplado (2007-2015), tal como se señala en el Gráfico N°2, ese valor disminuye en forma importante, aumentando así fuertemente el porcentaje de alumnos que asistieron al último año del nivel inicial. En valores absolutos, para el año 2007 la cantidad de alumnos de 1er grado que no asistieron a sala de 5 era de 8.942, reduciéndose para el año 2015 en un 72% (2.529), ampliándose así en el periodo la cantidad de niños con acceso a la educación desde la sala de 5 años. En términos porcentuales esta disminución es mucho mayor a la que se observa en el ámbito urbano representado el 29% (pasando de 20.962 a 14.813), donde el avance de la cobertura del nivel se diera con anterioridad.

**Gráfico N°3** Cobertura pendiente del nivel inicial. Ámbito rural, educación común, sector de gestión estatal. Años 2007-2015.

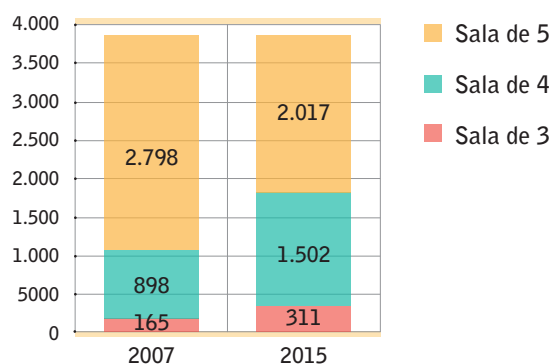


Fuentes: Relevamientos Anuales 2007- 2015. DiNIEE. SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

<sup>10</sup> Dada la alta cobertura del primer grado de la escuela primaria a nivel país, es posible afirmar la confiabilidad del indicador en relación a la asistencia a la sala 5 del nivel inicial.

En relación con la oferta educativa del nivel, entre los años 2007 y 2015 hubo una leve disminución de la cantidad de unidades de servicio con oferta de jardín de infantes (pasando de 7.538 a 7.508). Si se observa otro dato vinculado con la oferta educativa, cantidad de secciones según tipo de sala (Gráfico N°4), se puede identificar el crecimiento diferenciado que han tenido las salas de 3 y 4 años, mientras que se da una caída en la cantidad de salas de 5. Esta disminución se vincula con la caída de la matrícula durante este período, tal como se mencionó anteriormente, y por una extensión previa de la oferta de esta sala (que comenzó a cubrir primero a los niños/as de 5 años de edad) dada la obligatoriedad que estableciera la LFE.

**Gráfico N°4** Secciones independientes de nivel inicial por año. Ámbito rural, educación común, sector de gestión estatal. Años 2007 y 2015.



Fuentes: Relevamientos Anuales 2007 y 2015. DiNIEE. SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

## 6.2 El formato escolar propio

En Argentina, investigadores como Terigi y Perazza (2006) plantean que la problemática fundamental del nivel no refiere tanto a la tensión entre las funciones anteriormente descritas sino específicamente al “formato escolar” propio del nivel primario que tracciona a la educación inicial hacia el mismo. Si bien la tradición pedagógica del nivel inicial ha 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), lo cierto es que cuando el Estado asume la expansión de la escolaridad temprana lo hace insertando a las instituciones de nivel inicial en los espacios físicos de las escuelas primarias existentes (DiNIECE-MEN, 2015). Precisamente ha sido esta estrategia la que permitió el desarrollo del nivel inicial en el ámbito rural que -a diferencia del ámbito urbano- comienza recién hacia el último cuarto del siglo XX y sólo en algunas escuelas primarias rurales ya instaladas. Será recién a mediados de la década del 80 cuando se registran los avances más significativos en la institucionalización del nivel y se alcanza una expansión cuantitativa importante (MEN, 2007).

En este sentido, el hecho que las secciones de nivel inicial compartan el edificio escolar con la escuela primaria, contribuye a que los rasgos propios del nivel –cuyo eje identitario es el juego– tiendan a debilitarse por asimilación al modelo pedagógico primario. Asimismo, el ejercicio de la conducción directiva de las secciones de nivel inicial 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 una fuerte impronta en las actividades que desarrollan los docentes. 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 nivel conserva (DiNIECE-MEN, 2014). Las actividades cotidianas del jardín acarrearán gran parte de los supuestos de la escolaridad primaria pero encubiertas en una textura lúdica que las hace aparecer como juego (Sarlé, 2001 y 2006). En definitiva, “las tensiones fundantes del nivel inicial 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” (DiNIECE-MEN, 2014).

En este marco, si bien existen esfuerzos de la política educativa del nivel inicial por facilitar la generación de cambios en el enfoque pedagógico-a través de la incorporación del juego y el lenguaje como ejes centrales- en ocasiones resulta complejo quebrar ciertos estereotipos vinculados a la primarización de la enseñanza.

Por último, vale resaltar que 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. Asimismo, 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.

El inicio del nivel inicial en la ruralidad estuvo signado por la tradición que acompaña el sistema educativo argentino y que moldeó a las escuelas rurales siguiendo los parámetros de la escuela primaria urbana, es decir, la organización de los grupos por edades, la gradualidad y una tendencia hacia la uniformidad y homogeneidad (Ezpeleta, 1997). Estos principios que rigen la escuela urbana no daban cuenta de las particularidades de las instituciones en el territorio rural. Con el paso del tiempo, el nivel inicial fue construyendo una identidad propia que reconoce las particularidades de la educación infantil y supera así el traslado de criterios ajenos como el agrupamiento de los niños por edades homogéneas (DiNIECE, 2015).



## 7. Consideraciones sobre los formatos escolares del nivel inicial en el ámbito rural

Mientras la organización del nivel inicial en secciones independientes deviene de una tradición histórica vinculada a la gradualidad en la escolarización que se sostiene sobre el supuesto vínculo entre aprendizaje y rango etéreo (relativizando la variedad de matices existentes en el desarrollo infantil y los diferentes modos y ritmos de aprendizaje existentes en grupos de edades homogéneas) 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.

### 7.1 Secciones multiedad

- **¿En qué consisten?** 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. Se crean en los casos en que el número de niños no alcanza para establecer una sección común. 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.
- **Puntos a favor.** En la sección multiedad, el espacio-tiempo y 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 otros. Es así que no solamente se generan apoyos 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. 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.
- **Dificultades a superar.** Si bien la propuesta de trabajo en secciones multiedad ya tiene un recorrido en el tiempo y es llevada adelante por muchos docentes, es un formato que requiere una construcción y reflexión permanente por parte de quienes están a su cargo. Por otra parte, en la formación inicial de los futuros docentes el trabajo en este tipo de secciones no está considerado en demasía. Por ello, la capacitación posterior y la reflexión de los

docentes sobre su práctica son fundamentales para generar propuestas que permiten avanzar en esta especificidad. En ese camino, 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.

## 7.2 Secciones multiedad con itinerancia

- **¿En qué consiste?** La sección multiedad con itinerancia<sup>11</sup> es una modalidad que ofrece servicios educativos en los lugares de residencia de los niños y sus familias. Supone un docente a cargo de dos secciones localizadas en escuelas relativamente cercanas, asistiendo alternadamente a cada una de ellas. La itinerancia se puede organizar semanalmente (asistencia semanal alternada) u optar por días alternados. La inserción de este tipo de sección es en la escuela primaria rural de cada zona. La propuesta tiene como antecedente el nivel inicial Nucleado (NIN), una iniciativa que funcionó para las zonas rurales hace más 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.
- **Puntos a favor.** Las itinerancias rurales buscan impedir el desarraigo y fortalecer la identidad en la ruralidad llevando la oferta educativa al lugar de residencia de niños y niñas contribuyen a sostener las oscilaciones en la matrícula propias de zonas rurales. Asimismo, es una posibilidad para dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria y, por ende, al derecho de los niños a la educación.
- **Dificultades a superar.** 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 la propuesta 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.

Para sostener la propuesta, en el caso de Entre Ríos, los docentes utilizan cuadernos con actividades para que los niños realicen tareas en sus hogares durante la semana que no asisten al jardín. Al respecto, cabe recordar que el uso del cuaderno no es aceptado unánimemente porque, desde los lineamientos del nivel inicial, se intenta evitar la

11 Los primeros jardines con docentes itinerantes en escuelas rurales surgen en la provincia de Entre Ríos en 1991. También existen secciones itinerantes para el nivel inicial en otras jurisdicciones, como es el caso de Misiones, Formosa y Santa Fe (Ferro, et al., 2010).

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.

### 7.3 Secciones multinivel

- **¿En qué consisten?** Lo fundamental en este tipo de sección<sup>12</sup> (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. 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, o 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.
- **Puntos a favor.** La sección multinivel (generalmente en escuelas de personal único o bi docentes) ocupa un lugar relevante para el cumplimiento de las metas educativas que propician la obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años y la universalización de la sala de 3.
- **Dificultades a superar.** La concepción de trabajo en grupos heterogéneos (plurigrado) es un formato propio de la educación rural, que se complejiza más en el multinivel ya que en este tipo de sección confluyen lógicas de enseñanza diferenciadas (de inicial y primaria). Reconociendo la existencia de estas diferencias, los docentes de escuelas de personal único buscan incluir desde su conocimiento, actividades que entramen dichas lógicas y planteen grados de complejidad según las edades de los alumnos. Sin embargo, cuando la experiencia docente permite comparar la tarea pedagógica específica de nivel inicial 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.

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,

12 Esta propuesta se desarrolla en la provincia de Tucumán, donde para llevarla adelante la provincia planteó la exigencia de la doble titulación de los docentes (Inicial y Primario), como requisito de formación para el acceso al cargo

la organización de estas secciones implica contar con un docente con doble titulación. 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.

## 8. Consideraciones finales

Como se ha desarrollado a lo largo de este informe, las políticas de obligatoriedad y universalización de los servicios educativos de nivel inicial en el ámbito rural dan cuenta de una doble tarea. Al mismo tiempo que requiere expandir la cobertura a través de la organización de diferentes tipos de secciones que dan respuestas adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales, necesita fortalecer la identidad del nivel mediante la inclusión de consideraciones pedagógicas específicas así como el despliegue de estrategias ludo-educativas que den respuesta a las necesidades específicas de los niños que asisten a este nivel educativo.

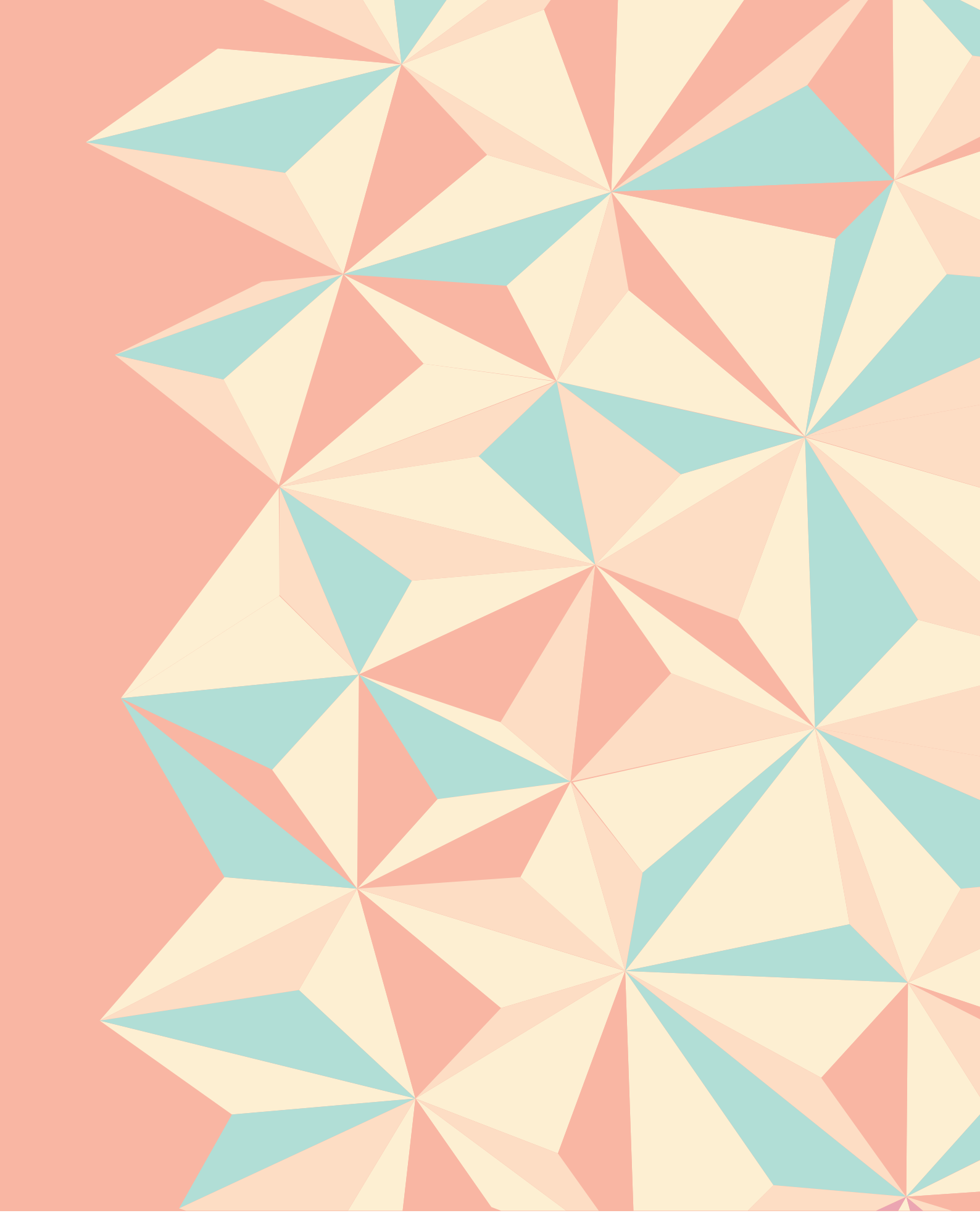
En este desafío, el formato tradicional de organización en secciones independientes no se muestra como la estrategia principal dado que la baja densidad poblacional no favorece este tipo de organización. Por otra parte, la sección multinivel muestra ser una buena alternativa para asegurar la asistencia diaria de los niños y una respuesta factible frente a la demanda por el acceso a la educación inicial de los niños del ámbito rural, pero demuestra tener dificultades para garantizar la especificidad pedagógica del nivel inicial. Finalmente, la sección multiedad (con o sin itinerancia) parece ser el formato propio del ámbito rural que mejor responde a la doble tarea planteada. Recordemos en ese sentido, que la organización en salas multiedad plantea revisiones sobre el supuesto de homogeneidad en relación con el aprendizaje de los grupos (que subyace en las secciones independientes) y potencia el trabajo pedagógico con edades diferentes.

## 9. Bibliografía

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARDARELLI, G. (2006). “Los niños están en todas partes. Modalidades formales y no formales de atención a la primera infancia”, en Pereyra, M. (coord.): *Intervenciones en primera infancia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DENTE, L., B. DI SANTO y M. VISINTÍN (1995). “Jardines Infantiles Populares Comunitarios. Una estrategia pedagógica y organizativa de atención a la infancia”, en Dabas, E. y Najmanovich, D. (comps.): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- DIKER, G. (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias”*. OEI. Disponible en: [www.oei.es/oeivirt/educprees.htm](http://www.oei.es/oeivirt/educprees.htm).
- DI NIECE-MEN (2007). El nivel inicial en la última década: desafíos para la universalización. *Temas de Educación*, Año 2, N° 2, mayo-junio.
- DI NIECE-MEN (2014). 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. *La Educación en Debate*, N° 16, diciembre.
- DI NIECE-MEN (2015) Panorama de la Educación Rural en Argentina. *Temas de Educación*, Año 10, N° 12, octubre.
- EZPELETA, J. (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, septiembre-diciembre.
- FERRO, L. (2007). *Acerca de la Educación Inicial en la Ley de Educación Nacional* (Informes y estudios sobre la situación educativa N° 5, mayo) IIPMV. CTERA.
- FUJIMOTO GÓMEZ, G. Y PERALTA, M. (1998). *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI*. OEI. Disponible en: [www.oei.es/inicial/articulos/index.html](http://www.oei.es/inicial/articulos/index.html)
- ITZCOVICH, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década*. Cuaderno 16, SITEAL, septiembre.
- KANTOR, D. Y V. KAUFMANN (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. Programa Educación Inicial. Fundación C&A.
- MALAJOVICH, A. (2006). “El nivel inicial. Contradicciones y polémicas” en: Malajovich, A. (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI editores.
- MALAJOVICH, A. (2003). *Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica*. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/linea3/documentos.htm>

- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial* (Temas de Educación Inicial 4), Laffranconi, S. (coord.). Buenos Aires.
- MYERS, R. (1995). *La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica*. Disponible en: [www.oei.es/inicial/articulos/index.html](http://www.oei.es/inicial/articulos/index.html) –
- 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.
- SARLÉ, P (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. Y R. PERAZZA (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. Disponible en: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.
- VISINTÍN, M. (2016). “Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños” en: Kaufmann, V. (comp) *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.





Ministerio de  
Educación y Deportes  
Presidencia de la Nación

**SICE**

Secretaría de Innovación  
y Calidad Educativa

**dinee** 

Dirección Nacional de  
Información y Estadística Educativa