



La planificación didáctica en las salas multiedad de San Carlos de Bariloche

Didactic Planning in The Multi-age Rooms of San Carlos de Bariloche

Daniela Gutiérrez

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (IFDC), Argentina.
danielagutierrezbariloche@gmail.com

Lucía Barbagallo

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (IFDC), Argentina.
lubarbagallo@gmail.com

Alba Salese

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (IFDC), Argentina.
albasalese21@gmail.com

Lidia Arismendi

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (IFDC), Argentina.
ilarismendi@gmail.com

Graciela Mastella

Dirección de Educación Inicial Provincia de Río Negro, Argentina.
gracielamaste@gmail.com

Resumen. Este artículo presenta el informe final de una investigación que ha surgido a partir de la observación situada en aquellos jardines de infantes de San Carlos de Bariloche en los cuales las estudiantes realizaban las prácticas de enseñanza. Al relevar los modelos organizacionales de las instituciones educativas de primera infancia se observa que presentan variadas organizaciones en la conformación de las grupalidades. A partir de ello, nos propusimos profundizar en las salas multiedad, y analizar las formas en que se lleva a cabo la planificación didáctica en las mismas. Hemos fundamentado la propuesta de investigación desde el paradigma de la diversidad cultural de la UNESCO (2002), haciendo énfasis en la educación desde el enfoque pedagógico “que contemple la diversidad como condición inherente al ser humano” (Anijovich, 2019, p. 21). Mientras que, desde lo metodológico, seleccionamos especialmente un enfoque cualitativo, si bien consideramos aspectos cuantitativos necesarios para la tarea. En relación a las planificaciones que acompañaban estos cambios - en términos generales - observamos que revestían diferentes formatos, pero en todos los casos se las consideraba como proceso de construcción dinámico e interactivo. La intencionalidad de esta investigación fue la construcción de nuevos saberes que aporten y enriquezcan la didáctica específica de la educación inicial.

Palabras clave. Modelos organizacionales, salas multiedad, planificación didáctica, Educación inicial.

Abstract. This article presents the final report of an investigation that arose from the observation located in the kindergartens of San Carlos de Bariloche where the students carried out their teaching practices. We find that the

organizational models of early childhood educational institutions present a series of transformations in terms of the formation of groups. Based on this, we set out to inquire about multi-age rooms, and the ways in which they are planned. We have based the research proposal from the paradigm of cultural diversity of UNESCO (2002), emphasizing education from the pedagogical approach "that considers diversity as an inherent condition of the human being" (Anijovich, 2019, p. 21). While from the methodological point of view, we especially select a qualitative approach, although we consider quantitative aspects necessary for the task. In relation to the plans that accompanied these changes - in general terms - we observed that they covered different formats, but in all cases they were considered as a dynamic and interactive construction process. The intention of this research was the construction of new knowledge that contributes and enriches the specific didactics of initial education.

Keywords. Organizational models, multi-age rooms, didactic planning, Initial education

1. Introducción

En el presente artículo incluimos los aportes de la investigación cuyo informe final fue presentado en el año 2019. El estudio comenzó en el marco de la Unidad Curricular del Taller IV y Prácticas Profesionales del Profesorado de Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche en el año 2017. Durante el trabajo de campo en las escuelas asociadas donde las y los estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas de la residencia, observamos como profesoras y tutoras de dicho espacio de residencia diversos modelos de organización en los Jardines de Infantes. Esta mirada sobre el territorio nos generó interrogantes acerca de los múltiples formatos organizacionales y cómo éstos podrían incidir en las formas de diseñar la enseñanza: ¿de qué manera la planificación se ajusta a los cambios y acompaña las prácticas de enseñanza para los distintos tipos de agrupamientos?; ¿cuáles son los principios sobre los que sustentan las docentes sus decisiones didácticas?; ¿cómo se planifica de manera específica para las salas multiedad?; ¿cuáles son sus particularidades?; ¿cómo escriben esas acciones y prácticas las docentes? Y ¿cuáles son los marcos teóricos que sustentan las maneras de planificar?

Nuestra inquietud central se vinculó con localizar las coordenadas y esos puntos de encuentro e intersección entre la planificación didáctica y el formato organizativo institucional. Nos interesó conocer, analizar y profundizar en los Jardines de nuestra ciudad que adherían al modelo relacionado a las salas multiedad para la primera infancia.

Inicialmente indagamos acerca de los conceptos centrales para la investigación tales como: modelos organizacionales y planificación didáctica. Esto nos llevó a volver sobre algunos aspectos de los orígenes de la educación inicial, haciendo hincapié en continuidades y rupturas de la historia del nivel.

A posteriori, se indaga sobre las modalidades de organización de las instituciones educativas de primera infancia dependientes del Consejo Provincial de Educación. Los datos iniciales los obtuvimos a través de encuestas que nos dieron un panorama global de la situación.

Así, profundizamos cualitativamente en el tema a través de dos técnicas metodológicas: la observación participante y el Focus Group.

El análisis de los datos obtenidos nos llevó a visualizar algunas particularidades de las planificaciones vinculadas con la diversidad, la flexibilidad, la articulación e interacción entre el diseño de la planificación y la práctica pedagógica.

Esta investigación nos permitió generar nuevos saberes que pueden impactar en la formación docente inicial, así como también, en la formación permanente de profesores de educación inicial. Consideramos que, comunicar hallazgos de esta investigación nutre la problemática para la discusión de nuevos constructos teóricos.

2. Marco conceptual

En la búsqueda del estado del arte, nos encontramos con una vacancia sobre la planificación didáctica y sus particularidades para los agrupamientos multiedad.

Tomamos como marcos conceptuales los ejes de la presente investigación: por un lado, los modelos organizacionales y por otro, la planificación didáctica desde distintos autores, corrientes pedagógicas como puntos de referencia para dar inicio a la misma.

2.1. Acerca de los modelos organizacionales

Consideramos que un modelo organizacional se refiere a “las diferentes formas que asumen las propuestas educativas considerando las variables de espacios, tiempos y agrupamientos. Estos modelos se constituyen como estructuras amplias e interrelacionadas, en este caso para la educación de niños de 0 a 5 años” (Laffranconi, 2011, p. 25). Una problemática que encontramos en la búsqueda de marcos teóricos sobre Modelos organizacionales es la escasa sistematización que existe en torno a este tema; algunos autores sugieren avanzar en esta tarea, promoviendo la investigación a partir de la indagación en la variedad de diseños en el campo de los modelos organizacionales (Laffranconi, 2011).

Algunas instituciones educativas presentan formatos tradicionales y otras varían tensionando, generando rupturas y promoviendo otras maneras de organizar las instituciones de primera infancia, interpelando así el dispositivo escolar moderno.

El Nivel Inicial desde sus inicios y a lo largo de la historia, presentó diversas concepciones, objetivos, funciones, necesidades que han dejado huellas, saberes y maneras de organizar la enseñanza. Todas estas características han generado tradiciones que aún hoy perduran con fuerza y otras que se empiezan a cuestionar, mirar o modificar.

En este sentido, recuperamos el aporte inicial de Mary Mann (1870) durante la presidencia de Sarmiento, quien recomendaba concebir y, en consecuencia, organizar los jardines de infantes tomando como modelo el formato institucional que venía desarrollando la escuela primaria. Durante la década de 1870, Mary Mann le escribió a Sarmiento acerca de la importancia de establecer jardines de infantes en la Argentina “como apuntalamiento de sus escuelas primarias” al mismo tiempo que resaltaba la necesidad de promulgar el verdadero *kindergarten* alemán.

Asimismo, destacamos la metodología de María Montessori quien reúne en sus aulas a niños y niñas de edades diversas: menores de 3 años, de 3 a 6 años y de 9 a 13 años. Dicha pedagoga pone en valor un ambiente amplio, abierto, ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento se ubica con intencionalidad pedagógica. Esta organización favorece tanto el trabajo grupal como el individual, respetando los ritmos propios de cada estudiante. De esta manera, se genera un clima de confianza y respeto favoreciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de manera armónica y fluida, estimulando la autodisciplina, la libertad, la cooperación espontánea, el deseo de aprender, el respeto mutuo y la interacción entre pares. La escuela nueva desarrollada en Argentina desde 1930, tomó como referencia a esta propuesta y adhirió a principios pedagógicos de diversos pensadores como Dewey, Ovidio Decroly, Jean Piaget, entre otros. Algunos de los docentes que sostuvieron estas prácticas del escolanovismo fueron las hermanas Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati.

En las escuelas rurales argentinas, se recupera el trabajo en grupos heterogéneos en cuanto a las edades que lo conforman, pudiendo ser sala multiedad o plurigrado entre los formatos más frecuentes. Las sistematizaciones que realizaron los docentes sobre sus experiencias en la ruralidad generaron aportes

relevantes al momento de pensar en la conceptualización de la práctica las cuales compartimos a continuación como referencias primordiales.

En este marco el maestro Luis Iglesias, a partir de su labor como educador en la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez, Pcia. de Buenos Aires, elaboró propuestas didácticas renovadoras enfrentando al normalismo de cuño positivista de la época, en todas las áreas de la educación básica, que luego volcó en obras como “La Escuela rural unitaria” o “Los guiones didácticos”, entre otras. Su propuesta pedagógica consistía en disponer una escuela atractiva, donde la ayuda mutua y la autoconducción mediante guiones que “permitían un trabajo sin la intervención constante del maestro y donde la expresión de las vivencias personales eran el punto de partida de la enseñanza” (Caruso, 1995, p. 14). Esta mirada sobre el grupo, pero teniendo en cuenta las individualidades, permitía a Iglesias desglosar en los guiones las particulares formas de aprender de los niños y niñas según sus trayectorias

En esta dirección es necesario también mencionar la experiencia de Olga y Leticia Cossettini, en la provincia de Santa Fe (Escuela activa). Las propuestas pedagógicas de las hermanas Cossettini se basaron en los centros de interés, trabajos en subgrupos homogéneos y a la vez flexibles en función de su asignatura y tarea, la ayuda mutua y la autocorrección.

Las propuestas anteriormente mencionadas, tienen su fundamento en la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, y contemplan flexibilidad en los agrupamientos. Tienen como principio favorecer procesos de autonomía creciente, el acompañamiento del docente, las formas particulares de las planificaciones en tanto se ajustan a lo individual y a lo grupal, la narrativa docente y considerar al sujeto que aprende desde una posición dinámica, activa, creadora, participativa y dialógica.

Esto implicó pensar en estrategias específicas acordes al contexto de las comunidades, teniendo en cuenta las características geográficas, económicas, culturales de cada lugar; considerando la necesidad de revertir grandes diferencias, que durante mucho tiempo han asignado a las comunidades educativas rurales. Por tal motivo la Ley Nacional de Educación, aprobada por el Congreso Nacional en el año 2006, contempló como necesidad y desafío educar en la ruralidad como una modalidad dentro del sistema educativo. Esto puso en juego la necesidad de avanzar en la universalización en el acceso a la educación inicial y resignificar las prácticas de enseñanza.

Observamos hoy que las salas multiedad ya no son privativas de las zonas rurales y no responden solamente a motivos de matrícula. Es así que se van conociendo experiencias que surgen desde el valor de la diversidad y heterogeneidad, reconociendo este modelo organizacional como potencialmente rico para la educación inicial. Desde esta perspectiva tomamos como referencia el texto de Laura Pitluk (2013) sobre la temática, donde define la diversidad como potenciador en los procesos de aprendizaje.

Docentes de nuestro país han puesto en marcha este tipo de experiencias y coinciden en sostener que la diversidad enriquece las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, permite compartir información de la que los niños y niñas más pequeños no disponen y propicia diferentes maneras de abordar y resolver situaciones de aprendizaje.

Las salas multiedad desafían el principio pedagógico histórico de que la conformación de grupos homogéneos puede igualar oportunidades. Estas nuevas experiencias se sustentan en principios basados en el valor de las diferencias, en la consideración de las trayectorias personales, en la diversidad de puntos de partida, de los contextos socio-culturales de procedencia y en la búsqueda de conformación de grupos donde se potencien las posibilidades de aprendizaje de cada niño/a, sin perder de vista la importancia del valor de lo colectivo en la formación de los sujetos, y dando paso a la pluralidad desde las experiencias didácticas.

Podemos destacar diversos autores que en la actualidad recuperan los principios pedagógicos para la justificación de la implementación de las salas multiedad en base a la policronía grupal. Resaltamos que estos referentes resignifican los aportes teóricos de Bruner (1990) quien sostiene que en estas formas de

agrupamiento se favorece el andamiaje¹ de manera permanente en los estudiantes y a Vygotsky (1979) en relación a sus trabajos sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP)².

2.2. Organización multiedad

Las salas multiedad se conforman de diversas maneras teniendo en cuenta sus características, particularidades y según se ubiquen en zonas urbanas, rurales, de islas, etcétera. Así mismo existen algunas variables que la determinan: el rango de edad, la cantidad de niños y niñas, los parentescos entre ellos. Buscando antecedentes históricos, encontramos un trabajo de Veenman (1995) sobre las *non graded school*, quien distingue diferencias entre los conceptos multigrado, plurigrado o *non graded* como los agrupamientos que se organizan por una disposición administrativa de aquellas llamadas multiedad que se distinguen por anclarse bajo una decisión específicamente didáctica y pedagógica. Partiendo de esta distinción, podemos afirmar que, el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019), visibiliza y acompaña las decisiones pedagógicas y didácticas que se desarrollan en nuestra provincia, ya que sostiene que:

La conformación de agrupamientos de los niños y las niñas dependerá de la variedad de tareas. Resulta rico y dinamizador pensar en la diversidad y alternancia proponiendo las actividades para desarrollar en pequeños grupos, homogéneos y heterogéneos (según los propósitos docentes), grupos de edades integradas, salas multiedad, como alternativas positivas y favorables que enriquecen y amplían el intercambio, la participación de los niños y las niñas en contexto de vida que resultan beneficiosos. (DC, 2019, p. 35)

Hay numerosos aportes que sostienen estas prácticas, pensándose en los procesos de inclusión que buscan generar espacios de enseñanza que fomenten las trayectorias escolares (Resolución CFE N° 174). En esta línea se comienzan a generar formatos institucionales que rompen con los modelos tradicionales (homogeneizantes, graduados, masivos) para desarrollar otras formas de enseñanza, de organizaciones escolares y áulicas.

Es esta una modalidad que posibilita una forma de ser y de actuar, de educar y de formar. Este pensamiento pedagógico se basa en el principio central de la complejidad, en la concepción de sujeto y de sociedad. No es una técnica, se trata de un paradigma, un modo de pensar la educación. Se da sentido a lo diverso en los contextos socio históricos actuales, se piensa en clave de derechos individuales y sociales.

En el diseño curricular jurisdiccional, se sostiene la importancia de reconocer y valorar los aprendizajes de los niños y de las niñas de manera policrónica, las mismas son contingentes y no se pueden prever en términos de logros por períodos de tiempos definidos de manera externa. Es decir, no queda sujeto a las expectativas de logro por edad, sino hace referencia a las trayectorias individuales y a la diversidad.

En este sentido, el diseño curricular provincial en el apartado sobre evaluación, recupera a Flavia Terigi en tanto que todos los niños y las niñas realizan sus aprendizajes en modos y tiempos personales; por lo tanto, las trayectorias implican recorridos heterogéneos y variables.

Vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes para ser un problema que tiene dos caras. Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes múltiples y diversas que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. (DC, 2019, p.39)

¹ El concepto de andamiaje, hace referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual el docente, el compañero más capaz o la familia va realizando de manera espontánea y natural, el proceso de construcción del conocimiento. Bruner formula el concepto de andamiaje en 1976 a partir del concepto de ZDP de Lev Vygotsky. La premisa fundamental del andamiaje es que las intervenciones del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño/a, es decir que a menor competencia o habilidad mayor ayuda y a la inversa.

² El concepto de zona de desarrollo próximo o ZDP de Lev Vygotsky (1931) destaca la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo el acompañamiento de adultos o en colaboración con pares más capaces.

En esta línea, se invita a reflexionar en la organización escolar por edades heterogéneas en el marco de las salas multiedad construyendo experiencias que nos motivan como docentes a investigar los fundamentos, valorando este pilar fundamental de la Didáctica de la Educación Inicial.

2.3. Acerca de la concepción de la planificación

Entendemos “la planificación como derecho: si no hay planificación previa, este derecho a la educación, y con ella al conocimiento, queda severamente interpelado” (Candia, 2010, p. 22). Nuestra base se entreteje con la perspectiva filosófica sobre planificación acuñada por Carlos Matus (1985) quien sostiene que “la planificación, creo yo, si nos olvidamos del concepto estrecho y tradicional de planificación, se inserta dentro de las conquistas de libertad más grandes que puede perseguir el hombre.” (p.7)

Esta mirada del autor nos posiciona desde un lugar más amplio y profundo, cargando de sentidos la planificación. Más allá de que ésta constituya un instrumento práctico que nos permite organizar la enseñanza, es un diseño didáctico sustentado en fundamentos en el que se entrecruzan aspectos ideológicos, políticos, históricos y sociales. En tal sentido, la planificación es un organizador de la tarea pedagógica que se despliega en distintos niveles de concreción: institucional, áulico y en relación a la comunidad educativa.

Partimos de la concepción de planificación como hipótesis de trabajo desarrollada por Rita de Pasquale y otros (2006), quienes establecen una primera diferenciación entre esta perspectiva y el modelo detallado de la práctica. Este último describe las acciones sin posibilidades de revisión, mientras que el modelo de *Hipótesis de trabajo*, está abierto a la corroboración, la crítica y la modificación.

Asociamos esta mirada al concepto de “ideación” de Ruth Harf (2000) dándole especial importancia al proceso de pensamiento previo a la instancia de la escritura de la propuesta de enseñanza. El producto de esta ideación dará lugar a la planificación formal. Es posible considerarla como diseño creativo que da paso a lo que llamaremos “arquitectura didáctica”, aludiendo a las “formas” en que se diseña la planificación (redes, grillas, listados, narrativas, etc.). Tomamos como referencia la definición de arquitectura escolar como “técnica y estilo con los que se diseña, proyecta y construye”. Coincidimos en las palabras de Diana Urcola, Mónica Kac y María Renée Candia (2018, p. 3): “Imaginemos al docente, cual arquitecto que diseña su obra, utilizando diferentes bocetos que va superponiendo hasta llegar al diseño final”. La idea de obra en construcción, bosquejos, diseños, proyectos siempre en movimiento, remite a las formas personales de diseñar la planificación. Preguntamos entonces, de qué manera las formas visibles de una planificación, manifiestan la forma particular de comunicar el pensamiento pedagógico y didáctico, las representaciones de las infancias, y de las representaciones de lo que es enseñar y aprender por parte del docente. En este punto el debate queda abierto a posibles recorridos siempre personales e institucionales, gestados desde los acuerdos didácticos o sobre formas particulares de concebir la educación en los aspectos anteriormente mencionados.

El carácter flexible es el que da la posibilidad de incluir la realidad siempre compleja y dinámica asumiendo una lectura crítica del acontecer áulico. De esta manera coincidimos con Ruth Harf (op. cit.) cuando plantea la no necesidad de “torcer” la práctica cotidiana para lograr “incrustarla” de acuerdo a lo previamente planificado. En relación con esta idea entendemos que es preciso hacer una lectura constante de aquello que va sucediendo en el aula con las propuestas de enseñanza. Esto lleva a considerar la dimensión de incompletud. La planificación siempre es una instancia incompleta que se proyecta a la práctica en una suerte de búsqueda de continuidad, la escena didáctica in situ sorprende, modifica, condiciona y transforma⁵(Urcola, Kac y Candia, 2018). En este sentido, es preciso mencionar que dichas modificaciones se verán reflejadas en la planificación didáctica, más precisamente en algunos elementos que la componen, a saber: contenidos, estrategias metodológicas, recursos o materiales para la enseñanza y la evaluación, pero sosteniendo los fundamentos y los propósitos de la propuesta didáctica.

La planificación puede iniciarse desde cualquiera de sus componentes, pero en todos los casos requieren de un hilo conductor, que les de lógica, articulación, y sentido. Algunos autores coinciden en la idea de guión:

Luis Iglesias refiere a “la enseñanza guionada o guión didáctico”, Candia, Kac y Urcola lo definen como “guión argumental”, mientras que Bombini, habla de “guion conjetural”. No obstante, si bien cada autor refiere al concepto de guión, cada uno de ellos remite a características particulares tal como lo mencionamos anteriormente.

Por lo dicho, articulamos estas ideas con el guión conjetural de Bombini como forma de escritura narrativa, el guión argumental como “diseño creativo que va a sostener todo el desarrollo de la propuesta. El guión se convierte en el gran hilo conductor que le otorga sentido a la sucesión de actividades inscriptas en cada propuesta. La enseñanza guionada posibilita un abordaje amplio donde el educador se ve implicado e interpelado respecto a sus deseos, experiencias y propósitos. En definitiva, es la narrativa docente en cualquiera de sus expresiones la que posibilita dar forma y contenido a las propuestas didácticas. Consideramos a la planificación como un documento público, que devela posicionamientos políticos e ideológicos, que intervienen en el proceso creativo de construcción y diseño de aquello que se quiere enseñar.

3. Consideraciones metodológicas

Desde un enfoque mixto y un paradigma crítico se trabajaron encuesta y focus group. Estas técnicas permitieron obtener información, organizarla y sistematizar datos para abordar así nuestro objeto de estudio. Al comienzo de la investigación pensamos trabajar con estudio de casos, analizando las prácticas organizacionales de algunas instituciones educativas ya que nos permitiría profundizar ciertos aspectos referidos a la investigación propuesta (Wassermann, 1999). Nuestro propósito en ese momento giraba en torno a realizar una investigación de corte cualitativo, consideramos necesario para acercarnos al objeto de estudio hacer una revisión actualizada de los formatos que se desarrollan hoy en nuestra localidad. Para ello, tuvimos que incluir aspectos cuantitativos (Sirvent, 2005), que nos permitieran contextualizar el objeto de estudio. Para tal fin, acordamos realizar una encuesta que nos brindara datos específicos, que nos permitieran comprender la realidad actual de los jardines de Infantes de nuestra ciudad.

Para poder avanzar con la investigación y teniendo en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos antes mencionados, decidimos realizar una encuesta a todas las Instituciones Educativas de Primera Infancia (en adelante usaremos las siglas IEPI) de San Carlos Bariloche, de ámbitos públicos, privados y de gestión social. La misma fue elaborada y construida por las profesoras que realizan esta investigación, y se sumaron también aportes e inquietudes de los equipos supervisivos de la localidad donde se dan a conocer la temática expuesta y se les comparte las preguntas que nos permitirían conocer con datos precisos la cantidad de instituciones que trabajan con este formato de salas multiedad, como así también el año de surgimiento, fundamentos, marcos teóricos, entre otros.

Algunas de las preguntas realizadas tuvieron como objetivo brindar datos cuantitativos de la realidad y otras operaron como cuestionamientos sobre supuestos basados en la observación del campo. Estos supuestos se transformaron en objeto de análisis y estudio comparativo en función del formato organizacional tradicional del Nivel Inicial.

Algunas de las preguntas fundamentales de la encuesta fueron: a) ¿Cuántas salas hay en el Jardín? esta pregunta nos permitiría conocer la cantidad de salas y consiguientemente la complejidad institucional; b) ¿cómo se organizan los grupos? (por edad, multiedad, intereses, etcétera), el modelo organizacional es uno de los focos de la investigación que nos permitirá conocer las variables territoriales; c) ¿A partir de cuándo se empezó con esta organización?, esta pregunta nos orienta en tanto la comprensión del contexto sociohistórico, político y pedagógico que enmarcan las prácticas institucionales; d) ¿cuál es el sentido de la concreción del formato multiedad?, a partir de esta pregunta se abren las posibles teorías y normativas que sostienen las diferentes formas de organización institucional; e) ¿Se mantienen estos grupos durante todo el año? (cambios

de dinámicas semanales, quincenales, diarias, mensuales), además de los formatos o modelos organizacionales, existen otras formas de agrupamientos que son propias de las instituciones en el cotidiano de las salas con cierta periodicidad o ritmo; f) en los grupos conformados (de una misma edad o multisala) se producen rotaciones o cambios de docentes, de alumnos de docentes, de sala, ¿de qué manera se producen?, esta pregunta nos orienta a la comprensión de la periodicidad de las conformaciones grupales y a los ritmos institucionales.

Para la comprensión y la comunicación de los datos recabados decidimos realizar gráficos estadísticos que visibilizaran los resultados de la encuesta.

Una vez recabados los datos cuantitativos que nos permitieron contextualizar y ponderar el porcentaje de salas multiedad en nuestra localidad, avanzamos hacia los datos cualitativos para el análisis posterior de la realidad territorial. La investigación nos llevó a visualizar a la planificación como una problemática de los/as docentes y una necesidad de generar espacios de formación permanente sobre esta temática en función de los cambios de la práctica. Propusimos entonces, un proyecto con modalidad de taller de indagación, reflexión y producción colectiva de conocimientos que tuviese a su vez un impacto en la investigación. El foco fue conocer cómo la planificación didáctica acompaña y sostiene las prácticas de las salas multiedad repensando su lugar, sentidos y particularidades. En este proceso, consideramos fundamental partir de los saberes y haceres cotidianos de las/los docentes, en una construcción conjunta para comprender y proyectar la enseñanza. Para realizar el análisis y las definiciones conceptuales puestas en diálogo entre la sala multiedad y la planificación didáctica, tomamos los aportes de los docentes vertidos en el dispositivo de focus group. Partimos de la premisa de triangular las voces de las educadoras (saberes prácticos del oficio docente), el análisis didáctico de sus planificaciones y la construcción conceptual de la presente investigación.

Esta instancia posibilitó volver a mirar las propias planificaciones, desarmar, des- ocultar, visualizar lo que subyace y lo que se explicita. Pudimos observar lo que tan claramente Gloria Edelstein aporta:

La reflexión, tal como es entendida, implica un esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica. (Edelstein, 2000, p.2)

El equipo de investigación, a partir de este proceso visualizamos nuevas preguntas que quedaron abiertas y con la necesidad de seguir profundizando en el tema. A nuestro entender no se registraron criterios diferentes por parte de las docentes a la hora de planificar para las salas multiedad, dado que no fue percibido por ellas como una necesidad. El Focus Group o grupo de discusión considerado “como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”. (Krueger, citado por Gil Flores, 1991, p. 200).

Los datos producidos por este procedimiento son portadores de información sobre las prácticas y problemáticas cotidianas del hacer docente que involucra preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes sin que éstos se sientan condicionados por las concepciones previas del investigador.

La propuesta consistió en convocar a dos encuentros a docentes de cuatro instituciones educativas: Jardines de Infantes Públicos y de Gestión Social de distintos contextos que tuviesen a cargo salas multiedad. Ello resultó altamente enriquecedor porque nos permitió bucear en las capas más profundas de las prácticas y su reflejo en los diseños de la planificación. Consideramos que las decisiones metodológicas habilitaron la visibilización de aspectos fundamentales para el análisis de las características y elementos que son parte constitutiva de las planificaciones en las salas multiedad. Las respuestas de las docentes permitieron reflexionar y considerar aspectos de la planificación que aparecen como ocultos, invisibilizados o naturalizados.

4. Acerca de los resultados

A continuación, hallazgos interesantes en torno a la investigación.

4.1. Las salas multiedad en San Carlos de Bariloche

De las instituciones educativas de primera infancia que participaron del estudio en San Carlos de Bariloche, podemos decir que, el 42% responde a un formato de organización por salas multiedad. El 32% las salas están separadas por edades iguales y el 26% restante, responde a un formato mixto; durante el turno mañana las salas están separadas por edades iguales y por la tarde se fusionan con edades diferentes, lo que denominamos salas multiedad. Estos agrupamientos se organizan según decisiones institucionales que se toman en relación en relación a la realidad educativa, a la cultura institucional en la que cada una está inmersa.

La mayoría de las instituciones en la encuesta muestran que a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006 donde se reflexiona sobre los diferentes formatos que asumen los espacios educativos destinados a la primera infancia y se habilita la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen el dispositivo escolar moderno, pensando en que se puede organizar una institución que responda a una diversidad de criterios y que trascienda la variable de la edad, adaptando formas flexibles y menos tradicionales.

4.2. Los estilos de planificación didáctica

En cuanto a los datos sistematizados en relación al *focus group* sobre planificación en salas multiedad y retomando nuestras hipótesis iniciales, observamos que las docentes no mencionaron diferencias entre la construcción de las planificaciones para salas multiedad y las de salas por franja etaria (llamamos de esta manera a las que corresponden al momento de inscripción que va de julio a julio en el tramo de un año). Sin embargo, al analizar esta información encontramos indicios de algunas particularidades que se expresaron a la hora de hablar de la programación de la enseñanza para estos agrupamientos.

Detallamos a continuación algunas de las características mencionadas por las docentes: “adaptación de actividades”, “ajustar la planificación”, “actividades abiertas”, “cambios en la planificación acompañando el ingreso de niños/as de distintas edades”, “la multitarea como modalidad privilegiada de trabajo”, “la diversidad se ve en la evaluación, no en la planificación”, “propuestas amplias y construcciones colectivas”. Asimismo, teniendo en cuenta los componentes de la planificación (la fundamentación, los propósitos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos, las actividades y la evaluación) surgen algunos principios claves en instancia investigativa:

Lo innegociable es el propósito. Observamos que los propósitos se sostienen como ejes de sentido irrenunciables y las actividades, estrategias, tiempo, espacio y agrupamientos se constituyen en dimensiones variables que se van redefiniendo en el devenir de la práctica.

La planificación se termina armando con los chicos: cambia cuando el interés es muy grande o algo irrumpe. Esta idea de incompletud, se manifiesta en relación a la planificación puesta en marcha, en la relación docente, alumno y conocimiento.

El tiempo cambia en relación a las planificaciones tradicionales. El tiempo es una variable que se piensa, por un lado, en función de los tiempos de aprendizaje y singularidades de los niños y niñas y por otro en los ritmos grupales

No pensás en la edad. Pensás en el grupo. Antes se diseñaba pensando en aspectos madurativos; se planificaba para los 4 años y para los 5 años por separado. Al respecto, se enfatiza en la grupalidad antes que lo etario.

Las actividades son más ricas y variadas. Apuntan a la variedad y amplitud de las propuestas para que sean atractivas para todos y todas.

Los docentes tenemos que tener más estrategias que en una sala por edad. El guión conjetural, visibiliza y pone énfasis en la descripción de las estrategias docentes.

En la evaluación aparecen las estrategias que utilizamos durante el desarrollo de las propuestas. Se amplían en la evaluación aquellas estrategias que no aparecen en la planificación formal.

Planificamos en multitarea: Tema, contenidos y propósitos. La multitarea es una de las formas privilegiadas de organizar los agrupamientos para la realización de las actividades.

En las evaluaciones aparecen las adecuaciones (Tiempo, actividades y estrategias).

La evaluación requiere agudizar la observación. La observación aparece como rasgo distintivo para evaluar los aprendizajes y la enseñanza.

Los contenidos se ven afectados por las decisiones institucionales. Trabajamos desde la articulación y globalización de contenidos. Respecto de las actividades, las docentes manifiestan que no las describen en detalle, pero sostienen que se van modificando, complejizando y enriqueciendo en función de la interacción con el grupo. “A veces las trayectorias, los años de experiencia hacen que omitamos cosas en las planificaciones que damos por sentadas”, consideramos que en este punto las docentes hacen referencia a la cualidad de flexibilidad que desarrollamos anteriormente.

6. Consideraciones finales

La presente investigación ha estado impregnada de interrogantes, análisis, discusiones y vastas reflexiones; las mismas son las que hoy toman forma, permitiéndonos construir y realizar algunos aportes a la formación inicial docente desde nuevos enfoques. El proceso antes mencionado nos llevó a “desarmar” algunas concepciones arraigadas desde los comienzos de la historia de la Educación, posibilitándonos ampliar la mirada en torno a nuestros supuestos iniciales. De este modo, nos encontramos debatiendo temáticas estructurales y profundas acerca de la enseñanza en la agenda didáctica actual.

Desde esta perspectiva, fuimos construyendo algunas definiciones en torno a nuevos paradigmas. Esta decisión nos desafió a ampliar algunos aspectos de la investigación tomando en cuenta la complejidad. Siguiendo a Edgar Morin (1999, p. 15) “el conocimiento de las informaciones como elementos aislados son insuficientes. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido”. De esta manera, reconoce que “el conocimiento debe enfrentar la complejidad (...) y que hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo”.

Dicha complejidad se ve reflejada en los procesos de configuración de los agrupamientos dados a lo largo de la historia de la educación. Creemos que es importante interpelar al paradigma de la homogeneidad y la gradualidad creada de manera fundante por Comenius en su *Didáctica Magna*. Dicha interpelación lleva a reconfigurar las formas de pensar la enseñanza, en este caso de la Educación Inicial.

A partir de esta investigación, hoy sostenemos que la edad no determinaría un criterio de agrupamiento. Fundamentamos esta posición en el reconocimiento de la diversidad y las singularidades de cada niño y niña y en la valoración de la diferencia y la heterogeneidad de los grupos.

En este sentido, recuperamos nuestra premisa inicial y nos planteamos una diferenciación en tanto ya no sólo hablaremos de “multiedad”, sino de “grupalidad” en un sentido amplio.

La multiedad está pensada como configuraciones basadas en criterios etarios (distintas edades). La grupalidad se presenta como una propuesta superadora que incluye este aspecto, pero no la determina. Tomando los aportes de Souto (1993), se define al grupo como una “estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los alumnos a través de su participación” mientras que la grupalidad es entendida como: “campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales y con especificidades propias”. Desde esta visión, entonces, el sujeto conserva su singularidad y a su vez participa en la construcción de esos espacios.

¿Cómo pensar entonces la planificación en función de estas múltiples grupalidades? Una de las características fundamentales desarrolladas en la investigación es la flexibilidad que se sustenta en los cambios y modificaciones que irrumpen en la práctica cotidiana y repercuten en la toma de decisiones en relación a tiempos, ritmos singulares, estrategias, recursos, contenidos, o cualquiera de los componentes que orientan y dan sentido a las prácticas de enseñanza.

Otro aspecto a considerar en estas conclusiones es el rasgo que mencionan las educadoras, como *planificación abierta*. En este sentido, acuñamos el concepto de *planificación continua* entendida como un proceso que incluye tres instancias que se ponen en diálogo en forma permanente: la instancia de ideación y diseño, de implementación y de evaluación.

Planteamos que estas instancias, se dan en forma continua y espiralada acorde a las decisiones que se van tomando en la interacción con el grupo de niños y niñas. Sostenemos algunas definiciones conceptuales que nos permitirán articular y entrelazar la manera en que se piensa una planificación y cómo ésta cobra vida y se termina de construir junto a otros en la escena áulica, en lo que allí acontece. Tal como mencionamos en el apartado sobre planificación, consideramos que la enseñanza en términos de guión es una propuesta que facilita la permeabilidad de la construcción conjunta de las ideas del docente y el ideario infantil. Para tal fin tomamos como referencias teóricas los conceptos de Iglesias, Bombini, Urcola, Kac y Candia desarrollados oportunamente. En este sentido las diferentes formas de diseñar la enseñanza quedan abiertas a la autoría de las y los docentes, comprendiendo a éstos como artesanos de su planificación.

En esta línea, consideramos fundamental pensar en una planificación significativa en un doble sentido: en un primer término para el grupo de niños y niñas siguiendo a Ausubel en su definición de aprendizaje significativo y en segundo término, para el educador o educadora, abonamos la idea de enseñanza significativa, ya que es quien va reajustando y reconstruyendo aquellas particulares formas de planificar la enseñanza en un proceso de autoría y de forma artesanal, según su propia experiencia y saberes de oficio. Tanto el carácter continuo como el significativo posibilitan entender a la planificación como un proceso de construcción dinámico e interactivo.

Finalmente, concebimos la planificación didáctica desde un cambio de paradigma, pensada desde la perspectiva de derechos, inclusión, diversidad e infancias múltiples.

Referencias

- Anijovich, R. (2019). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Trillas.

- Bombini, G.; Labeur, P. y Fernández, M. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. El hacedor.*
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido.* Paidós.
- Caruso, M. (1993). *Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo. Los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949).* Informe Final de Investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Candia, M. (coord.). (2010). *La planificación en la educación infantil: Organización didáctica de la enseñanza.* Novedades educativas.
- Candia, R.; Kac, M. y Urcola, D. (2018). *El enfoque didáctico lúdico y grupal. El diseño de propuestas didácticas. Parte 1: Su construcción metodológica. Especificaciones para el 2do ciclo (Jardín de infantes) de la Educación Inicial*” Ficha de cátedra: Taller de Práctica III y IV Profesorado de Educación Inicial Escuela Normal Superior N.º 34 y N.º 35 e ISP N.º 16 Rosario, Santa Fe. Argentina. Inédito.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza.* Paidós.
- Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* https://educacion.rionegro.gov.ar/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf
- Harf, R. (2000). *Poniendo la planificación sobre el tapete.* Texto de base de la conferencia Unadeni. <https://es.calameo.com/books/000634416e2f60477b676>
- Laffranconi, S. (coord.). (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial.* Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97068/4-modelosorganizacionales.pdf?sequence=1>
- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto.* Instituto Venezolano de Planificación. IVEPLAN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Santillana.
- Palou de Maté, M., Machado, L. y Roldan, S. (2006). *Análisis crítico del Currículum. debates y tensiones entre el Currículum y las prácticas de enseñanza.* Cuadernos Universitarios N°2. *El currículum y la planificación desde la perspectiva de la enseñanza.* Universidad Nacional del Comahue.
- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la Educación Inicial.* Homo Sapiens.
- Romaña Blay, T. (2004). *Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones* Revista española de pedagogía, 228, pp. 199-220. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/228-06.pdf>
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Miño y Dávila.
- Stenou, K. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo.* UNESCO.
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza,* Amorrortu Editores.