



TESINA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

Ciclo de Complementación Curricular

TESINA

**Presentada para acceder al título de grado
de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
Ciclo de Complementación Curricular**

Título:

**“LA DIVERSIDAD CULTURAL EN NIÑOS WICHÍS EN SALA DE 5 AÑOS:
LOS DOCENTES Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. TARTAGAL- SALTA**

Autor/a:

Mejías, Stella Maris. 29.293.530

Yapura, Marina del Valle. 25.743.358

Tutor/a:

Lic. Gil, Jimena.

Fecha de Presentación:

25/02/2022

Firma de las autoras:

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a todos nuestros familiares que nos apoyaron de manera incondicional en cada instancia que atravesamos durante el trayecto.

En especial a nuestra tutora Lic. Jimena Gil por compartir todos sus conocimientos, por la paciencia y por ser una excelente guía.

Por último, pero no por eso menos importante, a todas las personas que hicieron posible que este trabajo se realice con éxito.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo analizar las estrategias didácticas que las docentes del Nivel Inicial implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas de manera individual a cinco docentes y a un auxiliar bilingüe de la Escuela de Nivel Inicial. Luego de dicha instancia, se analizó cualitativamente la información obtenida, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo. Entre los resultados obtenidos podemos mencionar, que la mayoría de las entrevistadas coinciden en que no tienen la formación académica necesaria, ni cuentan con recursos económicos para capacitarse en función de atender a la diversidad cultural. Además, sostienen que, en sus prácticas cotidianas, no cuentan con las estrategias y metodologías adecuadas para enseñar. También reconocen como una dificultad, la lentitud en el aprendizaje de los niños Wichí, debido a que en su mayoría no hablan el castellano precisando ellas, del auxiliar bilingüe como traductor para poder entender y enseñar. Otro aspecto que se evidencia, es que las docentes no disponen de recursos didácticos y bibliográficos necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad acorde al contexto. Las principales conclusiones manifiestan que la diversidad cultural existente en el Nivel Inicial es obturadora entre el vínculo enseñante- aprendiz. A pesar de ser una política pública la educación para todos en igualdad de condiciones, está lejos de cumplirse dentro de las prácticas docentes.

Palabras claves

Psicopedagogía, Atención a la Diversidad, Estrategias Didácticas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	p.5
2. Capítulo I: MARCO TEÓRICO	p.9
2.1 Educación inicial en contexto rural (características).....	p.9
2.2 Estrategias didácticas docentes.....	p.12
2.3 Diversidad cultural en sala de 5 años.....	p.14
2.4 La comunidad Wichí y la escuela.....	p.16
2.5 Atención a la diversidad cultural en la escuela rural.....	p.18
3. Capítulo II: METODOLOGÍA	p.23
3.1 Objetivo general y objetivos específicos.....	p.23
3.2 Enfoque metodológico.....	p.23
3.3 Diseño y alcance de la investigación.....	p.24
3.4 Participantes.....	p.25
3.5 Instrumento de recolección de datos.....	p.25
3.6 Procedimiento de recolección de datos.....	p.26
3.7 Análisis de datos.....	p.27
4. Capítulo III: RESULTADOS	p.28
4.1 Ideas sobre Diversidad Cultural.....	p.28
4.2 Prácticas cotidianas.....	p.31
4.3 Recursos didácticos.....	p.33
4.4 Acciones institucionales.....	p.35
4.5 Formación profesional en diversidad cultural.....	p.36
5. CONCLUSIONES	p.39
6. REFERENCIAS	p.43
7. ANEXO	p.49

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural nos atraviesa como sociedad en los diferentes ámbitos en donde estamos involucrados como individuos. Tal es así, que cada uno de nosotros poseemos determinadas representaciones o ideas sobre el tema que entran en juego en diversas situaciones, por ejemplo; dar por seguro que los integrantes de pueblos originarios conocen y tienen acceso a los conocimientos de la cultura universal como cualquier ciudadano común nacido en suelo argentino, o casos donde el español se habla fuera de casa y la lengua originaria solo dentro de la misma, produciendo un semilingüismo en niños de pueblos originarios, provocando que estos no hablen correctamente su lengua materna, ni el español. En este sentido, podemos mencionar la importancia de atender, aceptar, comprender e incluir a la diversidad cultural como una riqueza de gran valor en la sociedad. En relación a este punto, mencionaremos a continuación una serie de investigaciones que se realizaron sobre el tema que se abordó.

En los últimos años se realizaron investigaciones abordadas empíricamente acerca de la atención a la diversidad cultural en niños Wichí en las escuelas (Arenas, 2017; Avilés, 2002; UNICEF, 2009; Llanquinao, 2009; Malegarie & Tavernelli 2011). Algunas de ellas se han centrado en analizar las estrategias que los docentes realizan dentro de las aulas y cómo estas prácticas inciden en los niños en sus primeros aprendizajes formales. Arenas (2017) realizó una serie de entrevistas y observaciones sobre la diversidad cultural en las salas de nivel inicial en niños de 5 años, luego de su análisis concluye que; las docentes tratan de abordar la diversidad cultural en el aula, pero que es imprescindible que planifiquen y revean sus estrategias educativas para todo el año escolar. Otra línea de investigación es la de UNICEF (2009) en la cual se realizaron entrevistas a docentes, alumnos y padres de las comunidades Wichí y Guaraní sobre la situación socioeducativa de los niños/as y adolescentes de dichas comunidades rurales. De los datos analizados concluyen en qué; existe una carencia de lineamientos curriculares propios y de formación docente específica en la atención a la diversidad en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, lo que genera una situación “crítica” en lo que refiere al ejercicio del derecho a la educación de las niñas/os y los adolescentes de las comunidades. En relación con lo anterior, Malegarie & Tavernelli (2011) analizan sobre cómo se aborda la diversidad en el aula, el tipo de vínculo que establece el docente con los niños; si éste es de integración o discriminación, problematizando la situación que enfrentan los docentes dentro de un contexto en el que la escuela fue pensada como una Institución de igualación que genera una gran homogeneidad en el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin observar contenidos culturales propios. Concluyen que las reacciones de los docentes frente a la diversidad son variadas, algunos rechazan a los alumnos que son “diferentes” al modelo que ellos esperan; otros prefieren no reconocer la presencia de la diversidad dentro del aula; mientras que otros desarrollan estrategias “compensatorias”. Finalmente concluyen en que la escuela como ámbito homogeneizador, debe ser revisado y que es necesario construir una mirada sobre la diversidad que permita rescatar la dinámica de la realidad. Del mismo modo, Llanquiao (2009) plantea la necesidad de mejorar la calidad educativa de los niños/as mapuches que ingresan al sistema educativo chileno, quienes sufren un proceso de aculturación por parte de sus maestros que carecen de estrategias de enseñanzas y respeto a su cultura. Mediante las entrevistas individuales y grupales realizadas concluye que, los profesionales consultados reclaman que en la educación superior el Estado corrija, mejore y forme profesionales que conozcan la cultura mapuche y su sistema educativo para que enseñen desde su marco cultural. Por último, mencionaremos la investigación de Avilés (2002) cuyo fin es analizar la dinámica e interacción educativa que se expresa en las aulas, el vínculo que se establece entre maestros y niños que asisten a distintas escuelas primarias, del municipio Mexicano de Santa María Tlahuitoltepec, con el objetivo de conocer el impacto en la construcción de la identidad cultural. Para su realización se adoptó un enfoque etnográfico, combinado con los sustentos de la investigación participativa. Luego del análisis, concluyen que la lengua española predomina dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aun cuando los niños en su mayoría solo hablan la

lengua indígena y que los docentes enseñan los contenidos del programa sin tener en cuenta este factor, lo cual repercute negativamente en la construcción que el niño realiza sobre su identidad. La lógica imperante en estas escuelas, es el trabajo individual imposibilitando la incorporación de la cultura de los pueblos indígenas existentes en el municipio.

Teniendo en cuenta estos antecedentes consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio poder analizar las estrategias didácticas que las docentes del Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural con niños Wichí que previamente no hayan accedido a los aprendizajes de la cultura universal y la lengua castellana, realizándolo desde una mirada psicopedagógica dentro de un marco Institucional. Por otro lado, podemos mencionar que las investigaciones encontradas sobre la atención a la diversidad cultural en las Instituciones son muy escasas, es un campo muy poco estudiado por lo cual consideramos pertinente abordar dicha temática.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuáles son las estrategias didácticas que las docentes de la Escuela de Nivel Inicial implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años? La atención a la diversidad cultural de la que hablamos, se encuentra vinculada al respeto que deben tener los docentes por las diferentes costumbres, modos de aprender y de hablar que tienen los niños de pueblos originarios. En relación a este punto, resulta apropiado poder pensar y profundizar sobre las estrategias y metodologías que las docentes utilizan en sus prácticas cotidianas en las salas del Nivel inicial.

Para pensar psicopedagógicamente las estrategias y metodologías que emplean las docentes del nivel inicial, se deben contemplar las vicisitudes que conllevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, situando e identificando los posibles conflictos, fallas y falencias que muchas veces dificultan las posibilidades de aprender, de socializar y de ser atendidos conforme a las necesidades específicas de los niños Wichí.

En función de lo explicitado, es que proponemos como objetivo principal de la presente investigación analizar las estrategias didácticas que las docentes del Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años, describiendo las estrategias y los recursos que las mismas implementan para enseñar los contenidos establecidos para dicho nivel.

Los objetivos específicos que surgen a partir de allí consisten en: indagar sobre las ideas que sostienen las docentes en relación a la diversidad cultural, describir las prácticas cotidianas que las docentes llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la atención a la diversidad cultural en los niños Wichí de salas de 5 años, identificar los recursos didácticos que las docentes implementan en el trabajo áulico para llevar a cabo las prácticas de inclusión, describir las acciones que lleva adelante la Institución escolar para promover la atención a la diversidad cultural.

La estructura de la presente investigación se conforma de tres capítulos: Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco teórico, se desarrollan 5 categorías conceptuales tales como; Educación inicial en contexto rural (características), Estrategias didácticas docentes, Diversidad cultural en sala de 5 años, La comunidad Wichí y la escuela y Atención a la diversidad cultural en la escuela rural. En el capítulo referido al Marco metodológico se plantearon los objetivos, el enfoque y el diseño de investigación describiendo a la Institución seleccionada como escenario empírico y a los participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. En el tercer capítulo se encuentran contenidos los principales resultados logrados a partir de las entrevistas realizadas a los participantes. Por último y a modo de cierre, se exponen las conclusiones que buscan contribuir al quehacer psicopedagógico.

CAPÍTULO I:

2. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la temática a abordar en la presente tesina “La diversidad cultural en niños Wichís en sala de 5 años: las docentes y las estrategias didácticas en Tartagal – Salta”, es relevante mencionar una serie de conceptos nodales para el abordaje y posterior análisis de los datos obtenidos.

2.1 Educación inicial en contexto rural (características)

El nivel inicial recupera saberes previos de los alumnos y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica constituyendo la sala de 5 años el primer escalón de los 10 años de escolaridad obligatoria. La Educación Inicial abarca el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica, constituyendo una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas (NAP 2004).

El tránsito por el nivel inicial es un periodo en el que diversos profesionales, lo conceptualizan de diferentes maneras destacando características o rasgos particulares, se considera que es un periodo de iniciativa en el hacer, como en el aprender en pleno desarrollo, dentro de un nuevo contexto. Según Griffa & Moreno (2007) es, en dicho nivel donde se inicia la socialización del niño que está volcado al mundo exterior.

Es allí donde empiezan a despertarse sus deseos de conocer este mundo y de apropiarse de él. Se trata de una etapa que tiene gran importancia en el desarrollo de las destrezas motoras y se evidencia un avance en la coordinación de los músculos, en la coordinación óculo-manual, un aumento de la coordinación dinámica general, un ajuste del tono muscular y la independencia motriz ya que se acrecienta la capacidad para controlar por separado cada segmento motor (Gessell, 1985).

En relación al desarrollo cognoscitivo y del lenguaje, según Piaget

(1983), durante este período cronológico el niño y la niña presentan un pensamiento más flexible, pero no posee un pensamiento abstracto. En esta etapa pre-operacional cognitiva, se desarrolla la función simbólica que permite representar al niño lugares y eventos de su interior, de su propio mundo y que, en dicha función, se manifiesta el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico, sin embargo, todavía el niño se encuentra con limitaciones impuestas por “el egocentrismo y dificultades para comprender el punto de vista de otras personas. También a menudo luchan con la comprensión de la permanencia de objeto” (p. 6 <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>).

En cuanto al desarrollo psicológico, según Laplanche & Pontails (2007) es en esta etapa donde lo simbólico tiene un correlato en una realidad que opera y estructura la personalidad del niño y es parte del desarrollo emocional. Según los psicoanalistas a partir de la resolución del Complejo de Edipo, el niño estructura el principio de realidad y permite la entrada a la cultura y a la socialización.

Respecto al desarrollo social Guiddens (1998) plantea sobre la socialización secundaria, la cual se inicia cuando los niños comienzan a interactuar más frecuentemente con entornos distintos a los de la familia, con personas distintas a sus padres o cuidadores habituales, esa interacción con otros niños y con los maestros en el colegio da lugar a un nuevo modo de comunicación, de modo que empieza a aprender un amplio espectro de habilidades sociales y un conocimiento más detallado de los roles fuera de la familia.

Por ello instalar a la primera infancia como prioridad implica habilitar en torno a ella espacios de oportunidades, la oportunidad de aprender a hablar, a caminar, a demandar, a dormir, a amar, a pensar, a jugar, a dibujar, a correr, a contar, a leer, a escribir. Hablamos de oportunidades educativas para aprender, lo hacemos para poner de relieve el rol de los adultos que de manera intencional y no por meras contingencias, promueven estos procesos. Por esta razón, sostenemos que el ejercicio de los derechos de los niños es una obligación del Estado y una responsabilidad de todos (López et al., 2012).

Finalmente es importante tener en cuenta como lo sugiere De la Maza (2017), quien plantea que se debe tener en cuenta las diferentes dimensiones del bienestar en los niños del primer nivel educativo que son; el bienestar físico, lo relacionado con la salud y atención a las necesidades primordiales del cuerpo; en el ámbito emocional y afectivo, que le permitan al niño construir relaciones sólidas desde donde puedan desarrollar sus habilidades para así poder reconocer y manifestar sus emociones de forma adecuada en un ámbito social cordial junto a los demás, accediendo a la empatía y el respeto de los otros hacia él, y poder contar en el aspecto cognitivo, con espacios de actividades interesantes ajustadas a las necesidades y características de cada niño en particular.

Por ello es que, no solo el docente está involucrado, sino también los directivos, personal educativo, padres, madres y toda la comunidad. Dado que esto le permitirá conseguir armonía y bienestar a los niños en todos los aspectos, donde las identidades de cada uno sean reconocidas, acogidas, valoradas, visualizadas y por lo tanto respetadas. Braslavsky (2006) plantea que una de las claves del éxito en lo que a educación se refiere, siempre estuvo asociada a la valoración de los docentes y que estos a su vez, al sentirse valorados por la comunidad en general, tenían la suficiente energía para valorar a todos sus alumnos independientemente de sus orígenes y de su diversidad, lo cual es importante sobre todo dentro de un contexto rural en donde el docente cuenta con pocos recursos para desarrollar su tarea.

En los últimos tiempos, el escenario de la educación rural en el nivel inicial se tornó difuso (y aún lo hace) en cuanto a sus características sociales, demográficas y laborales. Los niños que asisten a escuelas en contextos rurales provienen de familias estrechamente vinculadas al trabajo agrícola y de comunidades originarias. Las escuelas rurales en la provincia de Salta son un claro ejemplo de la diversidad cultural, a la que deben enfrentarse los docentes, haciendo su tarea en condiciones no siempre idóneas por la carencia de materiales, recursos, acompañamiento, apoyo estatal y sobre edad en los niños que asisten a la misma. La complejidad de estas realidades no puede entenderse solo por estos aspectos, sino también a la necesidad de

comprender qué es lo que ocurre al mismo interior de la escuela, en las vinculaciones entre docentes y alumnos, y entre estos actores y su comunidad, sin olvidar las mismas construcciones culturales que al interior de cada institución educativa ocurre (Jorge & Sánchez, 2014).

2.2 Las estrategias didácticas docentes

Para continuar con el desarrollo, el nivel inicial presenta una clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Estos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los niños de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y el uso de espacios, como también en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos (NAP 2004).

Novak (1995) define a una estrategia como “aquel procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida fundamentada en un método”, este método se constituye por un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta, también hacen referencia a operaciones o actividades mentales que a partir de la organización, procesamiento y retención de la información que se quiere potenciar, facilitan y desarrollan los diversos procesos del aprendizaje escolar, favoreciendo la construcción de un aprendizaje significativo. El autor, enfatiza el rol del docente, en cuanto a la aplicación de las estrategias y las técnicas utilizadas, en la práctica que requieren del perfeccionamiento de procedimientos, de una elección detallada y una articulación del diseño del contenido a enseñar y que todo lo mencionado anteriormente forman parte de la responsabilidad del mismo.

Según plantean Londoño & López (2010) la técnica didáctica es el recurso particular del cual se vale el docente para llevar a cabo los propósitos planeados desde la estrategia. Es el procedimiento lógico y con fundamento

psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

Siguiendo los lineamientos teóricos de Sarlé et al. (2010), el nivel inicial al ser parte de la educación formal, las actividades se suceden en un espacio, un tiempo determinado y con un modo de organización que pueden diferir por: la cantidad de niños, sus características, las orientaciones curriculares, la trayectoria y experiencia del maestro, las particularidades de la comunidad en la que está inserto el nivel inicial. Así también, la autora propone acerca de la existencia de diversos organizadores dentro de la práctica docente, de todas las variables enfatiza en la importancia del tiempo, que “en sus prácticas cotidianas, cada educador lo aborda y organiza desde distintos enfoques y perspectivas. Este modo de gestionar el tiempo se plasma en el armado de las agendas o cronogramas semanales, los proyectos y las unidades mensuales o bimensuales...” (p. 27) ya que existe un peligro de caer en la rutinización de las prácticas de enseñanza escolar, un tiempo inerte en donde la maestra puede estar presente, pero está en otra cosa, en retirada.

Una de las estrategias fundamentales en los aprendizajes de los niños de sala de 5 años, es el juego, dado que “el juego es la actividad rectora de la infancia y los niños aprenden mientras juegan” (Sarlé et al., 2010). La autora sostiene la importancia de incluir al juego como método para enseñar, expresada en un “jugar para...”. De manera que así se diseñan los juegos educativos o actividades lúdicas, en las que, a partir de los mismos, se busca y se trata de enseñar contenidos de las diferentes áreas disciplinarias. En todos los casos, “el maestro utiliza el juego a los fines de enseñar otros saberes valiosos para los niños. A la vez, enseña el juego, lo incluye en su propuesta y le destina un tiempo en su cronograma” (p. 14).

Por otra parte las actividades básicas en los espacios educativos que logran una educación de calidad que incluya a todos, existen o figuran los desafíos cognitivos o mentales, prácticos y emocionales, ya que todos los niños y las niñas de las escuelas deberían poder identificar y jerarquizar conceptos, ideas, información sobre los contenidos dados cada semana. También argumentar a favor o en contra de ellos, poder refutarlos, cuestionarlos, buscar evidencias acerca de lo que aprenden, presentar sus

propias ideas y también las ajenas para resolver o negociar conflictos y hacer cosas con respecto a ello, ya que no hay calidad educativa sin un entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje y sin una dinámica docente acorde al contexto (Braslavsky, 2006).

Por ello una cultura del buen trato a la infancia, en este caso al nivel inicial, debe constituirse como un ideal que oriente la práctica y la reflexión docente en el día a día, dentro de una construcción en donde cada actor tiene una responsabilidad que cumplir (De la Maza, 2017).

2.3 Diversidad cultural en sala de 5 años

La diversidad debe entenderse como un planteamiento comprensivo, amplio en el que se contemplan positivamente rasgos diferenciales de distinta índole y que interaccionando entre ellos hacen que los unos sean diferentes a otros (Jiménez & Vilá, 1999).

Spakowsky et al. (1997) plantea que el derecho de todos los niños y niñas es, iniciar una vida con todas sus capacidades, sin importar el lugar donde se gesta, nace, crece y se desarrolla. En este sentido, es importante una educación que contemple la diversidad cultural en las salas del nivel inicial con aquellos niños que recién se embarcan al colectivo educativo. Se puede afirmar que la interculturalidad se incluye sustantivamente en la primera infancia, constituyéndose en una variable que puede favorecer o limitar este derecho de todos los niños.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2012) afirma que es necesario superar la cultura individual de maestros e Instituciones, integrando los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar, en la propuesta curricular y hacer de la diversidad una ventaja pedagógica, que permita que las voces que resuenan en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecrucen.

La ley 26.206 menciona en el artículo 53, que es sumamente necesario, que las Instituciones con población de pueblos originarios deliñen didácticas, métodos, recursos y actividades inherentes a esta diversidad áulica, para

proveer un aprendizaje significativo de calidad, mediante conocimientos y prácticas de las diferentes culturas existentes en el aula, favoreciendo así la atención a la diversidad y construyendo los aprendizajes colectivamente (Congreso de la Nación Argentina 2005). Este delineamiento permite realizar avances comprometidos con el bienestar de la niñez y la adolescencia y abandonar definitivamente el concepto que posiciona a los niños y adolescentes como objetos pasivos de intervención por parte de la familia, el Estado y la comunidad (UNICEF & Ministerio de Justicia y Derechos Humanos 2006).

Malajovich (como se cita en López et al., 2012), plantea que son innegables los progresos que ha implicado el avance en el discurso de los diferentes actores que operan en el campo de la primera infancia, como así también los avances en relación a las prácticas orientadas a niñas y niños en sus primeros años de vida, sin embargo, esto “no significa que los progresos sean los suficientes, en relación a satisfacer efectivamente las necesidades de niñas y niños de forma integral dentro de la diversidad, de su identidad cultural”, ya que los niños adoptan actitudes, comportamientos, formas de hablar, estilos de vestirse, entre otros, de su entorno más inmediato (p.12).

Por todo lo expresado, el nivel inicial cobra gran relevancia, como un “eje central” dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada niño Wichí, tal como plantea Juárez (2006), “la cultura Wichí se caracteriza por poseer un profundo apego tanto por sus tierras, como un aspecto esencial en su identidad, como por su lengua, oral y escrita, considerada como un tesoro y patrimonio valioso”, que de no respetarse se constituye como una gran pérdida de sus costumbres, de su cultura y de su identidad (p. 41).

Por lo tanto un ámbito afectivo que contemple esa diversidad, es un elemento fundamental para el aprendizaje. En palabras de De la Maza (2017) “si uno está bien consigo mismo y con los demás, todo resulta más fácil y atractivo, lo que se traduce en el aula en equilibrio, armonía y ganas de aprender” (p. 63)

Rogero (como se cita en De la Maza, 2017) nos plantea que; “una sociedad descuidada e insensible reproduce una escuela que solo presta

atención a lo académico” dejando de lado el cuidado mutuo, como un espacio privilegiado de producción del “nosotros” necesario en los procesos de humanización dentro de los aprendizajes (p. 59).

2.4 La comunidad Wichí y la escuela

Continuando con el tema de esta investigación haremos un acercamiento teórico sobre la comunidad Wichí. La definición “Wichí” refiere al nombre que reciben miembros de una etnia indígena que se encuentran, mayoritariamente, en distintas zonas del centro de Sudamérica según el Ministerio de Educación y deporte de la Nación (2016).

Buliusabich (como se cita en Segovia 2011) plantea que “Salta es la provincia Argentina que posee la mayor diversidad de étnicas indígenas: Guaraníes (también conocidos como Chiriguanos), Chanés, Wichís, Cappy o Tapieté; Chorote, Chulupi, Toba, kollas y Diaguito-Calchaquíes” (p.7). Juárez (2006) refiere que:

Los Wichí o Matacos, ubicados al norte de la provincia de Salta, en los departamentos San Martín y Rivadavia, son uno de los pueblos aborígenes numéricamente mayoritario junto a los Chiriguanos o Avas Guaraníes, que habitan el suelo argentino. (...) Sus campamentos se localizaban en la vecindad de los ríos Bermejo y Pilcomayo, donde hasta ahora se encuentran asentadas numerosas comunidades. Ellos pertenecen a la familia lingüística Mataco-Mataguayo, la que junto a los guaycurús son reconocidos como Chaqueños o chaqueños típicos (p.2).

Las prácticas educativas de los miembros de las comunidades Wichí, consisten en la adquisición de habilidades en función de los utensilios, el logro de recursos y la internalización de valores éticos y morales. En la comunidad todo adulto enseña a través de su experiencia diaria, sin la verticalidad de la

enseñanza impuesta desde afuera. Se enseña y se aprende haciendo, lo que hace inseparable el saber, la vida y el trabajo en función de una existencia digna que responda a los parámetros de su cultura (Segovia, 2011).

En cuanto a la educación formal, la mayoría de los niños, las niñas y los adolescentes, concurren a las escuelas más cercanas a su vivienda y transitan su escolaridad con mucha dificultad, principalmente, debido a la poca comunicación con la Institución educativa. Respecto a ello, la lengua Wichí es un idioma oral y en los últimos tiempos se han desarrollado formas de escribirlo, es una de las lenguas indígenas del país que mayores signos de vitalidad muestra y sigue siendo transmitida de padres y madres a sus hijos (Segovia, 2011).

El Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (2016) destaca que en el intento de reproducirlo de forma gráfica, cuyos sonidos del idioma Wichí no existen en el castellano, generó dificultades a causa de los diversos resultados que derivó en la aparición de diferentes alfabetos Wichí. Hacia 1998, al reconocer la existencia de estas dificultades, diversas provincias se reunieron para elaborar de manera consensuada a partir de los alfabetos existentes, uno que pudiera fijar la lengua Wichí. Hoy en día, es el alfabeto que mayor difusión posee. No obstante, las preocupaciones de la escuela en su educación formal van mucho más allá de cuestiones de la lengua.

Segovia (2011) también expresa que: “un 30% de la población es analfabeta total, la mayoría de las mujeres y niños no hablan castellano” (p. 33). En la actualidad la escolaridad de los niños es creciente, pero aun así, la deserción es alta por varios factores:

- Todo el sistema criollo está diseñado en función del criollo.
- Los maestros no saben el idioma Wichí.
- Cuando el niño se niega asistir a la escuela, los padres respetan su decisión (cabe recalcar que cuando las maestras comienzan a observar que hay una falta importante de alumnos en el aula, deben ir a buscarlos a sus casas, con lo cual se encuentran con respuestas negativas a concurrir a las escuelas por parte de los niños).
- La pobreza en la que viven, la carencia de vestimenta, siempre están

descalzos, sus dificultades para comprender el idioma, el temor y la timidez hacen que ir a la escuela sea difícil para los niños de la comunidad Wichí, por lo que ellos tratan de evitarla y estas situaciones los llevan a desertar rápidamente de ella.

De modo que, una de las grandes causas de la deserción escolar de los miembros de estas comunidades es por la pobreza y la falta de integración de la lengua materna en la enseñanza de los docentes y modos de enseñar y aprender diferentes a los modos propios de la cultura Wichí (Segovia, 2011).

No obstante, las comunidades Wichí poseen una gran riqueza cultural y son pueblos capaces de transmitir, de generación en generación, su cultura, tradiciones, costumbres, modos de organización, capacidades artísticas, entre otros, para fortalecer y defender su identidad ante las diversas invasiones que sienten ante sus tierras y su capital semántico cultural (<http://revistas.unc.edu.ar>)

2.5 Atención a la diversidad cultural en la escuela rural

Cuando hablamos de atención a la diversidad cultural, según Savio (como se cita en De La Maza, 2017), hablamos de un ambiente cuidado que es entendido como:

- Atención a las necesidades de cada niño.
- Respeto a sus derechos: alimentarse de modo adecuado, de ser él mismo, con derecho expresarse, a jugar, a moverse etc.
- Relación y verdadera comunicación con el entorno.
- Acompañamiento respetuoso a cada uno de sus procesos de crecimiento y desarrollo, evitando invadir y presionar para acelerar algunos aprendizajes, ofreciendo a cada niño retos para que, con las ayudas necesarias, para que poco a poco pueda alcanzarlas.

Un niño se entiende a sí mismo a través de la manera en que se le acoge, se le toca, en cómo es mirado, porque él comprende si es cuidado, atendido o

rechazado por otros que son parte de su formación, de su constitución subjetiva (<http://biblioteca.clacso.edu.ar> › clacso › FamiliaEs).

Las experiencias que se ofrecen a los niños son muy significativas para ellos, les implican cognitivamente y afectivamente algo importante, porque cuando se sienten involucrados en sus aprendizajes pueden dar sentido a lo que hacen (De la Maza, 2017).

La atención en función del contexto escolar por parte de los docentes, puede equivaler a términos como: “demostración de respeto o cortesía, a tener en cuenta algo aplicando especial cuidado, demostrando amabilidad” (Larousse 1998), para que el niño establezca un adecuado vínculo afectivo de apego hacia los docentes y la escuela (p. 118).

Fernández (2002) plantea que “entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender”, este enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello el aprendiente necesita inventarlo de nuevo, esto puede ser una experiencia de alegría que facilita o perturba según como se coloque el enseñante (...) ya que más importante que el contenido enseñado, es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente. Enseñar es prioritario, pero también es prioritario que los docentes lo hagan en un contexto saludable para los niños, donde la atención, la ética, el respeto sean factores que estén presentes ante lo diferente dentro del aula y la escuela (p. 35).

“Cada maestrillo tiene su librillo” esta frase popular nos remite a la idea de cada docente o profesional cumple su rol como puede, a veces con mucha profesionalidad o como bien le parece con sus aciertos y errores dentro del contexto en el que trabaja, pero cuando hablamos de educación implica tener responsabilidad en qué se enseña y en lo que el niño aprende dentro de la diversidad áulica. Esta diversidad debe ser asumida por los docentes, ya que es una realidad social en donde la pluralidad de la comunidad está presente a simple vista en la escuela, en donde educar al margen del contexto socio cultural faltaría a la diversidad de los niños, sus conocimientos, sus diferentes estilos de vida, su cultura y sus tradiciones, ya que ésta amplía y diversifica las

metodologías didácticas buscando mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, cada niño debería recibir la atención adecuada, con docentes que encuentren puntos en común con lo diverso, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje áulicos, sin entrar en contradicción con los principios de esa diversidad (Sarlé et al., 2010).

García & Granados (1999), plantean que la interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario, no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional e internacional estableció, con los pueblos originarios, a lo largo de la historia. La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: en las relaciones entre la escuela y las familias, en la currícula formal, en las planificaciones docentes, en las acciones educativas impulsadas por la Institución escolar, en las concepciones sobre los alumnos, sus intereses, las condiciones de aprendizaje y su socialización.

Sin embargo, Ossola & Hecht (2011) plantean que las escuelas se han desarrollado siendo indiferentes a la diversidad cultural propia de la sociedad reproduciendo un modelo donde no hay espacio para aquello fuera de lo hegemónico. Incluso las familias se ven, no solo estigmatizadas, sino también responsabilizadas por el fracaso de los niños con una cultura diferente.

Este modelo homogeneizador en el sistema educativo ha sido reiteradamente cuestionado, principalmente por los pueblos indígenas, pero también se han sumado movilizaciones docentes y funcionarios. El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2010) argumenta:

A pesar del hecho de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una política pública del Estado, los avances en esta dirección son todavía escasos. Para poder lograr la implementación de la EIB sería necesario destinar muchos más recursos para la formación de docentes indígenas y no indígenas, la elaboración de materiales

apropiados en la lengua Wichí, e investigación; también flexibilizar todo el sistema educativo y pedagógico y adaptar el currículo y sistema de evaluación a fin de lograr una auténtica interrelación entre la educación propiamente Wichí y la escuela (p.39).

Con la incorporación a las escuelas con población aborígen de auxiliares aborígenes del docente, contemplada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se avanzó en las escuelas interculturales. Estos agentes educativos tienen la función de actuar como un puente entre el maestro no indígena y los alumnos, respondiendo a la idea general de integración cultural y lingüística, de los aborígenes al contexto cultural global.

No obstante, Calvo et al. (1992), asevera que mientras algunos entienden que esto debe movilizar a los docentes en la necesidad de encontrar estrategias para abordar esta situación, otros la interpretan como “una dificultad insalvable”, producto de la desidia o desinterés de las familias respecto a la integración cultural de sus hijos.

La participación de las familias es importante, ya que estas cumplen un rol fundamental, porque cada una de ellas es un nido donde la identidad de cada niño se va desarrollando, pero ¿Se tiene en cuenta cómo es la familia de pueblos originarios desde la escuela? ¿Se acoge su diversidad sin prejuicios? ¿Cómo las hacemos presentes y visibles en el día a día? ¿Cómo creamos un clima de confianza y respeto hacia ellas? Ya que con las familias también se comparte y se trabaja emociones, todos aprenden de todos, junto a ellas creamos una comunidad que dialoga y reflexiona favoreciendo redes de aprendizajes. De la Maza (2017) plantea que no todos los ambientes que se diseñan en las escuelas ofrecen idénticas oportunidades de aprendizajes y desarrollo para cada niño, afirma que estos espacios son pilares sobre los que se construye el encuentro educativo, lo cual no puede realizarse sin una cotidianidad que haga a todos sentirse bien.

Por ello es que desde el maestro del nivel inicial, las estrategias de enseñanza deben tener una mirada amplia, sobre atención a la diversidad

áulica. Como lo plantean Londoño & López (2010), “éstas deben partir desde un esfuerzo planificado, sostenible, intencional y flexible, en la búsqueda del aprendizaje de conocimientos individual y colectivo para los niños y docentes”. Y que dichas estrategias de enseñanza, como ambos autores refieren:

Son de naturaleza sistémica y compleja, responden necesariamente a una concepción de educación, a un modelo pedagógico de formación, a unos contextos situacionales y cognitivos, a unos estilos de enseñanza y de aprendizaje, a unas circunstancias históricas y culturales propias del entorno (p. 30).

Lo anteriormente mencionado implica que las habilidades normalizadas o los hábitos de los maestros deberían consistir, primeramente y fundamentalmente en la recuperación del conjunto de conocimientos construidos por los niños fuera de la escuela, fuera del sistema educativo y llevarlos a las escuelas a través de prácticas pedagógicas determinadas que necesariamente precisan también de una formación acorde, de una ética profesional y de un profundo deseo de saber y querer relacionarse con el contexto del cual provienen sus alumnos, para así poder seleccionar estrategias metodológicas de enseñanza y materiales de aprendizajes generando experiencias productivas, creativas y agradables para todos los niños (Braslavsky, 2006).

CAPITULO II:

3. METODOLOGÍA

Problema de investigación

¿Cuáles son las estrategias didácticas que las docentes de la Escuela Nivel Inicial implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años?

3.1 Objetivos

General: Analizar las estrategias didácticas que las docentes de Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años.

Específicos

- Indagar sobre las ideas que sostienen las docentes en relación a la diversidad cultural.
- Describir las prácticas cotidianas que las docentes llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la atención a la diversidad cultural en los niños Wichí de salas de 5 años.
- Identificar los recursos didácticos que las docentes implementan en el trabajo áulico para llevar a cabo las prácticas de inclusión en las salas de 5 años.
- Describir las acciones que lleva adelante la Institución escolar para promover la atención a la diversidad cultural en las salas de 5 años.

3.2 Enfoque metodológico

En la presente investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández et al. (2014), las investigaciones cualitativas se caracterizan por comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación

con su contexto, tiene carácter inductivo. De igual manera se necesita conocer el terreno del cual se investiga, el análisis es un proceso ecléctico (que concilia diversas perspectivas) y sistemático, más no rígido.

También una fuente de datos importantísima para el análisis la constituyen las impresiones, percepciones, sentimientos y experiencias del investigador. Como cualquier tipo de análisis, el cualitativo es sumamente contextual y no es un análisis “paso a paso”, sino que consiste en estudiar cada dato en sí mismo y en relación con los demás, para interpretarlos y encontrar un significado, lo cual permitirá ampliarlos hasta poder construir significados y arribar a las conclusiones (Hernández et al.,2014).

Para ello se efectuó un plan general a manera de guía, con una mirada holística del tema abordado explorando y profundizando datos, dándoles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), describiendo las experiencias únicas de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones para comprender el contexto del ambiente que rodea el tema analizado.

3.3 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observó a los fenómenos tal como acontecieron en su ambiente natural para analizarlos. No se generara ninguna situación, sino que se indagara sobre situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quienes la realizan.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal debido a que la recopilación de los datos se tomaron en un momento específico y no en varias ocasiones a lo largo del tiempo. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede.

El alcance de la investigación es descriptivo, pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. En la presente, no se pretende explicar relaciones en términos de causa

y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino la singularidad de las estrategias didácticas que las docentes de la Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años (Hernández et al., 2014).

3.4 Participantes

Participaron de este estudio cinco docentes y un auxiliar bilingüe, del nivel primario de una escuela de gestión pública. La misma se encuentra ubicada sobre el margen Este de la ruta nacional N° 34 a 100 metros de la cinta asfáltica, en la zona norte de la misión Wichí de la ciudad de Tartagal, Departamento San Martín, entre las prolongaciones de la calle Bolivia y 9 de Julio. Las edades de los entrevistados estuvieron comprendidas entre los 25 y 45 años de edad, cinco de ellas con formación académica de nivel terciario y el sexto, el auxiliar bilingüe no es docente, solo cuenta con el nivel primario terminado, por lo cual las preguntas realizadas a él fueron reformuladas a la hora de la entrevista.

3.5 Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por tener una guía de preguntas, en donde el entrevistador posee la libertad de introducir nuevas preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información necesaria para responder al planteamiento. Por ser flexible, permite conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) en donde se pretende indagar sobre perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. (Hernández et al., 2014).

La entrevista estuvo formada por 23 preguntas guías para las docentes y una entrevista de 13 preguntas para el auxiliar bilingüe. Las mismas fueron flexibles para reformular; añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes. El modelo de entrevista utilizado y anteriormente descrito se encuentra en el Anexo 1.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

El primer contacto con una de las participantes fue vía telefónica, en la misma se estableció el día, la hora y el lugar del encuentro. Antes de proceder con nuestra entrevista, se llevó a cabo la firma del consentimiento, informado su participación voluntaria. Luego se llevó a cabo un encuentro con modalidad individual y presencial con cada una de las participantes, las cuales se mostraron en algunos casos dispuestas y en otros reacias a colaborar con nuestra tarea. Asimismo, se señala que las entrevistas fueron distribuidas y organizadas en un eje de duración de 40 minutos aproximadamente, en la misma se registró todo aquello que las participantes comentaron y expresaron, según los tópicos del guion de entrevista, como así también, se consideró todo lo nuevo que surgió y contribuyó al cumplimiento de los objetivos propuestos en este estudio.

La locación de los encuentros se produjo en la Institución y domicilios particulares. Los materiales utilizados, fueron, grabadora de audio y se contó con un guion de entrevistas elaborado para la recolección de datos orientado a indagar sobre los ejes temáticos que prioriza este estudio que motivaron el discurso libre de las docentes con apertura para incluir nuevos interrogantes durante el desarrollo de la misma.

Las docentes fueron entrevistadas todas por separado y en diferentes momentos, visitamos solamente dos docentes en la Institución educativa debido a que el resto se encontraban de paro. Es por ello que nos dirigimos hacia sus respectivos domicilios, el más lejano fue, el paraje Yacuy el cual se encuentra ubicado sobre la RN 34 hacia el norte de Tartagal, el siguiente en la propia comunidad Wichí y las dos restantes en sus domicilios en la localidad de Tartagal. Los actores proporcionaron datos, contextualización de su ambiente laboral, detalles y experiencias personales sobre las estrategias que utilizan para la enseñanza diaria. Para ello las entrevistas, nos permitieron indagar sobre las acciones múltiples de los participantes interactuando y aceptando sus condiciones, como, por ejemplo: el hecho de no querer ser filmadas, grabadas y en algunos casos con mala predisposición ante las preguntas. Nuestra

postura ante dichas situaciones fue sumamente respetuosa, flexible y reflexiva, procurando minimizar nuestra influencia como investigadoras sobre los participantes para obtener la mayor información de los individuos y luego realizar el análisis pertinente de los datos.

3.7 Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías y sub categorías ha sido deductivo. Se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenidos a analizar.

Las categorías y sub categorías trabajadas dentro de este análisis son:
Tabla 1. Sistema de categorías

<u>Categorías</u>	<u>Sub categorías</u>
Ideas sobre diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y saberes sobre pueblos originarios. • Organización cultural • Desarrollo social secundario
Prácticas cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y metodologías • Planificación áulica • Aprendizajes y contenidos
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales • Recurso humano
Acciones Institucionales	
Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad a capacitaciones • Interés y recursos económicos

CAPÍTULO III:

4. RESULTADOS

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías de análisis planteadas. Partiendo de considerar que la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, nos proponemos articular respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

Consideramos necesario advertir que algunas de las personas entrevistadas presentan determinadas características en el habla que se ven reflejadas en sus expresiones y con ellas intentan transmitir las dificultades que se generan en la comunicación dentro del aula.

4.1 Ideas sobre diversidad cultural

El primer objetivo específico de la presente investigación, propone Indagar sobre las ideas que sostienen los docentes en relación a la diversidad cultural. Tal como se puede observar en el cuadro anterior, en el sistema de categorías construido sobre las ideas en relación a la diversidad cultural, se desplegaron tres sub categorías: Conocimientos y saberes sobre pueblos originarios, Organización cultural y Desarrollo social secundario.

Inicialmente aquella que refiere a los conocimientos y saberes acerca de los pueblos originarios. Todas las docentes manifestaron tener ciertas ideas sobre la diversidad cultural existente en el lugar donde la escuela se encuentra inserta. Plantean que existen varios niños dentro de sus aulas pertenecientes a diferentes etnias (chorotes, tobas, coyas, criollos, guaraníes, wichís). La D1 (docente N°1) dijo que “la mayoría son originarios de la etnia Wichí, con un bajo nivel económico, que subsisten por el plan universal. No hablan su lengua materna.”, la D2 dice que “fuimos conociendo sus formas, sus maneras de

relacionarse, es una comunidad cerrada (...) pero trabajamos en conjunto y es muy lindo muy linda experiencia”, la D3 plantea que, “bue... hay algunos que por ejemplo son familia, hay algunos que viven con las abuelas, se les dificulta en la situación económica, esa es la dificultad que hay”, “hablan la lengua materna los jóvenes tienen vergüenza por ahí porque fueron burlados por los criollos pero yo siempre les digo que ello tiene que está orgulloso de su origen” , la D4 cita en referencia a los Wichí que, “si... es una comunidad que está hace bastantes años, que ellos trabajaban mucho el carbón, tenían horno de para hacer el carbón con la leña“ y la D5 dice que “yyyy buenooo tienen cacique, algunos auxiliares bilingües estudiaron para maestros, la mujer se ocupa de los chicos y el padre trabaja, los padres no los obligan a sus hijos a ir a la escuela.”

Las entrevistadas coinciden en que en la comunidad Wichí, existen integrantes que no están alfabetizados, que son personas duras y cerradas con características propias y de bajos recursos económicos. El auxiliar bilingüe pertenece a la comunidad Wichí, como también la D3, quien expresa que “le gusta trabajar con ellos, es un orgullo, soy yo de la comunidad Wichí, me costó mucho recibirme...porque mmm... es otra cosa nuestra costumbre, el cacique es quien no quería que una mujer estudie taa mal decía”.

En este sentido respecto a la ideas sobre la diversidad cultural los entrevistados conocen algunas características específicas y condiciones de sus alumnos, tal como plantean Jiménez & Vilá (1999), comprenden la diversidad, pero no como un planteamiento comprensivo amplio en el que se contemplan positivamente rasgos diferenciales de diferentes índoles , sino que lo ven como un condicionante negativo en la interacción, como algo difícil de trabajar, con excepción de la D3 que dice “a mí me gusta trabajar con ellos es un orgullo, soy de la comunidad” y la D4 dice que “hay un encuentro de culturas, están los criollos, Wichís y Chorotes o sea un encuentro multicultural que tenemos, que tratamos y damos , yo creo respuestas todos los días a esa multiculturalidad”.

Por otra parte, en cuanto a cómo se organizan como comunidades, todas conocen que éstas, son representadas por un Cacique, él es quien toma las decisiones en la comunidad y en la escuela, así lo manifiesta la D3 quien

expresa: “hace poco vino un cacique enojado porque se dicta ESI, que él no estaba de acuerdo, porque no es de su cultura y que la religión no se lo permite”, la D4 dice que, “cuando hacen actos escolares, los primeros que se invitan son los cacique ellos son la autoridad de la comunidad”, también la D5 planteo que los caciques “son especiales” ... “ha sucedido que el cacique sacó docentes que por alguna razón consideraba que la profesional no podía estar en el aula la corrieron” lo cual vulnera los derechos de los niños Wichís establecidos en la ley N° 26.206 a tener acceso a un aprendizaje significativo y a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Tal como plantean García & Granados (1999) la interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal.

Guiddens (1998) expresa en este sentido que el desarrollo social secundario o socialización secundaria de los niños se inicia cuando los niños comienzan a interactuar con más frecuencia en entornos distintos a los de la familia. Dentro de la sala de nivel inicial se genera un nuevo modo de comunicación y de socialización para los niños que se ve obstaculizado, por la interferencia de los caciques en la toma de decisiones con respecto a lo que pueden enseñar las docentes y también porque los niños Wichí en su mayoría solo hablan su lengua materna.

En este punto encontramos una contradicción en el discurso de las docentes con respecto a cómo trabajan la diversidad áulica y que lengua manejan los niños dentro del aula. La D1 dice que los niños “no hablan su lengua materna”, la D5 se abstiene de responder a la pregunta, mientras que las D2, D3, D4 exponen lo contrario, “si es difícil porque algunos van con su lengua materna a lo largo de los años uno va aprendiendo algunas cosas”, “hablan la lengua materna, los jóvenes tienen vergüenza por ahí porque fueron burlados por los criollos pero yo siempre les digo que ello tiene que está orgulloso de su origen” ,“eeeeemmm quizás en la dificultad mmm... que con la que uno se enfrenta es su lengua materna ellos hablan la lengua materna“ y el auxiliar bilingüe dice que “la maistra no sabe siempre la habla de nosotros, cuándo chico habla con lengua, maistra poco entiende...yo digo que pide” lo

que claramente impide el desarrollo social adecuado para los niños.

La diversidad debe ser asumida por los docentes, ya que es una realidad social que está presente a simple vista en el aula, en donde educar al margen del contexto socio cultural faltaría a la diversidad de los niños (Sarlé et al., 2010). Las ideas que tienen las docentes sobre la diversidad cultural o el conocimiento de las características propias de la comunidad Wichí, son insuficientes a la hora de atender esa diversidad, es necesario valorar y respetar los derechos de los niños a una educación en igualdad de condiciones.

4.2 Prácticas cotidianas

En relación al segundo objetivo específico sobre describir las prácticas cotidianas que las docentes llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, surgen de los datos tres sub categorías: Estrategias y metodologías, Planificación áulica y Aprendizajes y contenidos. La primera refiere a las estrategias y metodologías que las docentes realizan diariamente, las entrevistadas dicen: D1, "se planifica a través de ABP (aprendizaje basado en proyectos) esta es una metodología que pone al niño en el centro del aprendizaje y logra que aprendan haciendo. Se tiene en cuenta la transversalidad de los contenidos respetando (...) 6 momentos; iniciación, experiencia en grupo, iniciación literaria, higiene, merienda, iniciación musical", D2 "nosotros en nivel inicial nos manejamos de una manera diferente a la escuela primaria en cuanto a la planificación y todo eso, porque si de pronto tenemos la planificación que la estamos manejando en este momento por la situación de pandemia en secuencias didácticas que son planificaciones cortas de poco tiempo", D3 "bueno para mí lo básico que lo chico tienen que aprende e matemática y lengua he lo más principal, si lo planifico avece no reunimo con mi colega y ahí cuando o sea debatimo, en que contenido, a vece no llego, que contenido no llegamos o en que contenido podemos reforzar. La planificación es mensual, mensual", D4 "y las propuestas van respondiendo a la planificación anual que nosotros tenemos (...) trabajamos con unidades didácticas que

vamos dando” y D5 dice “planificación por propuesta áulica mensual, orientadas a la planificación anual”.

Las docentes en sus prácticas cotidianas abordan y organizan las estrategias y metodologías para enseñar desde distintos enfoques y perspectivas, el tiempo es gestionado mediante agendas o cronogramas semanales cortos, sobre todo en el contexto actual de pandemia. Todas manifiestan que tienen una guía, un planeamiento dispuesto por ley desde el ministerio de educación de la provincia de Salta, pero también dicen en todos los casos que ellas mismas inventan estrategias propias cayendo en contradicciones, excepto el auxiliar bilingüe, quien no implementa ninguna estrategia porque no enseña.

En relación a lo antes dicho Novak (1995) expresa que una estrategia como es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida y fundamentada en un método. En este sentido el método se debe planificar y aplicar mediante un conjunto articulado de acciones que faciliten y desarrollen los diversos procesos de un aprendizaje significativo. En la práctica diaria las docentes tienen dificultades en las estrategias y métodos que utilizan y requieren del perfeccionamiento de procedimientos, de una elección detallada y una articulación del diseño del contenido a enseñar.

Por último, en cuanto a los aprendizajes y contenidos todas refieren que mediante el juego los niños aprenden los contenidos a enseñar. La D1 dice “yo siempre utilizo el juego para trabajar con los niños y no me lleva mucho tiempo prepararla”. La D2 “seguimos lo que el niño quiere hacemos énfasis en eso, a ver que podemos sacar que aprendizaje nos da esa actividad emergente de una palabra”, la D3 “por ejemplo en matemática juegan como se llama esto la lotería, yo la hice un cartón para cada uno con una numeración del 1 al 10” , la D4 dice “siempre tienden a jugar con lo más simple y siempre sentados en el piso no son niños que se desesperan o que están ansiosos por un juguete nuevo que lleven, son espontáneas la curiosidad en ellos, es como que tenemos que ser guía para que ellos vayan descubriendo otros materiales”, y por último la D5 dice “se los deja que elijan una actividad en el rincón de juego,

donde pueden interactuar con los otros”,

Todo lo antes mencionado da cuenta que las docentes trabajan desde las iniciativas del niño en matemáticas y lengua (narración) como lo plantean en los NAP, pero con la particularidad de que todas reconocen como una dificultad la lentitud en el aprendizaje de los niños Wichí, debido a que, en su mayoría, no hablan el castellano. Las entrevistadas expresan que solo entienden algunas palabras y precisan del auxiliar bilingüe como traductor.

Las estrategias y metodologías, la planificación áulica, los aprendizajes y contenidos de enseñanzas del nivel inicial deben tener una mirada amplia, sobre la atención a la diversidad áulica y éstas deben partir desde un esfuerzo planificado, sostenible, intencional y flexible. Ya que el nivel inicial presenta una clara intencionalidad pedagógica, brindando una formación integral que abarca diferentes aspectos en los niños que van conformando subjetividades que luego se manifiestan en sus modos personales de ser, hacer, pensar y sentir (Londoño & López, 2010). Dado que en el proceso de enseñanza y aprendizaje “entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender” (Fernández 2002, p. 35).

Las experiencias de aprendizajes generadas pueden ser facilitadoras o perturbadoras según el posicionamiento que tome el enseñante con respecto a los contenidos, estrategias a enseñar. Todo este proceso se ve obstaculizado por la falta de conexión en lo que se debe hacer, lo establecido por ley y lo que realmente se hace en el aula cuando enseñan las mismas.

4.3 Recursos didácticos

En cuanto al tercer objetivo específico que propone identificar los recursos didácticos que las docentes implementan en el trabajo áulico para llevar a cabo sus prácticas cotidianas, se evidencian dos sub categorías; materiales y recurso humano.

En relación a la primera: 4 docentes (1, 2, 4, 5) coinciden de manera general en que no cuentan con los recursos materiales necesarios para enseñar en sus clases, trabajan con recursos propios y de manera artesanal, con materiales como: plastilinas, arcilla que los mismos niños traen de su

comunidad, palitos, papel, tizas que hacen con greda, pelotas que son elaboradas con la chala del maíz, crayones, chaguar, libros de cuentos tradicionales. Solo una docente (3) dice que “yo siempre (...) utilizo los materiales de la escuela o por ahí busco materiales en internet o algún libro que yo tengo”. Todos los recursos son pensados en común para todos los niños, el dinero para conseguirlos salen de los bolsillos de las docentes, porque la escuela no cuenta con ellos, llevan recursos propios al jardín, desde las hojas hasta los crayones.

En cuanto al recurso humano manifiestan que: D4 dice que “como recurso humano está el auxiliar bilingüe”, la D2 “tratamos de trabajar constantemente con el auxiliar bilingüe, aunque por ahí se nos hace un poco difícil, porque los bilingües no van, entonces eso también es un problema que tenemos en mi escuela”, D5 dice “soy asistida por el auxiliar bilingüe de la escuela, él oficia a manera de traductor en las clases”. Sin embargo, del análisis de la entrevista con el auxiliar bilingüe, queda expresada una contradicción con respecto a lo que dicen: D4 y D5 quienes manifiestan que cuentan a diario con el auxiliar bilingüe, mientras que el auxiliar bilingüe manifiesta que asiste a la escuela “alguna vez en cuando” quedando en evidencia también el escaso recurso en este aspecto.

Estas respuestas nos permiten conocer que la mayoría de los niños y las niñas Wichí, transitan su escolaridad en el nivel inicial con mucha dificultad, debido principalmente a la poca comunicación y la falta de integración de la lengua materna en las enseñanzas docentes y sus modos de enseñar y aprender, diferentes a los modos propios de la cultura Wichí (Segovia, 2011).

Las docentes al no poder contar con los recursos didácticos necesarios (materiales y recurso humano) no pueden ofrecer una enseñanza de calidad a los niños, dado que no hay calidad educativa, sin un entorno rico en materiales o recursos que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje y sin una dinámica docente acorde al contexto (Braslavsky 2006). Desde nuestra investigación vemos que no se cumple con lo establecido por el Estado, las docentes no tienen acceso a materiales adecuados en la lengua Wichí y tampoco cuentan con una currícula que logre una auténtica interrelación entre

la educación propiamente Wichí y la escuela.

En la comunidad Wichí los niños aprenden haciendo y viendo lo que los adultos hacen y en el aprendizaje escolar el aprender, no responde a los parámetros de su cultura, por lo tanto, no pueden dar sentido a lo que hacen (Segovia 2011). A pesar de contar con un auxiliar bilingüe como lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206, éste no responde de forma adecuada a la función de actuar como un puente entre el maestro no indígena y los niños Wichí, porque las docentes y los niños no cuentan con su presencia todos los días como un recurso para tener una mejor comunicación y generar los vínculos necesarios entre las docentes y los niños para la construcción de aprendizajes de manera colectiva y de calidad. Con aprendizajes que consideren las prácticas y la lengua de las diferentes culturas existentes en el aula, permitiendo de esta manera que los niños pasen de ser sujetos pasivos, a ser sujetos activos en estos procesos.

4.4 Acciones Institucionales

Continuando con el cuarto objetivo específico que plantea, poder describir las acciones que lleva adelante la Institución escolar, para promover la atención a la diversidad cultural, emerge de lo analizado la escasa atención e inclusión real de la comunidad Wichí en cuanto a dichas acciones. Las actividades que se realizan a nivel Institucional son muy pocas, la D1 expresa que una vez al año, “el 19 de abril, que es la semana de los pueblos originarios, invitamos a los padres de los chicos, hay preguntas disparadoras para que los padres cuenten de sus antepasados por ejemplo”, la D2 dice que “se los invita para el 19 de abril se realizan actividades en familia como realizar dibujos, contar historias de los abuelos, costumbre y demás, la D3 cuenta que en la “semana de los pueblos originarios, y el 12 de octubre hay... yo le hago participar a la familia, por ejemplo (...) de los alimentos de la comunidad, le hago hacer como preparan por ejemplo la huminta o el mote y así que ya ahí intervienen los padres ya”, la D4 dice que “las salitas hacen reuniones talleres (...) en fechas importantes por ejemplo en la semana de los pueblos

originarios, ellos son los principales actores, estee los invitamos para que realicemos un juego, a que organicemos este ferias”, la D5 dice que la Institución no realiza “ninguna actividad propia de la comunidad”.

Analizando lo anteriormente mencionado por las docentes encontramos que sí se realizan actividades desde la Institución en relación a promover la atención a la diversidad cultural, pero que estas son esporádicas, no son suficientes para abordarla, porque no se ve reflejado durante todo el año, solo queda en un mero intento una vez durante el ciclo lectivo. Es decir que en estas acciones Institucionales, no se encuentra un espacio de producción del “nosotros” necesario en los procesos de humanización dentro de los aprendizajes de los niños.

La interculturalidad debe proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal (García & Granados 1999). Los derechos de todos los niños y niñas Wichí se ven coartados, lo que refleja que la escuela desarrolla sus actividades siendo indiferente a la diversidad propia de la sociedad en donde está inserta, sigue reproduciendo un modelo hegemónico, no integra los aportes valiosos de las culturas y hacer de la diversidad una ventaja pedagógica que permita que todas las voces resuenen en la misma. Lograr encerrar las diferencias propias de la comunidad, permitiría conseguir armonía y bienestar a los niños en todos los aspectos, donde las identidades de cada uno sean reconocidas, acogidas, valoradas, visualizadas y por lo tanto respetadas.

4.5 Formación profesional en diversidad cultural

Para finalizar surge una nueva categoría que refiere a la formación profesional en diversidad cultural, esta hace referencia a la formación académica que tiene cada docente en materia de diversidad cultural. Dentro de esta categoría surgen dos sub categorías: La accesibilidad a capacitaciones y el interés y recursos económicos. En relación a la formación profesional las docentes 1, 2 y 5 cuentan que no tuvieron ninguna formación o capacitación

específica en el tema. Por otra parte, las docentes 3 y 4 dicen que sí realizaron cursos por sus propios medios, una de ellas, la docente Wichí, viajó a Bolivia para capacitarse en el tema, es allí donde consiguió literatura de incumbencia sobre el tema y la otra docente realizó muchas capacitaciones sobre lo intercultural bilingüe en la provincia. Continuando con la formación docente, el auxiliar bilingüe no solo no cuenta con la formación específica en la docencia, sino que solo cuenta con el nivel primario completo, al respecto expresa “primaria estudie”. Al indagar acerca del modo en que se incluye en la Institución como auxiliar bilingüe, nos encontramos con que dice “yo soy de comunidad Wichi... el cacique ha elegido a mí”, es por ello que se encuentra desarrollando esa actividad en la escuela.

Con respecto a las dos sub categorías encontradas: las entrevistadas manifiestan sobre la accesibilidad a las capacitaciones y el interés lo siguiente; la D1 dice “no”, haciendo referencia a que no cuenta con acceso a capacitaciones, “y el estado tampoco nos provee económicamente. No sé, yo trabajo todo el día y termino agotada”, la D2 dice “no en mi formación de grado no, no recibí, no recibí formación, porque la carrera de este (Educación Internacional Bilingüe)EIB donde los maestros aprenden otras lenguas, se creó no hace mucho y yo me recibí hace bastante tiempo... donde no no había, no estaba contemplado abordar la enseñanza aprendizaje con niños de pueblos originarios”, la D3 dice “sí, porque estuve haciendo curso heeee y con mi hermana como mi hermana es docente también hee...así que estuvimos viajando a Bolivia, como capacitarnos porque nos dijeron que íbamos a trabajar con diferente cultura, así que no fuimos capacitando a través de eso” , la D4 manifiesta, “si sí sí, he asistido a muchas capacitaciones intercultural bilingüe, más que nada para estas escuelas que están en las comunidades de pueblos originarios y siempre ha sido bueno asistir yyy... y esteee... capacitarse con estrategias metodológicas y saber más de ellos para que seamos un nosotros” y por último la D5 expresa que “no” que no ha realizado capacitaciones sobre el tema. Las entrevistadas D1, D2 y D5 no tienen capacitaciones en diversidad cultural, mientras que las D3 y D4 si se capacitaron.

En referencia a las sub categoría de interés y recursos económicos, las

D1, D2 y D5 dicen de manera general, que no se capacitan por falta de tiempo, por agotamiento y por falta de recursos económicos, mientras que las D3 y D4 si mostraron interés por capacitarse y en ambos casos lo hicieron con recursos económicos propios.

Las docentes deberían recuperar el conjunto de conocimientos construidos por los niños fuera de la escuela y llevarlos al aula a través de prácticas pedagógicas determinadas, que necesariamente precisan también de una formación acorde a la situación, también de una ética de un profesionalismo y de un profundo deseo de saber y querer relacionarse con el contexto del que provienen sus niños (Braslavsky 2006). Queda evidenciada la falta de iniciativa por parte de algunas de las docentes en capacitarse, en preparar un contexto saludable y de aprendizaje significativo para los niños.

A pesar del hecho de que la Educación Intercultural Bilingüe es una política pública de Estado, los avances en esta dirección son todavía escasos. Poder lograr su implementación requiere de recursos para la formación de todos los docentes, requiere de la elaboración de materiales adecuados a la lengua castellana como así también a la lengua Wichí. En relación a lo expresado por las docentes, esto no es lo que sucede, porque desde la formación profesional el docente no recibe las capacitaciones necesarias, la accesibilidad a los mismos son escasas por lo cual se genera una falta de interés sumado a los bajos recursos económicos con los que cuentan. Esta política pública queda solo en la letra de la ley porque según lo analizado de las entrevistas, estaría faltando un nexo entre lo escrito y lo que sucede a diario en las aulas con diversidad cultural.

5. CONCLUSIONES

Mediante el siguiente apartado nos proponemos, plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio consideramos pertinente mencionar que el propósito general que ha orientado el proceso investigativo ha sido analizar las estrategias didácticas que las docentes del Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años.

Según lo manifestado por las participantes de las entrevistas, de manera general refieren que las estrategias didácticas que utilizan en el Nivel Inicial, para la implementación en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años, asume un lugar central, pero que no cuentan con la formación adecuada ni tampoco con los recursos didácticos necesarios. En este sentido queda visibilizada la importancia de que todos los docentes cuenten con una formación adecuada para la atención de niños de pueblos originarios que concurren al nivel inicial. Todo lo explicitado anteriormente refleja que las docentes en su mayoría, no atienden la diversidad cultural, por lo tanto, no hacen uso de herramientas específicas para poder realizar las actividades acordes a los niños y las niñas Wichí.

Al respecto podemos mencionar que, de acuerdo a las entrevistas, encontramos que la diversidad cultural, es un condicionante de la relación y el vínculo entre el enseñante y el aprendiente. En este sentido, existe una distancia, una brecha, que produce una ruptura, impidiendo a las docentes, construir e instaurar dicho vínculo, dificultad que se resume y refleja en un aprendizaje no significativo en los niños. Dado que este vínculo es un soporte fundamental sobre el que se sustentan los aprendizajes académicos de los niños, todo ello dentro de un nuevo contexto de desarrollo de socialización secundaria necesaria para la integración a la cultura universal. En

consecuencia, la diversidad cultural en el Nivel Inicial es obturadora entre el vínculo enseñante y aprendiente. Las docentes en general ven condicionado su trabajo porque desconocen de la cultura Wichí, su lengua y sus modos de aprender. Desde nuestra mirada entendemos que la responsabilidad no puede recaer sobre los docentes, sino que es fundamentalmente responsabilidad del Estado dar respuestas a esa diversidad cultural, ya que es una política pública la educación de todos los niños sin importar su origen.

A partir de lo expuesto hasta este momento, nos surgen una serie de interrogantes: si no existe un vínculo entre el enseñante y el aprendiente, ¿Podemos hablar de procesos de enseñanzas y aprendizajes en Nivel Inicial? ¿Se está garantizando una educación con igualdad de oportunidades para incluir a estos niños que tienen otra cultura? La ley de educación 26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la Constitución Nacional y los tratados Internacionales para todos los niños en el territorio argentino (Senado y Cámara de Diputados de la Nación, 2006). Ésta asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, con prioridad nacional, y se constituye en una Política de Estado. Y nos surge otra pregunta ¿A la comunidad Wichí se les asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades? Es preciso remarcar la importancia que las políticas públicas estén focalizadas, situadas y contextualizadas para abordar específicamente a la diversidad cultural.

En relación a lo antes mencionado consideramos fundamental las políticas públicas que el Estado debe garantizar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello el aporte psicopedagógico puede actuar como un puente entre el enseñante y el aprendiente y entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el nivel inicial, brindando estrategias y metodologías a los docentes como herramientas de trabajo válidas para abordar la diversidad cultural. Es a partir de los intercambios con el otro, sus saberes y nuestros saberes lo que permitirá la construcción de los aprendizajes, un otro que habilite espacios de interacción a los niños Wichí que les permita a estos; pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones a partir de ese espacio vincular, donde el niño junto al docente, podrá ser constructor activo de sus

conocimientos. Además de las dificultades ya antes mencionadas, las entrevistadas manifiestan la ausencia de profesionales de la psicopedagogía que trabajen en contextos rurales y destacan la importancia de poder contar con Psicopedagogos que contribuyan en sus en sus prácticas como docentes generando estrategias que permitan acortar la brecha entre los docentes y la comunidad Wichí. Sería factible fomentar y producir prácticas del orden del encuentro, ya que las docentes hacen lo que pueden y como pueden con lo que cuentan en sus aulas. Es necesario velar por los derechos, habilitando lugares de encuentro que favorezcan el aprendizaje de cada niño y niña de la comunidad Wichí

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que la principal limitación estuvo relacionada con la complejidad del contexto que tuvo origen en el año 2020 por la pandemia ocasionada por el virus Covid-19 y continuo durante el corriente año. Una de las medidas tomadas a raíz de ésta, fue el establecimiento de un aislamiento social preventivo y obligatorio, que obstruyó la posibilidad de realizar observaciones en la Institución elegida como escenario empírico. En este sentido, al no poder observar y articular el discurso obtenido de las entrevistas con los datos de las observaciones, nos impidió poner en relación los datos, corroborar y profundizar más en la temática, posibilitando no solo una mayor riqueza interpretativa, sino también una mejor contextualización de los aspectos investigados.

Otra limitación ha sido la escasa bibliografía encontrada sobre el trabajo psicopedagógico con respecto a la diversidad cultural. Este aspecto nos impidió poder contar con diversas teorías que nos permitan leer e interpretar mejor la realidad que abordamos. Por otro lado, podemos mencionar que fue un desafío poder abordar un tema del cual se investigó poco, en este sentido reside la importancia y lo original de la presente investigación.

Como sugerencias para futuras investigaciones, podemos mencionar, la posibilidad de hacer un análisis más exhaustivo de la implementación y abordajes de las políticas públicas destinadas a la atención en diversidad

cultural dentro de las Instituciones escolares. Acerca de si existen y cuáles son las políticas públicas que se están construyendo y pensando para promover la atención a la diversidad cultural. En tal sentido se podría profundizar sobre cómo trabajar desde una mirada psicopedagógica, las estrategias y metodologías desde una perspectiva que tenga como eje no solo a los docentes y sus prácticas cotidianas, sino también sobre todo a los niños de la comunidad Wichí apuntando a un análisis dentro de una construcción colectiva de saberes. Sería interesante que se pudiera realizar una investigación mediante observaciones para poder constatar la práctica en aula y el discurso de los participantes. Por último, sugerir que se tome la presente investigación como antecedente para estudios posteriores.

6. REFERENCIAS

- Arenas, M. (2017). *La atención a la diversidad social, cultural y lingüística de los niños Wichí como estrategia de inclusión en sala de 5 años de nivel inicial*. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/14241>
- Avilés, M. (2002). *El tratamiento de la diversidad en el aula*. <Http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178910518.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en siglo XXI*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <https://drive.google.com/file/d/1QP-JDeGFPMGZzdPs6-dmXPUlyivys625/view?usp=sharing>
- De la Maza, Á., Gómez, L., & Torrús, R. (2017). *El Bienestar en la escuela infantil: sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer*. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, (45). Accesible en: <https://drive.google.com/file/d/1VuNttUwt2uZOpHHVuzT6teYrHSLvp/view?usp=sharing>
- Calvo-Pontón B., Donnadieu-Aguado, I. & Acosta, M. (1982). *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*. <https://www.librosmexico.mx/libros/21158>
- Hernández -Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education. México.

Jorge-Navarro, M. y Sánchez, L. (2014). *Prácticas Docentes Rurales en contextos de globalización*. Centro de investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino Universidad Nacional de Salta. Conicef. Argentina.

https://ri.conicef.gov.ar/bitstream/handle/11336/10831/CONICEF_Digital_Nro.14337.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Congreso de la Nación Argentina (2005). *Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Ley N° 26.206 art. 14 y art.53.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

García C. y Granados-Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid. Trotta.

Gesell, A. (1985). *El niño de 1 a 5 años*. Paidós Ibérica.

Griffa, M. y Moreno, J. (2007). *Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal: etapas de la niñez*. Lugar. Bs. As.

Guiddens, A. (1998). *Sociología*. Alianza. Madrid. https://www.ula.ve/ciencias-juridicas-politicas/images/NuevaWeb/Material_Didactico/ProfeKirby/7241772-Anthony-Giddens-Sociologia.pdf

Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Aljibe. <https://archivos.csif.es.pdf.aspectosdeladiversidad>

- Juárez, M. (2006). *Los Wichís Matácos, una cultura aborígen del Gran Chaco Argentino: fotografías en blanco y negro de una cultura condenada. Culturas populares. Revista electrónica, N°2. 7pp.*
<https://www.culturaspopulares.org/textos2/articulos/juarez.pdf>
- Laplanche, J. y Pontails, J. Dirección de Lagache, D. (2007). *Diccionario de Psicoanálisis. Paidós.*
- Larousse, S.A. (1998). *Diccionario enciclopédico. Printer Colombiana. Colombia*
- Londoño- Martínez P., Calvache-López, J. (2010). *Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual.* F. Vázquez Rodríguez. Compilador/editor. *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didácticas en instituciones educativas de la ciudad de Pasto.* (pp. 11.32). Kimpres. Bogotá. Universidad de la Salle.
<https://biblioteca.clasco.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- López, N. SITEAL-SIPI (IIPE/UNESCO Bs. As., OEI). Rodriguez, J., Tomassino, M. y Fundación Arcor (2012). *La situación de la primera infancia en Argentina a dos décadas de la convención de los derechos del niño.* Córdoba.
- Llanquino, H. (2009). *Valores de la educación tradicional Mapuche: posibles construcciones al sistema educativo chileno.* Tesis Doctoral.

Universidad de Barcelona.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2356/HLLT_TESIS.pdf

Malegarie, R. y Tavernelli, A. (2011). *Educación para la integración*.

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/qyestion/article/download/1099/977/>

Ministerio de educación de la Nación (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Nivel Inicial- Anexo I. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, (2012-2016). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *4 Iguales pero diferentes: uniendo lo propio con lo ajeno: El pueblo Wichí en la actualidad. En Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación*. Buenos Aires.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3rrOJp9jnAhXRctQKHXYICNcQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bnm.me.gov.ar%2Fgiga1%2Fdocumentos%2FEL005425.pdf&usg=AOvVaw0ill_hkYdKgVObs-csdT6m

Novak, M. (1995). *Pedagogía, ciencia de la praxis educativa*. Revista de pedagogía.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

Ossola, M. & Hecht, A. C. (2011) *Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta*. Novedades Educativas. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/13277>

Piaget, J. (1983). *Seis Estudios de Psicología* Madrid. Ariel.
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Sarlé P., Rodríguez S. & Rodríguez E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 20.
http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006). *Ley N°26206 Nacional de Educación*. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/231431/20200630>

Segovia, L. (2011). *Olhamel Ta OhapehenWichi: Nosotros los Wichi*. Salta, Khates.

Spakowsky E., Label C. y Figueras C. (1997). *La Organización de los Contenidos en el Jardín de Infantes*. Colihue.

http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110110/Modelos%20Organizacionales_interior_baja%20%281%29FINAL%2012%20de%20junio.pdf?sequence=1

UNICEF y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina (2006). *Privados de Libertad. Situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina*. Argentina

UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación* . <http://www.iadb.org/sds/doc/ind-mabrams.pdf>

7. ANEXOS

Anexo I

Instrumento de recolección de datos: Entrevista semiestructurada.

Preguntas de las entrevistas para docente:

1. ¿Hace cuánto tiempo ejerce la docencia?
2. ¿Cuál es su edad?
3. ¿Qué estudios académicos tiene?
4. ¿Cuentan con niños de diferentes orígenes culturales en el aula? ¿Me podría contar cómo es la experiencia?
5. ¿Le representa una dificultad a la hora de dar las clases? ¿Cuál?, ¿qué recursos utiliza para sortear dicha o dichas dificultades?
6. Desde su formación de grado ¿Recibió capacitación que contemple el amplio abanico de la cultura originaria? ¿De cómo abordarla?
7. ¿Usted considera que existen diferencias académicas entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales? De ser sí ¿Me podría especificar algunas características en función de las diferencias?
8. ¿Considera que sus alumnos de pueblos originarios tienen las mismas oportunidades educativas que los otros niños? ¿Por qué?
9. ¿Qué conocimiento tiene sobre la comunidad de origen de sus alumnos?
10. Si tuviera que mencionar las actividades que habitualmente realiza cuando da la clase ¿Cuáles serían? ¿Podría comentarnos como las planifica?
11. ¿Qué propuestas de enseñanza emplea para trabajar con los niños? ¿Qué tiempo le implica prepararlas?
12. ¿Los niños Wichí han presentado dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué consistieron tales dificultades? ¿Qué estrategias ha implementado para superarlas?
13. ¿De qué manera identifica los problemas educativos? ¿Se realizan adecuaciones?
14. ¿Qué actividades se realizan en el aula que sea propia de las costumbres

de la comunidad?

15. ¿Cómo es su relación con los padres de los niños del aula?
16. ¿Cuenta con materiales para trabajar en el aula atendiendo las diferencias? Si no cuenta con el material ¿Qué hace? ¿Cómo accede a ellos? Si cuenta con el material, ¿en qué consiste?
17. De los elementos que utiliza ¿Cuáles de ellos les permite identificarse a los niños Wichí con su cultura? De no contar con esos elementos ¿Qué se les ofrece como alternativa?
18. Dentro de esta Institución educativa ¿cómo abordan las diferencias culturales institucionalmente? ¿Les representa una dificultad? ¿Por qué?
19. ¿La Institución favorece la implementación de acciones que contemplen la pluralidad educativa? ¿En qué consisten dichas acciones?
20. ¿Cuentan con los recursos necesarios para abordar la realidad cultural existente dentro de la misma?
21. ¿Cómo es la relación entre la escuela y la comunidad Wichí?
22. ¿Qué tipo de actividades realizan las salas de nivel inicial para relacionarse o vincularse con las familias de la comunidad Wichí?
23. ¿Las tradiciones y costumbres de la comunidad influyen en las actividades en la escuela? ¿De qué modo? ¿Cómo son abordadas? ¿Qué actividades concretas se llevan a cabo para abordarlas?

Preguntas de las entrevistas para el auxiliar bilingüe

1. ¿Hace cuánto tiempo ejerce la docencia?
2. ¿Cuál es su edad?
3. ¿Qué estudios académicos tiene?
4. ¿Me podrías contar como se asume el cargo de auxiliar bilingüe?
5. ¿Cuéntame como hiciste para ser auxiliar bilingüe para trabajar en la escuela?
6. ¿Usted tiene parentesco con el cacique?
7. ¿Ósea si es familia tuya?
8. ¿Cuentan con niños de diferentes orígenes culturales en el aula? ¿Me podría

contar cómo es la experiencia?

9. ¿Cuál es tu función en el aula?

10. ¿Todos los días vas a la escuela?

11. ¿Cuándo no venís a la escuela quien ayuda a la maestra?

12. ¿Es importante que estés acompañando en el aula?

13. ¿Los chicos presentan dificultad para aprender?

Anexo II

Modelo de consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “La Diversidad Cultural en niños Wichi en sala de 5 años”: Los Docentes y las Estrategias didácticas”, cuyas responsables son: Mejías, Stella Maris, DNI 29.293.530 y de Yapura, Marina del Valle, DNI 25.743.358.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las estrategias didácticas que las docentes de Nivel Inicial, implementan en la atención a la diversidad cultural en niños Wichí de salas de 5 años de una escuela rural de gestión pública de Tartagal, Departamento San Martín, Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas con modalidad presencial semiestructuradas y cumpliendo con las restricciones planteadas por la pandemia global por COVID-19.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Datos personales

Nombre y Apellido: Stella Maris Mejías Fecha de Nacimiento: 21/01/ 1982

Cédula de identidad: 29.293.530 C.U.I.T / C.U.I.L: 27-29293530-2

Teléfono móvil: 3873- 500068 Correo:stellammejias@gmail.com

Domicilio: Rivadavia N° 900 Localidad de Tartagal - Provincia de Salta

Formación Académica

Año	Título	Expedido por
2018	Técnica en psicopedagogía	Instituto Superior del Milagro N°8.207. Salta
2019	Psicopedagoga	Instituto Superior del Milagro N°8.207. Salta
2020	Licenciatura en Psicopedagogía. Ciclo complementario. En curso.	Universidad del Gran Rosario

Experiencia laboral

Año	Denominación de puesto	Institución/ Empresa
2019	Psicopedagogía Institucional.	Escuela Coronel Vicente de Uriburu N° 4096. Tartagal.
2020	Acompañamiento a la trayectoria de estudiantes de 5to año.	Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Salta.
2021	Acompañamiento a la trayectoria de estudiantes de 5to año.	Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Salta.

CURRICULUM VITAE

Datos personales:

Apellido y Nombre: Yapura Marina del Valle Fecha de Nacimiento: 24/07/1977

DNI: 25.743.358

Nº CUIL: 27- 25743358-2

Domicilio: Ruta 33 Km. 2,5 Paraje Campo Alegre - Dpto. Chicoana Prov. Salta

Estado Civil: Casada

Teléfono: 3875072651

Mail: yapuramarina09@yahoo.com.ar

Estudios Cursados:

- Estudio Primario: Séptimo grado completo en “Escuela Pbro. Dr. José Andrés Pacheco de Melo” N° 4321.
- Estudio Secundario: Quinto año completo en “Escuela de Comercio N° 5010 “Islas Malvinas”. Título: “Perito Mercantil- Operador en Sistemas Contables”.
- Estudios Terciarios: Psicopedagogía – Instituto Superior del Milagro N° 8207.
- Estudios Universitarios: Lic. Psicopedagogía en UGR en curso.

Antecedentes Laborales:

- Coordinadora del Centro Integrador Comunitario C.I.C. Barrio San Jorge- El Carril. Año 2010- 2012
- Coordinadora Programa C.A.J. E.E.T. N° 3116 El Carril. Año 2007 - 2017.
- Capacitadora “Herramientas para la Empleabilidad” Ministerio de Trabajo y Previsión Social.

