

Ciclo de **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL**

*Tema: Las prácticas docentes en aulas  
multiculturales rurales de nivel inicial:  
desafíos y contradicciones*

**Coordinación y tutoría:** Prof. Lic. Especialista María Elena Aubone

**Alumnas:** Profesora Flavia Daniela Romero DNI 26305171

Profesora Susana Nahim DNI.18611597

Mendoza, junio 2024

## **Autoridades de la Facultad**

### **Decana**

Dra. Ana María Sisti

### **Vicedecana**

Dra. María Ximena Erice

### **Secretaria Académica**

Prof. Esp. María Gabriela Griffouliere

**Contacto:** [gabrielagriffouliere@fed.uncu.edu.ar](mailto:gabrielagriffouliere@fed.uncu.edu.ar)

### **Directora General de Carreras**

Mgter. Leticia Vázquez

**Contacto:** [leticia vazquez@fed.uncu.edu.ar](mailto:leticia vazquez@fed.uncu.edu.ar)

### **Coordinadora de Ingreso**

Prof. Esp. Lourdes Gómez

**Contacto:** [mlourdesgomez2009@hotmail.com](mailto:mlourdesgomez2009@hotmail.com)

### **Director del Profesorado Universitario de Educación**

#### **Primaria / Ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática**

Mgter. Elio Ponciano

**Contacto:** [eliopon@hotmail.com](mailto:eliopon@hotmail.com)

### **Directora del Profesorado Universitario de Educación Inicial**

Lic. Marcela Mirchak

**Contacto:** [mmmerlo66@yahoo.com.ar](mailto:mmmerlo66@yahoo.com.ar)

### **Directora del Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas / Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas**

Prof. Esp. Gabriela Guzmán

**Contacto:** [gabrielaguzman@fed.uncu.edu.ar](mailto:gabrielaguzman@fed.uncu.edu.ar)

### **Directora del Licenciatura en Terapia del Lenguaje**

Prof. Gabriela Balmaceda

**Contacto:** [gabrielabalmaceda@fed.uncu.edu.ar](mailto:gabrielabalmaceda@fed.uncu.edu.ar)

### **Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual**

Prof. Esp. Mariela Farrando

**Contacto:** [marielifarrando@fed.uncu.edu.ar](mailto:marielifarrando@fed.uncu.edu.ar)

### **Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora**

Mgter. Leticia Vázquez

**Contacto:** [leticiavazquez@fed.uncu.edu.ar](mailto:leticiavazquez@fed.uncu.edu.ar)

**Director de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social**

Lic. Victor Agüero

**Contacto:** [aguerovik@gmail.com](mailto:aguerovik@gmail.com)

**Secretario de Investigación y Posgrado**

Dr. Aldo Altamirano

**Contacto:** [aldoaltamirano@fed.uncu.edu.ar](mailto:aldoaltamirano@fed.uncu.edu.ar)

**Directora de Posgrado**

Mgtr. Carolina Martínez

**Contacto:** [artesvisualesfed@gmail.com](mailto:artesvisualesfed@gmail.com)

**Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes**

Lic. Andrea Suraci

**Contacto:** [andreasuraci@yahoo.com.ar](mailto:andreasuraci@yahoo.com.ar)

**Secretaria de Extensión**

Prof. Esp. Adriana Moreno

**Contacto:** [adrianamoreno@fed.uncu.edu.ar](mailto:adrianamoreno@fed.uncu.edu.ar)

**Directora de Relaciones Institucionales**

Dra. Prof. Nora Marlia

**Contacto:** [relins@educacion.uncu.edu.ar](mailto:relins@educacion.uncu.edu.ar)

**Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil**

Prof. Julia Andrea Amparán

**Contacto:** [movilidad@fed.uncu.edu.ar](mailto:movilidad@fed.uncu.edu.ar)

**Director de Asuntos Estudiantiles y Egresados**

Mgter. Osvaldo Ivars

**Contacto:** [lic.ogivars@gmail.com](mailto:lic.ogivars@gmail.com)

**Coordinador de Egresados**

Prof. José Gouric

**Contacto:** [daeye@fed.uncu.edu.ar](mailto:daeye@fed.uncu.edu.ar)

**Coordinadora de Estudiantes**

Srta. Agustina Montemayor

**Contacto:** [daeye@fed.uncu.edu.ar](mailto:daeye@fed.uncu.edu.ar)

**Secretario Administrativo Económico-Financiero**

Lic. Sergio Euliarte

**Contacto:** [administrativafinanciera@educacion.uncu.edu.ar](mailto:administrativafinanciera@educacion.uncu.edu.ar)

# Índice

Agradecimientos: .....	5
Introducción: (Justificación) .....	6
Aportes individuales.....	8
Marco teórico (hipótesis, Objetivos: generales y específicos) .....	9
Descripción del problema.....	12
Selección de la muestra.....	13
Diseño de la investigación.....	14
CAPÍTULO 1: Las prácticas docentes, estrategias y desafíos.	
1.1. La realidad de las prácticas docentes .....	17
1.2. Estrategias: el docente frente a un aula diversa .....	21
1.3. Los desafíos de la Práctica Docente .....	24
1.4. La profesora de nivel inicial .....	25
CAPÍTULO 2: El porqué del Nivel inicial, marcos legales y teorías de aprendizaje.	
2.1 El porqué del Nivel inicial.....	30
2.2. Los aportes de la ley.....	31
2.3. espacio escolar.....	33
2.4. Implicaciones de las teorías del aprendizaje.....	37
2.5. Aprendizaje situado .....	38
CAPÍTULO 3: La escuela multicultural	
3.1 Escuela y sociedad multicultural.....	40
3.2. Cultura y diversidad .....	41
3.3. Educación Intercultural .....	45
3.4. Educación Inicial y Ruralidad .....	47
3.5. Una mirada hacia la comunidad boliviana.....	51
3.6 Educación rural en pandemia.....	53
CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	60
ANEXOS.....	62
Cuadro de entrevistas trabajo de campo.....	66

### **Agradecimientos:**

En primer lugar, un agradecimiento especial a la Facultad de Educación por brindarnos la posibilidad de perfeccionarnos y siempre acompañar de manera cordial nuestro proceso que con tanto esfuerzo y perseverancia hemos concretado.

No podemos dejar de lado agradecer a nuestra profesora licenciada, especialista y asesora de Tesis, María Elena Aubone, quien nos brindó sus conocimientos, predisposición y nos abrió su corazón de manera desinteresada, impulsando nuestro trabajo hacia su finalización.

Y finalmente, pero no menos importante, la contención y apoyo incondicional de nuestras familias en todo el proceso, como pilares fundamentales de nuestras emociones.

## **Introducción**

### ***Tema: Las prácticas docentes en aulas multiculturales rurales de nivel inicial en el distrito de La Consulta: desafíos y contradicciones***

El contexto en el cual se enfoca el presente trabajo de investigación es la cultura escolar en sí, donde se relacionan niños y docentes que corresponden al Nivel Inicial, salas de cuatro y cinco años. Es por ello que los planteos y argumentos parten de la realidad escolar misma, es decir de la experiencia como docentes, del intercambio dialógico con autoridades y colegas pertenecientes al ámbito rural, cuya particularidad se inserta en comunidades radicadas en el Valle de Uco.

La investigación se ha realizado a partir de observaciones, encuentros, conversaciones de la cotidianeidad escolar, intercambios con docentes, que poseen un alto porcentaje de niños que presentan características culturales propias en contraste con la cultura escolar, y representan la cultura dominante en la escuela andino-boliviana, con una cuarta generación de pobladores.

En estas escuelas estatales rurales, del Departamento de San Carlos, específicamente en el distrito de La Consulta, se observa a una comunidad diversa en la que se perciben características compartidas en el alumnado, en cuanto a: formas de relacionarse y agruparse, vestimentas, uso del lenguaje tanto del materno como del adquirido en la zona, miradas y silencios.

La experiencia en la zona mencionada permite observar cómo las instituciones del lugar están siendo pobladas, cada vez más, por escolares pertenecientes a estos grupos étnicos, y se observan asentamientos poblacionales que cubren los establecimientos escolares casi en su totalidad.

También se desea destacar que se realizó el trabajo entrelazando las entrevistas con el marco teórico, intentando contrastar las respuestas y estrategias docentes con los autores elegidos.

Se realiza una aproximación a las leyes y documentos como avales legales, destacando el documento curricular provincial que desde el año 2015 se modificó en la provincia de Mendoza, revalorizando el Nivel Inicial como unidad pedagógica y se incluye a la interculturalidad, estableciendo también los campos de experiencias y saberes hacia los niños desde los 45 días a los 5 años de edad dando continuidad a las trayectorias escolares.

## **Justificación**

Se comprende que el Nivel Inicial posee una particularidad única que aspira a lograr no solo la incorporación de aprendizajes académicos propios de la primera infancia, sino también aprendizajes ligados a la socialización, a aprender a convivir; estar con los otros; valorar el juego, y los intercambios diferentes de la cultura familiar. De allí que es de gran relevancia que el docente de este nivel tome la iniciativa, es decir, pueda tomar decisiones con respecto a la aplicación de saberes y formas de trabajo. También son importantes las actitudes que cada uno de ellos asume con respecto a los niños y el respeto a su cultura. El tema de la diferencia cultural incide en una parte de las ideas más ancestrales de pertenencia, territorialidad y creencias que se encuentran arraigadas a la vida.

De hecho, no existe una práctica educativa neutra, ni acción pedagógica didáctica que no deje huellas. Las instituciones escolares que atienden a la primera infancia (jardines maternos, jardines de infantes, S.E.O.S.) se hallan insertos en un contexto social, cultural e histórico real. La formación que han recibido los estudiantes de profesorado también es heredera de un tiempo en que las concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos, han sido afectadas por nuevos modos de pensar y por una realidad sociocultural semejante a la planteada en la formación docente.

Con todo lo planteado, se podrá advertir a lo largo de esta investigación, una contradicción: los docentes en su mayoría, no cuentan con una formación específica para trabajar en contextos multiculturales y menos aún rurales.

El aprendizaje que ya de por sí es complejo para la niñez, se transforma en un desafío aún mayor si se tiene en cuenta que en esta etapa de la vida se construye la subjetividad primaria del ser humano.

## **Aportes individuales al presente trabajo**

**Docente Flavia Romero:** desde mi experiencia como docente en este nivel, puedo expresar que el docente se tiene que reinventar constantemente: la multiculturalidad se hace presente, la ruralidad marca la diferencia, los desafíos y contradicciones nos atraviesan constantemente. Lo ideal es que el trabajo áulico sea compartido entre colegas tanto para enriquecer las prácticas cotidianas, como para valorar experiencias positivas y avanzar hacia un conocimiento más certero y eficaz. Si nos detenemos a estudiar la infancia, es real que en cada aula nos encontramos con niños que presentan realidades culturales diferentes. El Nivel Inicial es el primer lugar, fuera del ámbito familiar, donde se entrecruzan culturas, formas de crianza, ideas y vidas diferentes.

**Docente Susana Nahim:** “Los niños aprenden cuando hay un docente que enseña...” En este presente escolar que vivimos, es fundamental considerar las diversas y variadas condiciones de vida de los niños y sus familias; esto permitirá orientar mejor la tarea educativa, enmarcar los propósitos y seleccionar los contenidos de la enseñanza según los grupos de alumnos y sus características. Las instituciones educativas deben asumir el compromiso para que los pequeños profundicen y amplíen su capacidad lúdica, construyan el placer por el conocimiento, el cultivo de valores y actitudes éticas que privilegien el respeto por los otros, la solidaridad y la cooperación. Por su parte, cada docente también es responsable de la construcción del conocimiento, de considerar el contexto, de adaptarse él mismo y de lograr que los niños también se adapten a la escuela y a la comunidad.

## Marco teórico

Las preguntas iniciales que se formularon al comienzo de la investigación permitieron problematizar el tema y que sirvieron de guía para avanzar con la misma, fueron las siguientes: ¿Cómo desarrollan sus prácticas cotidianas los docentes de Nivel Inicial dentro de un contexto multicultural en las zonas rurales del distrito *La Consulta* del Departamento de San Carlos, provincia de Mendoza, con niños provenientes de culturas bolivianas y argentinas, mendocinas o locales?

Otra pregunta no menos importante fue: ¿Cuáles son las *estrategias* que despliegan en cuanto a lo pedagógico didáctico? Procedimientos y estrategias, modos de enseñar y evaluar, todo ello desde una mirada objetiva y subjetiva, ya que somos parte de este proceso de enseñanza y aprendizaje, como profesoras de Nivel Inicial en las escuelas en las que se desarrolla la investigación.

Desde esta perspectiva y en este contexto se entiende que develar los supuestos que sostienen la práctica docente puede contribuir a comprender, en su sentido más profundo, de qué manera sienten, interpretan y operan los docentes frente a la diversidad cultural: ¿lo hacen de un modo comprensivo, considerando que estas diferencias enriquecen a los sujetos involucrados o más bien lo interpretan como un problema irresoluble dadas las circunstancias?

Se comprenden estas *estrategias*, en un sentido amplio, como *acciones, construcciones, modalidades, modos de implementación, de afrontamiento* de la acción pedagógico didáctica. Se trata de identificar en el quehacer docente, en las mismas prácticas sociales y los discursos, los *modos de pensar y hacer* en relación a la educación.

Si se tiene en consideración que la llegada de estos niños a la escuela implica, simultáneamente, el ingreso de su propia cultura al ámbito escolar, entonces la *diversidad cultural* es el marco en el que se construye la práctica docente en estos espacios.

La matrícula es particularmente elevada en las escuelas seleccionadas llegando a representar, en algunas instituciones educativas, un ochenta y noventa por ciento del total de niños por aula, es por ello que se toman en cuenta para el análisis de dicho trabajo.

**A partir de los interrogantes formulados, se plantea la siguiente hipótesis:**

- La observación y el compromiso docente desde la aplicación de estrategias, búsqueda de información pertinente, y el acompañamiento individual y familiar favorece la educación de niños en aulas multiculturales.

**Objetivos:**

**Generales**

- 1- Identificar de qué modo los docentes de Nivel Inicial de las escuelas rurales del distrito de *La Consulta*, departamento de San Carlos, interpretan las diferencias culturales a raíz de la presencia de niños pertenecientes a comunidades de origen boliviano en el aula.
- 2- Comprender los marcos referenciales desde los cuales los docentes significan las estrategias que implementan en su práctica con niños pertenecientes a las comunidades andinas de origen boliviano.

**Específicos**

1. Conocer la formación que tienen los docentes de nivel inicial de las escuelas rurales de La Consulta, del departamento de San Carlos respecto de temas relacionados con la diversidad cultural, multiculturalismo y educación intercultural.
2. Problematizar los desafíos que enfrenta la práctica docente cotidiana en aulas con una realidad multicultural.
3. Investigar sobre las estrategias que utilizan los docentes de nivel inicial de las escuelas rurales del distrito de La Consulta, departamento de San Carlos, frente a niños de comunidades culturalmente diversas.
4. Señalar las dificultades, desafíos y contradicciones de las prácticas profesionales de docentes de nivel inicial.

En consonancia con las preguntas y el problema planteado, se decidió conjuntamente emplear para la presente investigación, el diseño cualitativo que permite el análisis de las narrativas de los propios docentes. Según Sampieri (2014, p.7) <sup>1</sup> “ los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos”

Este enfoque permitirá revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

---

<sup>1</sup> Se cita a HERNÁNDEZ SAMPIERI, R, (año 2014, página 7). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill education

Así, se han escuchado e interpretado dichas narrativas para conocer cómo significan su trabajo con esta población, desde la propia perspectiva de cada uno. Esta fuente de análisis también proporciona respuestas a las preguntas de las cuales se han partido al recuperar percepciones, modos de ver y entender, y también los sentimientos de los docentes en relación a la temática en cuestión.

La presente investigación pretende dar cuenta de esta realidad educativa, en una muestra intencional y acotada, por lo que se emplea el *estudio de casos*. Según el autor Roberto Hernández Sampieri; los mismos se definen como “**estudios** que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Sampieri (2014 p 164)<sup>2</sup>

El enfoque cualitativo es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. Con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación.

La meta consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo. Es un diseño que responde al problema del cual se parte; por ello se ha elegido la entrevista en profundidad como la técnica más apropiada. Una vez abordado el problema, el cual se describe más adelante, se hizo necesaria una profundización bibliográfica para delimitar conceptualmente el trabajo de investigación.

En cuanto al propósito de la investigación, surgieron de manera concomitante temas como: ruralidad, Nivel Inicial, formación docente, leyes nacionales y provinciales, multiculturalidad, estrategias y actitudes. A medida que la investigación avanzaba fue necesario incorporar otros referentes conceptuales surgidos de los hallazgos en el trabajo de campo.

---

<sup>2</sup> Se propone esta cita tomada de HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014, p164), *Metodología de la investigación de, 6ta edición*; en opinión de Sampieri y Mendoza (2008) Mc Graw Hill education

## Descripción del problema

En la provincia de Mendoza existe un conjunto de asentamientos poblacionales provenientes de comunidades de origen boliviano que llegaron a la provincia con fines laborales a través de inmigraciones sucesivas. Desde el año 1960, estos inmigrantes fueron ocupando diferentes espacios geográficos, aunque no de un modo organizado. Es por ello que se encuentran diseminados a lo largo de todo el territorio, generando asentamientos. Dichas comunidades conservan aún hoy en día, los rasgos propios de su cultura de origen como son la lengua (quichua y aimara), entremezclada con el castellano local; las costumbres, la gastronomía, las fiestas típicas, las creencias, las vestimentas, y los valores propios.

En las escuelas que se encuentran ubicadas en las zonas rurales y que se han tenido en cuenta para la investigación, la matrícula de niños pertenecientes a estas comunidades supera, en buena medida, a la población del lugar. Esta situación particular sociolingüístico-cultural, genera en las instituciones escolares una serie de demandas muy específicas que no siempre se pueden satisfacer. Esto se debe a que los niños portan un conjunto de *diferencias*, como marcas ineludibles de la cultura a la cual pertenecen haciendo que la escuela constituya un ámbito específico de los intercambios culturales entre los niños del lugar y los inmigrantes.

Desde un análisis demográfico, la zona se encuentra poblada por gran cantidad de habitantes provenientes de la primera, segunda o tercera generación de inmigrantes de origen boliviano. Los niños que asisten a las escuelas en las cuales se ha realizado el trabajo de campo para la presente investigación, pertenecen a estas comunidades y representan en algunos casos entre 60 y el 90% de la matrícula total del alumnado, según se revela posteriormente la interpretación del estudio de casos.

Por esta razón, la escuela se ve irremediamente inmersa en un contexto multicultural al que debe integrarse y responder.

Muy diferentes son las formas en que cada docente asume el proceso educativo y la asistencia pedagógica de los niños provenientes de otras culturas diferentes. En la mayoría de los casos, es muy complejo para los miembros de una institución escolar, respetar y comprender esta diversidad cultural, siendo los niños quienes sufren de una u otra manera consecuencias no deseadas relacionadas con la falta de integración al aula. Si bien las diferencias culturales

son más que evidentes en todos los aspectos tal como se dijo antes, relacionadas con la lengua, la comunicación, los intereses; no obstante, ello, la *homogeneización* de las propuestas parece ser el eje de toda decisión implicada en la práctica docente. Se considera que este hecho es grave porque se excluye a quienes, por lo menos, en todos los postulados, son el centro de la acción pedagógica, es decir, los mismos niños. Por eso es que se plantean tanto los *desafíos* como las *contradicciones* en el tema de la investigación.

El problema que se pretende investigar surge de la experiencia como profesoras de Nivel Inicial con más de 20 años de trabajo con niños de edad preescolar en contextos de ruralidad. Este desempeño profesional ha permitido no solo transitar como actores fundamentales la docencia en este ámbito particular, sino que también ha posibilitado acceder a un espacio privilegiado para la *observación de las actitudes y despliegue de estrategias* que ponen de manifiesto los docentes en las escuelas rurales.

### **Selección de la muestra para la presente investigación**

La muestra está constituida por 5 establecimientos educativos primarios ubicados en zonas rurales del Departamento San Carlos, distrito de La Consulta, con población escolar mayoritariamente andino boliviana perteneciente a salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial, según aparece descrito en el siguiente cuadro:

<b>Nombre y número de Escuela primaria</b>	<b>Sala de 4 /5 años</b>	<b>Matricula aprox.</b>	<b>Docente</b>	<b>% de alumnos bolivianos</b>
N°1-300 Rosa Arenas de Moyano	Sala de 4 y sala de 5	25 niños/as 25/30 niño/as	Docente C y directora A	90%
N°1-380 Clotilde Guillen de Rezzano	Sala de 4 y 5 (integrada)	15 niños/a	Docente R	70%
N°1-235 Esteban Echeverría	Sala de 4 Sala de 5	25 niños/as 25/28 niño/a	Docentes M y L Directora S	70%
N°1354 Alfredo Chacón	Sala de 4 Sala de 5	25 niños/as	Docente F y directora I	80 %

N°1429 Ángel Furlotti	Sala de 4 y 5 (integrada)	20/25 niños/as	Docente S	60 %
-----------------------	------------------------------	-------------------	-----------	------

Es importante aclarar que las escuelas con jardines trabajados se encuentran actualmente bajo la modalidad nucleado con una directora de Nivel Inicial, y contando con un nombre y número propio de integración, Jardín de Infantes Nucleado N°0-167 “Sol del Valle”, excepto la escuela Ángel Furlotti que se encuentra bajo la modalidad de anexo. Estos jardines se encuentran insertos en las escuelas mencionadas. Se decidió desglosarlo en el cuadro por nombre de escuela porque resulta más sencillo de visualizar para el análisis del trabajo

### Diseño de la investigación

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo según se dijo, con una perspectiva descriptiva - interpretativa. Se realiza por medio del **estudio de casos**. El estudio de casos, se basa en la recuperación de los relatos de los propios docentes (autobiografía escolar) haciendo foco en un espacio particular de su desarrollo profesional.

La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la descripción y análisis de una situación social determinada, observada desde diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso en un contexto real (Stake, 1999, P11). La investigación se llevó a cabo en establecimientos educativos de la localidad de La Consulta, departamento de San Carlos, provincia de Mendoza, República Argentina, dentro del ámbito rural. La elección de estas escuelas que abarcan a estudiantes desde sala de cuatro hasta séptimo grado, se fundamentó en el hecho de que las mismas poseen una matrícula elevada de niños de la comunidad andino boliviana. El universo del estudio abarca tanto a docentes de Nivel Inicial como a directivos.<sup>3</sup>

En cuanto a las técnicas de recolección de datos se definen como el proceso mediante el cual, los investigadores capturan la información que requieren, siendo su fin llevar a cabo un estudio de investigación. Para este trabajo de tesis se utilizó la observación participante en contextos como: salas de clases, reuniones de personal, jornadas, carpeta de antecedentes del niño, actos escolares, ingreso y egreso de la escuela.

<sup>3</sup> En el anexo de esta tesis, se ha colocado el mapa de Mendoza donde se halla marcado el Departamento de San Carlos. También aparecen las fotos de las escuelas seleccionadas.

Otra de las técnicas empleadas para la presente investigación es la **entrevista personalizada** con un cuestionario abierto. En este tipo de entrevistas, las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica de forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja que se puede sistematizar: facilita la clasificación y el análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja podría ser la falta de flexibilidad propia de un cuestionario cerrado, pero este hecho se fue salvando en la oralidad mediante el diálogo.

Entre sus principales características está la que permite la obtención de información amplia, profunda y de carácter sustancial. Para esta investigación, se llevó a cabo en los domicilios particulares de algunos docentes y directivos, otras se realizaron en el ámbito escolar.

Su aplicación permitió recoger datos e información que no podían ser observados directamente y acceder a un nivel más profundo. La entrevista es una técnica muy utilizada para la recolección de datos cualitativos. Cabe aclarar que las respuestas fueron grabadas, previo consentimiento del entrevistado, mediante instrumentos como mp3 y grabador, también se utilizó un cuaderno de campo para tomar nota de lo que aconteció. Luego se transcribieron a Word para facilitar el análisis y finalmente se elaboró un cuadro comparativo que aparece en los anexos.

Ser docente, además de un proyecto profesional bien definido, requiere madurez intelectual y emocional, una posición definida respecto de los problemas del entorno, sensibilidad para comprender las dificultades de los demás y, esencialmente, honestidad intelectual para definir fortalezas y debilidades propias. De allí el interés en analizar el quehacer docente desde el estudio de las *actitudes* y *conductas* respecto a la educación de una población infantil que está desafiando los cánones tradicionales de la escuela, a partir de su diferencia cultural. Muchas de estas actitudes dificultan el trabajo educativo, ellas no hacen sino poner en evidencia que la escuela percibe que estos niños poseen rasgos particulares y, en ocasiones, bien diferentes de otros. Precisamente, por pertenecer a comunidades de inmigrantes que conservan sus rasgos principalmente culturales, particularidad que es evidente en la escuela.

Se entiende por actitud el comportamiento y la forma de actuar de las personas frente a las diferentes situaciones que plantea la vida. Una definición clásica de actitud es la establecida por Allport, que la consideraba “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y

situaciones” (Allport, 1935, en Martín-Baró, 1988)<sup>4</sup> Por este motivo se considera fundamental en la tarea docente, la actitud como pilar para atender a la diversidad, y como signo de apertura hacia el cambio.

La presentación de la tesis se realiza de una manera *tradicional*, por capítulos. Esto responde a una organización lógica del texto ya que articula *teoría* y *trabajo de campo* a través de un proceso que fue entrelazando ambos aspectos. Sin embargo, su desarrollo va articulando transversalmente los referentes teóricos seleccionados, las narrativas de los docentes y su posterior interpretación.

A continuación, se describe la organización interna del trabajo:

En primera instancia, en el Capítulo 1: “Las prácticas docentes, estrategias y desafíos”, hace referencia a los momentos cotidianos en el aula, entrelazando manifestaciones docentes y brinda un aporte sobre estrategias utilizadas en aulas rurales interculturales, planteando los desafíos de la práctica docente.

El Capítulo 2: “Nivel Inicial y marcos legales” aborda la importancia del Nivel Inicial, su forma de organización, los marcos legales y las teorías de aprendizaje que sustentan la tarea.

El Capítulo 3: “La educación intercultural” hace referencia a la educación en la diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, y el rol docente en la comunidad rural y para finalizar ruralidad y pandemia.

El desafío está planteado: en momentos en que la educación está llamada a dar respuesta a la creciente inserción de niños de culturas diferentes en la escuela, la acción del Nivel Inicial ofrece elementos valiosos: debería ofrecerse como un espacio de debate, integración y reflexión. Desde una perspectiva reflexiva, se aspira a comprender estos procesos, puesto que se considera que, al hacerlo, se puede contribuir a revisar uno de los factores más complejos que afectan a la escuela de hoy: el respeto por las diferencias.

---

<sup>4</sup>Se cita a ALLPORT, (1935), extraído del *Capítulo X Actitudes definición y medición, componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. Disponible en <https://ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>*.(rec10/6/2024)

## CAPÍTULO 1: Las prácticas docentes, estrategias y desafíos

### 1.1. La realidad de las prácticas docentes

El contexto dentro del cual se enmarca este trabajo es la cultura escolar, la misma se ubica en un ámbito particular y específico del Nivel Inicial. El tema de la diferencia, más precisamente, la diferencia cultural proporciona un acercamiento a la problemática del otro, a la visión de la escuela con sus particularidades. Al respecto María A. Sagastizabal (2000)<sup>5</sup> se refiere al “otro”, en lo relacionado a la integración cultural con la escuela, como el “diferente”, el que posee una carencia, y se busca compensar esta falta por medio de políticas educativas compensatorias, dejando de lado lo que el niño ha incorporado en su socialización primaria. Se polarizan las culturas, sin pensar en una unificación o una educación intercultural. En la actualidad, la educación intercultural o integración pluralista, prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es legítima; la lengua materna es considerada un punto de apoyo positivo y no un obstáculo, viéndose reflejado en los programas escolares y proyectos educativos.

En cuanto a la profesión docente, se centra en la enseñanza de conocimientos socialmente válidos, y de acuerdo a las concepciones cognitivistas, el docente actúa como facilitador, guía y nexo entre el conocimiento y el estudiante, logrando un proceso de interacción llamado proceso de enseñanza-aprendizaje; este proceso debe desarrollarse en un clima de confianza, aceptación y colaboración sin dejar de lado la afectividad entre seres humanos: sobre este punto, las actitudes positivas son fundamentales.

Se considera valiosa la opinión de Novaro (2009)<sup>6</sup> para quien “hoy en día se habla constantemente en los discursos educativos de habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de relatos y narraciones, desarrollar la escucha. Así, el seguimiento de la política curricular de nuestro país permite afirmar que, frente a la valorización del niño hablante (que en algunos casos parece derivar en la imagen del alumno ideal como un histriónico parlanchín), los niños migrantes e indígenas se valoran negativamente como silenciosos y retraídos”.

---

<sup>5</sup>SAGASTIZABAL, M. Á.; SAN MARTIN, P.; PERLO, C.; PIVETTA, B. 2000(p4). *Diversidad cultural y fracaso escolar: Educación Intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE (CONICET- UNR). Rosario.

<sup>6</sup>NOVARO, G. (2009) *Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. En: Dossiê Antropologia da Educação. Centro de Educação. Laboratorio de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria – V. 34, n. 01/2009.

En el aula cada docente implementa o despliega las estrategias que considera más valiosas o posibles para el grupo actual de alumnos. A partir de las entrevistas realizadas a docentes de las escuelas seleccionadas en la muestra, se pudieron conocer algunas estrategias de trabajo. De allí que las respuestas fueron sumamente diversas: por ejemplo, dejar hacer o permitir que el niño trabaje desde una mirada docente, homogeneizar las tareas a todo el grupo sin distinción alguna, innovar prácticas pedagógicas, superar los prejuicios, perfeccionarse e investigar.

Según Stenhouse, (1987)<sup>7</sup>, las estrategias son “exigencias reales y cambiantes que un grupo plantea al docente y que requiere seleccionar, usar, y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para obtener resultados.”

A continuación, se compartirán los testimonios de las docentes y directivos entrevistadas en cuanto a su formación. Se combinarán opiniones y autores.

Este primer acercamiento a las *narrativas de las docentes y directivos* entrevistados da cuenta de sus concepciones, experiencia y de su trayectoria profesional

Se coloca solo una inicial de la docente o directivo para resguardar su privacidad.

*Docente L: -En mi caso dejo que se relacionen con los demás niños y que aprendan, aunque son un poco tímidos, pero entre niños de su misma comunidad hablan sin problemas.*

Se puede advertir en esta actitud que la docente deja hacer. Con respecto al “dejar hacer”, se hace referencia a la indiferencia, a no tomar participación, solo la observación y esperar que los resultados aparezcan solos. Un grupo de niños se observa tímidos, pero en los juegos se relacionan y comunican con sus semejantes coterráneos.

*Docente R: - Mi estrategia de trabajo es impartir la misma consigna para todos, y si alguno no la toma, trabajo con ese niño en particular.*

En este caso la docente trabaja de manera general en un primer momento dando la posibilidad de que cada niño incorpore los conocimientos según sus conocimientos y aptitudes previas y si observa que no se comprendió la tarea realiza un trabajo personalizado, tratando de generar inclusión y respeto por las diferencias o dificultades de todo tipo.

---

<sup>7</sup> STENHOUSE, (1987, p54). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

*Docente M - Es difícil trabajar con las familias en talleres o citarlas para arreglar algo en el jardín, ya que trabajan todos en la familia, excepto los días de lluvia, porque el trabajo es mayormente en la tierra al aire libre. Si así ocurriera, ese día se acercan a la escuela. Es compleja la comunicación con las mamás porque todavía se habla quichua en el hogar y es difícil entender algunas palabras porque hablan rápido, entre dientes y su tono de voz es suave, y al tener otra cultura, pienso yo, que a veces pedimos algo y no se logra porque ellos utilizan los elementos para otros fines, y también algunos piensan que la escuela los debe proveer de todo y cuesta que lleven elementos.*

En este punto es importante destacar el desafío para la docente frente a la comunicación con las familias, por las diferencias culturales, idiomáticas y dialectos de la zona. Además, el calendario de la cosecha es inamovible, y no les permite adaptarse al calendario escolar. Por ejemplo, cuando los docentes deben cerrar un aprendizaje, los niños no van a la escuela porque es más importante para los padres que trabajen con ellos. Esta zona es netamente agrícola y el trabajo es intenso en algunas épocas del año.

*Docente C -Ellos son de otras ideas, otra cultura, y son mayoría, es importante aprender a trabajar con la diferencia y se aprende mucho de ellos, son muy habilidosos con sus manos y son colaboradores cuando se logra un clima de confianza y se entienden las ideas de la docente, cuesta hacerse entender, pero dándole participación en los eventos, o en actos con lo que ellos saben hacer se sienten partícipes e importantes.*

Al referirse a ellos, son diferentes, “diferentes a mí”, pero en este caso la docente destaca que poseen habilidades y que se los ha involucrado buscando la forma de relacionarse y de integrarlos. También se destaca que son mayoría, es decir que el grupo al que se refiere en su grado es mayoritariamente de esa cultura.

*Docente S: -Yo he trabajado con las familias específicamente en el acto de la diversidad cultural. Y compartimos experiencias: las mamás me enseñaron a hacer una bebida y la realizamos y compartimos con el resto de la escuela, y se veían sorprendidos y les agradó la idea de compartir experiencias, también realizamos unos hornos (conchitas) que se utilizan para cocinar en la tierra con barro y realizamos una muestra.*

En este caso la docente se relaciona con las familias y los niños creando lazos y compartiendo experiencias. Busca elementos de su interés para captar su atención. El nivel inicial es el primer escalón educativo de socialización y la comunicación es clave para múltiples situaciones.

*Docente R:* - Actualmente se puede buscar información en los medios y en las redes, es más accesible, porque hace unos años atrás solo se compartían experiencias y se hacía lo que se podía.

En este punto es importante analizar ambos testimonios, ya que la diversidad de respuestas tiene que ver con la forma de trabajar de cada docente y con las sensaciones y sentimientos que experimenta cada uno en el aula. En el caso de La docente S resultó valioso el acercamiento a la familia desde una experiencia gastronómica. Y la docente R expresa que ha realizado lo que puede en la medida de sus posibilidades y expresa que compartía experiencias con otras colegas para comprender algunos aspectos.

Por lo que se viene considerando, se destaca que también se consultó a algunas directoras sobre su visión de esta realidad escolar:

*Directora I:* - ¡Uh, qué buena pregunta esa!... Creciendo en matrícula...creciendo en asistencia de niños bolivianos. Espero que pueda lograr interesar a más docentes para que trabajen aquí; que pueda lograr una mejor comunicación con las familias bolivianas aprendiendo más de su cultura porque como va creciendo la comunidad vamos a tener el 50% de niños bolivianos en unos dos o tres años; que pueda incluir en el PEI proyectos de interculturalidad para trabajarlos con todos los docentes; que el personal y celadores se pongan la camiseta de la escuela; que yo pueda seguir en este cargo por mucho tiempo así concreto estas ideas.

Este último testimonio es clave para comprender que es necesario establecer el compromiso de toda la comunidad educativa para comprender y vivenciar la interculturalidad, pero en la realidad cotidiana, se observan docentes no tan comprometidos. Aún más, consideran que son los niños quienes deben adaptarse a la cultura y modos de la comunidad que los adopta. En contraste con lo dicho, hay docentes que aceptan el desafío de construir sobre la base de lo diverso, docentes involucrados, participativos, comprometidos.

El Nivel Inicial recupera saberes previos de los niños y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizará a lo largo de la trayectoria escolar básica, constituyéndose el primer escalón de la escolaridad obligatoria según la Ley provincial 6970/02. Es una etapa que presenta clara intencionalidad pedagógica, la cual está orientada hacia el logro de objetivos, de metas que se buscan alcanzar a través de la acción educativa, brindando así una formación integral.

## 1.2. Estrategias: el docente frente a un aula diversa

“Todos vivimos al lado de semejantes cercanos de los que diferimos culturalmente. Desde los contrastes culturales entre esos semejantes hasta las disimilitudes de origen étnico entre grupos de muy distinta procedencia, las diferencias son sólo de grado”. Gimeno Sacristán, (1997).

Si se parte de la premisa de que todos somos diferentes, también se pensaría en una educación individualista y heterogénea, donde el docente debe educar en contextos de extrema complejidad. La educación en estos tiempos debe tomar una postura en defensa del rol desde una mirada intercultural, el docente debe constituirse en un recurso humano apto, idóneo y con capacidades diversas, generadores de concientización de la realidad social, para la asimilación de las características de las distintas culturas, y así lograr una buena relación y trabajo áulico.

En muchas aulas se observan innumerables hechos cotidianos que hacen a la vida común y heterogénea: son el resultado de relaciones verticales (docente-alumno) y horizontales (alumno-alumno), es aquí donde se requiere observación, investigación, y registro de las instancias de vínculos que hacen al grupo para arribar al diagnóstico de la realidad. Con ello se van delimitando las características de cada grupo: sus orígenes, costumbres, hábitos, tradiciones, diferentes idiomas o dialectos, creencias, ideologías.

Se podría mencionar concretamente como todo lo anterior se observa directamente en el aula: forma de hablar, en el juego, en el trato, en la escucha, en las producciones, en el modo de ser, en el modo de andar.

Al respecto la docente F nos explica: - *En mi jardín tengo 18 alumnos, casi todos son bolivianos, 9 de cuatro y 9 de cinco años. De las tareas que hacemos depende del tema que se va a tocar si hablamos de actividades especiales, diferentes, algo específico para los niños. Sí, claro, yo hago tareas diferentes, pero eso depende. Yo, por ejemplo, trabajo por capacidades y por el interés de los niños. Depende del tema de la clase y también de la edad, tengo de 4 y de 5. Voy respetando el grado de complejidad de la tarea, para niños de 4, para niños de 5, de acuerdo a eso les voy dando las tareas, por el grado de complejidad. Por ejemplo, si hay algo más específico, como ahora que estoy con el libro ahí sí separo los temas. Por ejemplo, veo algo en la parte motora. Pienso que tiene que ver con la crianza, por ejemplo: la marcha, el equilibrio, correr, el trabajo fino, con la tijera. Pero en lo que más lo veo, como más torpes los veo es con las piernas. Lo que tiene que ver con las piernas sería eso. Por ejemplo, para saltar no son firmes con la postura de las piernas, caen con todo el cuerpo. Si bien son muy buenos trepadores: si van corriendo y deben detenerse, no tienen ese freno inhibitorio que*

*se ve en otros niños. Para girar en su propio eje, también hay dificultades. En todo eso hay dificultades. Es algo común que yo veo. Si van caminando y deben evitar obstáculos, por ejemplo, se los llevan por delante, por ejemplo, con las sillas y demás. En eso veo cierta torpeza.*

En opinión de esta docente expresa que observa algunas características motrices que comparten en común los niños de esta comunidad, referidos al área motriz gruesa y a la marcha, también motricidad fina como recortar, etc.

Un comentario de la docente fuera de la entrevista fue que los niños son transportados en el aguayo en las espaldas de la madre hasta los dos años o más durante gran parte del día porque que puede ser la causa del problema motriz.

Son numerosas estas situaciones donde aparecen de manera clara las características culturales propias. Las mismas deberían ser tenidas en cuenta según nuestra consideración, no sólo para el diagnóstico, para la realización de las planificaciones y proyectos áulicos, sino también para el PEI a nivel institucional.

Dado que se aprende a hablar un dialecto en el hogar y es utilizado para comunicarse entre semejantes, se detecta en el momento de ingreso al Nivel Inicial cierta desventaja lingüística de niños de cultura boliviana por presentar un vocabulario castellano limitado en relación con sus compañeros locales. Esto también se ve reflejado al momento de la comunicación entre docente y familias, por las diferencias lingüísticas y el uso de dialectos para los cuales no están adecuadamente preparados los docentes. La formación profesional de base no contempla la capacitación en dialectos o idiomas utilizados en el Mercosur.

Sobre la base de esta realidad heterogénea con la que se encuentran a diario los docentes, nos propusimos conocer en los objetivos de la investigación cuáles son las estrategias que utilizan los docentes del nivel inicial al trabajar con niños de comunidades bolivianas. Para intentar señalar una idea apropiada, se toma en primer lugar la definición de Rebeca Anijovich, (2010), *quien expresa que: “una estrategia es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión. Proviene del idioma griego stratos, «ejército», y agein, «conducir», «guiar».*

Y si se refiere al área educativa, se definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar; considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich, Mora, 2010)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> ANIJOVICH, MORA, (2010, p23), *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique

Continuando con las entrevistas realizadas, se toma la respuesta de una directora de nivel primario para entender la forma de trabajar en la escuela:

*Directora I: - Cada ciclo tiene formas de trabajo distintas: los más grandes trabajan por áreas y hay que estimular mucha lectura y escritura; no tienen mucha ayuda familiar, todo lo hacen en la Escuela. Trabajan con sus padres en labores agrícolas fuera del horario escolar y les cuesta cumplir con las tareas. Los más chiquitos usan mucho material concreto, las actividades de expresión y comunicación son las más complicadas; también el profe de música se queja de esto; creo que es porque en los hogares hablan en quechua o usan algún dialecto. Cuesta comunicarse con las madres; pasa lo mismo con los chicos. La docente de nivel inicial recién está conociendo a esta comunidad. Sabe poco de ellos, de su cultura y sus intereses.*

*Se observan muy tímidos en las clases; tranquilos y no hay dificultades en la conducta, en general.*

Teniendo en cuenta estos procesos es fundamental reconocer que cuando un alumno ingresa a la escuela lo hace con una cultura incorporada en su propia experiencia biográfica. De hecho, constituye para los niños migrantes el ámbito por excelencia en el cual se ven inmersos. Su importancia en el proceso de socialización en una nueva cultura se torna un proceso fundamental. Para el caso de aquellos niños provenientes de los sectores rurales o de comunidades socialmente desfavorecidas cuya cultura dista mucho de la escolar la situación del niño es altamente compleja; y ello no siempre es tomado en consideración por el sistema educativo.

Se rescatan en las narrativas de los docentes entrevistados, para entender cómo perciben y significan las características del grupo de estudiantes y sus familias:

*Docente F: - Los chicos viajan solitos en la Trafic. Poca ayuda de los padres. Comen en la escuela. Tienen dificultades en la higiene personal y familiar. Dificultades en el área de la expresión y la comunicación. Al principio fue difícil. No entendía a veces sus expresiones; ellos tampoco las mías y el ejemplo más claro fue cuando empecé con las entrevistas a las madres todas sus respuestas eran sí... sí. Con los niños me pasaba lo mismo: me miraban solamente y no emitían palabra. Lo que sería bueno es trabajar con ellos la participación en las artísticas y en la alfabetización; hablan poquito y lo justo. No son como los otros nenes: charlatanes y movedizos por demás.*

En algunas zonas los niños viajan en tráfico, y los padres y madres van a trabajar muy temprano, es poca la comunicación entre la familia y la escuela, solo en ocasiones especiales.

Se observa que la docente hace una comparación donde algunos niños/as son inquietos, movedizos y charlatanes de la zona y otro grupo más callado, quieto y retraído perteneciente a otro grupo étnico.

*Maestra M: - Pienso que es difícil la educación de estos niños, es complicado llegar a ellos, no a todos, especialmente los que llevan poco tiempo en la zona, también en reuniones que hemos realizado con los papás, algunos no interpretan nuestro lenguaje, nuestra forma de hablar, de allí es difícil que los niños también nos entiendan.*

Las madres participan poco de las opiniones en reuniones y actos. Las familias hablan quichua en los hogares y fuera de la escuela entre ellas, los niños comprenden el idioma, pero no lo practican. Cuando se pide un material especial es difícil hacerse entender.

*Directora S: tienen muchas dificultades en lengua y áreas artísticas. Las actividades de expresión y comunicación son las más complicadas. También el profe de música se queja de esto. Creo que es porque en los hogares hablan en quechua o usan algún dialecto. Cuesta comunicarse con las madres; pasa lo mismo con los chicos. La docente realiza actividades iguales para todos; como no tiene mucha experiencia realiza actividades de este tipo, recién está conociendo a esta comunidad. Sabemos poco de ellos, de su cultura y sus intereses.*

Se desprende de estas entrevistas que la educación inicial cumple una misión fundamental de nexo entre las desigualdades iniciales con respecto al orden social, cultural, económico, y político con el que ingresan los niños al nivel y por lo tanto al sistema educativo; materializa el inicio a los derechos sociales, a la educación y al carácter público del conocimiento: es allí donde el conocimiento, desde la acción de los docentes, se convierte en un patrimonio colectivo para que todos accedan al mismo.

Los desafíos actuales de la sociedad, demandan del docente demostrar que posee una competencia profesional real, basada en un sólido dominio científico y la capacidad de ejercerla. Como consecuencia de ello, se vislumbraba una ruptura del paradigma de la repetición y transmisión de conocimientos por otro basado en las competencias que se construyen y transforman a partir del mercado de trabajo.

### **1.3. Los Desafíos de la Práctica Docente**

El desafío de generar una propuesta educativa que contemple y respete la realidad multicultural, se debe a que el primer nivel de socialización e integración fuera del ámbito familiar es la escuela, la primera institución a la que los niños arriban y que les devuelve un ámbito cultural diferente de aquel de su comunidad.

La importancia de lograr esta pertenencia, de un modo respetuoso de su cultura y exitoso en términos académicos, es fundamental.

Desde los enfoques actuales se reconoce a la práctica docente como una “práctica socio-cultural altamente compleja”; un espacio de convergencia que parte de las *biografías escolares* de los profesores, continúa con la *formación inicial* en las instituciones específicas y se extiende hacia la *socialización profesional* a lo largo de todo el ejercicio docente (Davini, 2008). Se reconocen entonces, como constitutivas de la misma tanto los saberes teóricos como aquellos que se construyen a partir de la interacción con sujetos e instituciones: el saber práctico.

Es importante recordar que la práctica docente no es solamente una práctica socio-cultural como se viene afirmando, también es una práctica profesional que se desarrolla en el marco de las instituciones educativas. No se hace referencia solamente al desarrollo de habilidades técnicas vinculadas a un saber hacer sino, además *a la capacidad de intervenir en contextos reales; Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.* (Davini,2008)<sup>9</sup>

Si se parte de las anteriores reflexiones sobre la práctica docente y se la piensa en relación con la atención de niños de la primera infancia, su complejidad se profundiza.

#### **1.4. La profesora de nivel inicial**

Ardiles Gray de Stein, en su libro “La mujer en la educación preescolar” explica que “ser docente de Nivel Inicial en el siglo XXI, implica tener en cuenta la democracia y la igualdad, esto significa que cada docente dentro de su pequeña comunidad que es el aula debe dominar el grupo y ejercer liderazgo sin ser tirano.” Grey, 1981). Se trataría de ser un profesional que sepa conducir el aprendizaje, respetando al niño como persona y brindándole actividades por medio de juegos en todas sus facetas, las cuales lo llevarán hacia la expresión creadora a través de la incorporación de diferentes saberes.

---

<sup>9</sup> DAVINI, M. C, (2008 p16) *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*". (Rec. el 7/12 de 2021). <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/>

El docente debe conocer la psicología del niño, y la psicología del aprendizaje, conocer cómo es cada uno a través de la observación la entrevista y las evaluaciones y, por tanto, conocer cómo aprende. Sobre la base de esto, deberá seleccionar el material didáctico a modo de juego y con cierta libertad que le permita al infante aprendizajes acordes a su madurez. Elegir las estrategias docentes y las metodologías a utilizar en cada unidad didáctica en forma gradual y respetando etapas del desarrollo (Laffranconi de Mena, 1994).

También ser docente implica conocer a fondo las técnicas psico sociológicas para analizar y comprender a sus alumnos y familias, como así también para aportar datos en gabinetes interdisciplinarios, al momento de detectar problemas en los niños y abordarlos de una manera integral; esto no es para invadir campos de especialistas, sino para salvar problemas tempranamente derivando a tiempo a los niños y contar con amplios conocimientos para afrontar diferentes circunstancias. No hay que olvidar que el niño está inserto, muchas veces, en un ambiente de violencia, sea a nivel familiar o de los mismos medios de comunicación. Frente a estas situaciones los docentes deben ayudar al niño a satisfacer sus necesidades básicas de personalidad ofreciéndole las seguridades básicas para su desarrollo armónico. Es decir, tener en cuenta al niño en sí, brindar actividades de aprendizaje para restablecer el equilibrio entre el ser *yo y su medio ambiente*, priorizar el desarrollo de contenidos que atiendan sus requerimientos afectivos, físicos, intelectuales y sociales, los cuales son necesarios para sentirse más seguros y lograr aprendizajes fundamentales para su desarrollo.

En esta etapa de la vida infantil el diseño curricular privilegia el juego y la socialización, también se construyen saberes referidos a la identidad personal y social, a la alfabetización inicial, a las ciencias naturales, cultura y tecnología, y a los lenguajes expresivos. La función del profesor de Nivel Inicial es de acompañamiento y de sostén, permite el desarrollo de habilidades y el establecimiento de vínculos con otros niños y con los adultos que se encuentran a su alrededor. Al mismo tiempo, el docente trabaja con juegos porque conoce a fondo el valor de los mismos en todas sus dimensiones: juego de construcción, dramático, reglado etc. Por medio del juego el niño comprende el mundo del adulto y manifiesta sus conflictos, emociones, sentimientos y preferencias, como así también va desarrollando su lenguaje enriqueciendo el vocabulario. También trabajará en este nivel con la formación de hábitos, que son la base para los futuros valores de nuestra sociedad.

Pero no termina acá la labor compleja del educador: deberá realizar reuniones con la familia para dialogar sobre el comportamiento, desarrollo y crecimiento del niño a través de técnicas sociológicas y la consulta a especialistas.

Todo lo anteriormente planteado conduce a pensar en la compleja y profunda tarea del docente de Nivel Inicial y más aún en la demanda que plantean nuevos emergentes para la capacitación continua de los profesores tales como el maltrato, el abuso, el bullying, la desnutrición, las necesidades especiales, la marginalidad, los problemas del aprendizaje entre otros.

Uno de los puntos centrales se basa en jerarquizar al docente como un sujeto activo, comprometido con el medio y a la educación en su función democratizadora.

Desde esta perspectiva, el paradigma actual reconoce la complejidad de la práctica docente que requiere una formación integral que incluye dentro de su plan de estudio: psicología, filosofía, pedagogía, didácticas de las disciplinas, juego y expresión. Estas disciplinas, organizadas en los diseños curriculares para la formación de profesores proporcionan a los estudiantes las herramientas teórico prácticas que permiten intervenir profesionalmente frente a los desafíos de educar a la primera infancia. Tiene que ver con el dominio de condiciones personales, profesionales y contextuales que garanticen la construcción de una relación pedagógica que contribuya y acompañe el desarrollo infantil temprano en una etapa fundamental. Sin embargo, la complejidad de las situaciones por las que atraviesan los docentes se juega más allá de cualquier posicionamiento teórico desafiando, día a día cualquier situación *ideal*.

El Diseño Curricular Provincial,<sup>10</sup> destaca: “las instituciones que atienden a la primera infancia han pasado a ser parte imprescindible del modo de resolución de la crianza de los más pequeños, por haberse constituido en lugares anhelados, en espacios privilegiados de socialización, cuidado y enseñanza para la primera infancia. Así se garantiza y efectiviza el derecho de todos los niños/as a un desarrollo integral y la posibilidad de que las familias cuenten con ámbitos propicios para ello”. Se piensa nuevamente la relación de la escuela con los conocimientos y su significatividad y al acceso a la educación como una cuestión de derecho.

Se cita al respecto algunas opiniones tomadas de las entrevistas:

*Docente S: - Me llamo Si... Soy docente de Nivel Inicial desde hace mucho tiempo. Estudié para maestra porque me gusta estar con niños y enseñar jugando. Tengo*

---

<sup>10</sup> DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL DE NIVEL INICIAL. Dirección de planificación de la calidad educativa. Mendoza. (febrero 2015) disponible en

<https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>

*feeling con los chicos y también siempre estuve estudiando y preparándome para lo que nos toca. Yo hice la carrera docente en el San Pedro Nolasco. El profesorado duró tres años más la práctica. No me costó mucho porque siempre me gustó la carrera. No tuve materias relacionadas con la diversidad cultural, con dificultades de aprendizaje; me prepararon para la “normalidad”. Por eso trato de trabajar con todos los chicos igual sean bolivianos a no. Todos deben ser iguales en la escuela. Yo nunca tuve en mi formación ninguna materia ni nada sobre cómo trabajar con estos chicos. Nunca vimos nada. Imaginate, yo vengo de trabajar anteriormente en una escuela modelo en Malargüe, de una escuela urbana y pasé a una escuela rural. Es un cambio rotundo. Bueno fue un paso a paso. Necesité mucha observación. Era un lugar totalmente desconocido para mí. Necesité de otras personas que ya han tenido esta experiencia y la que yo iba teniendo propia. Empezar a conocer y a aprender. Me di cuenta que todo lo que yo tenía, no me sirvió para nada. No estaba preparada para eso. Imaginate tuve que empezar a aprender.*

En este caso la docente hace referencia a variados temas planteados en las entrevistas, entre ellos, el lugar donde realizó su carrera de base, también se expresó sobre su formación de profesorado y comenta que en ese momento no se tenían en cuenta materias relacionadas con diversidad cultural. Y su cambio rotundo en lo que respecta a escuelas urbanas y rurales, pero destaca su interés por aprender a través de la consulta con otras docentes, especializarse en temas desconocidos.

*Docente R: - Soy docente desde hace mucho tiempo. Me formé como profesora hace 20 años. Los chicos son mi debilidad, pero yo no estudié para trabajar con estos chicos. No sé cómo hacer para que se motiven. Casi no hablan. Algunos ni participan.*

La preparación para la *normalidad* como ella misma lo menciona hace referencia a una característica muy marcada de la formación profesional docente vinculada a la problemática del sujeto educativo: este *sujeto igual a todos los demás* que se halla presente en el imaginario docente. Un niño es sustancialmente diferente a otros no solo por sus particularidades culturales, por sus historias de vida, su pertenencia a un grupo familiar, sus preferencias, gustos, su emocionalidad.

Se toma a continuación, la opinión de las directoras al referirse a las dificultades con las que se han encontrado en la tarea diaria:

*Directora S: - Las actividades de expresión y comunicación son las más complicadas; también el profe de música se queja de esto. Creo que es porque en los hogares hablan en quechua o usan algún dialecto. Cuesta comunicarse con las madres; pasa lo mismo con los chicos. La docente realiza actividades iguales*

*para todos; como no tiene mucha experiencia realiza actividades de este tipo, recién está conociendo a esta comunidad. Sabemos poco de ellos, de su cultura y sus intereses.*

Se observan dificultades tanto de comunicación como de interpretación con respecto a las familias. Este hecho genera trabas en la implementación de actividades en todas las áreas.

*Directora I: - Los varones son los que deciden todo, las mujeres(mamás) acompañan en lo que dicen: si hay que buscar la libreta lo hacen los padres, si hay que organizar un paseo deciden los varones; las mujeres son sumisas, hablan poco. Los niños son réplica de eso.*

También se deja entrever una constante en la cultura, ya que el varón es el que toma las decisiones, se observa una organización de patriarcado sostenida en el tiempo.

Se continúa con los aportes de la misma persona:

*Directora I: - ¡Uh! ¿Cómo te lo cuento? Tengo familias bolivianas donde los padres trabajan todo el día, van poco a la escuela, los mandan a los chiquititos en la Trafic a las 8 y vuelven a las 13 hs, después de almorzar. ¡Es un tema con ellos!*

*Otras son las familias musulmanas, con ideas distintas y exigiendo mucho a nivel aprendizaje de sus hijos, las madres quieren estar en todas las actividades escolares. Otro grupo son las familias agricultoras; sus hijos faltan mucho porque ayudan a sus padres en las fincas, necesitan venir a clases. Ese trabajo es el que estoy intentando hacer durante mi gestión.*

A partir de estas narrativas, surgen algunos interrogantes en relación con la práctica docente: ¿Desde qué imaginario se toman las decisiones pedagógico didácticas en la escuela? ¿Cómo se hace presente el sujeto del aprendizaje en ellas? Las diferencias culturales son más que evidentes en todos los aspectos: la lengua, la comunicación, los intereses. No obstante, la *homogeneización* de las estrategias educativas parece ser el eje de toda decisión implicada en la práctica docente. En estas decisiones se estaría excluyendo a quienes son el centro de la acción pedagógica. Si bien la acción educativa se abre en múltiples y variadas formas de organizar y plantear las actividades, el juego y el lenguaje están presentes en todos y en cada uno de los momentos de las actividades áulicas y en relación con la totalidad del desarrollo de la personalidad infantil.

Por lo general todo juego se acompaña de lenguaje, pero el juego en sí mismo es también *lenguaje* en la medida en que es un *medio de expresión* y, por lo tanto, de comunicación. Es así que la Didáctica del Nivel Inicial toma como eje de las actividades al juego y al lenguaje, como formas de expresión infantil y medios que le ayudarán al niño a comprender y organizar la realidad.

## **CAPÍTULO 2: El porqué del Nivel inicial, marcos legales y teorías de aprendizaje**

### **2.1. El porqué del Nivel Inicial**

La educación de la primera infancia que se desarrolla en las instituciones escolares constituye, en la sociedad actual, tanto una necesidad como un derecho fundamental: el derecho del niño a la educación. Se habla, precisamente, de *Nivel* para hacer referencia a un escalón o grado, dentro del Sistema Educativo que se debe acceder y culminar para alcanzar el siguiente. Esta denominación apunta, precisamente, a darle al nivel una identidad propia; un cambio denominativo que acompaña a su jerarquización.

Sin embargo, y más allá de las diferentes denominaciones a lo largo del tiempo, la educación de la primera infancia en la Argentina tiene en su haber una larga e intensa trayectoria educativa. Con concepciones y prestaciones que han ido variando a través del tiempo, las generaciones de docentes han profundizado el sentido de una educación temprana con la posibilidad de una experiencia infantil cuidada, encaminada hacia una escolarización integral teniendo en cuenta la cultura.

Varias son las razones que justifican su creación, desde la perspectiva pedagógica, sociológica, filosófica y política. Según Lydia P de Bosch (1997), el Nivel Inicial se jerarquiza por las siguientes razones:

<b>A nivel pedagógico</b>	<b>A nivel sociológico</b>	<b>A nivel filosófico</b>	<b>A nivel político</b>
El niño tiene la necesidad de una educación temprana	Se relacionan principalmente con los cambios ocurridos en la estructura familiar en los últimos tiempos	Se habla de una educación permanente que debe comenzar desde el momento del nacimiento y continuar a lo largo de toda la vida.	Se plantea el principio democrático de igualdad de oportunidades y posibilidades educativas
La capacidad innata de aprender.	Las familias monoparentales, principalmente sostenidas por mujeres	El desarrollo desde la más temprana edad de capacidades como la creatividad y las necesarias para los aprendizajes propios de cada edad evolutiva	Todos los gobiernos reconocen el valor de la educación

Estimulada y ejercitada de manera que pueda ir alcanzando logros progresivos y de mayor complejidad	Hijos que nacen de uniones no permanentes; disoluciones matrimoniales,	Reconociendo la primera infancia como una etapa primordial en el desarrollo humano.	Políticas de estado que aseguran la provisión de recursos económicos destinados a la educación.
---	--	---	---

El presente cuadro da cuenta de la importancia del nivel inicial desde diferentes ámbitos, en un primer momento como una necesidad del niño/a a recibir una educación temprana de calidad, y también como la capacidad innata del ser humano por aprender.

Se destaca a nivel social los cambios actuales, y principalmente en la forma de organización familiar, los vínculos, el mercado laboral, las tecnologías, por citar algunos. En lo referente al área filosófica se habla de una educación permanente, teniendo en cuenta cada etapa evolutiva y reconociendo los primeros años de vida como primordial para el desarrollo de capacidades y habilidades.

A nivel político se expresa que la educación tiene que responder al principio de igualdad y equidad, dando las mismas oportunidades a todos los niños y niñas.

El estado debe garantizar instituciones educativas y docentes, cada vez más profesionalizados, para la atención de los niños en sus primeros años lo cual implica que todos puedan recibir la mejor educación, en el marco de una propuesta curricular diseñada a tal fin, teniendo en cuenta la jerarquización que se plantea para el nivel inicial desde los diferentes niveles de una manera global.

## 2.2. Los aportes de la ley

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en nuestro país el 14 de diciembre de 2006, en el capítulo II, artículos 18 y 19, estipula la obligatoriedad de la sala de 5 años y establece que el Estado Nacional, y las provincias tienen la responsabilidad de expandir la educación inicial, universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años y asegurar el acceso y permanencia de los sectores menos favorecidos. Esta ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender (art. 14 de la Constitución Nacional). Define a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.

Con respecto al nivel inicial lo considera una unidad pedagógica constituida por el jardín maternal y jardín de infantes. Entre los objetivos destacamos los siguientes por considerarlos directamente implicados en la investigación:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- c) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- d) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- e) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- f) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

En la provincia de Mendoza, según lo establece la Ley de educación pública provincial N° 6970, promulgada en el año 2002, establece en su artículo 21, capítulo III, la obligatoriedad de los últimos dos años del jardín de infantes. Así, el gobierno provincial deberá crear las condiciones para la efectiva prestación del servicio con la creación de instituciones; dotación de cargos, todo lo necesario para la efectiva prestación del servicio. Es por esto que la Dirección General de Escuelas ha establecido como una de las tareas prioritarias, el estudio sistemático de las condiciones de expansión y cobertura de la educación inicial. Se menciona también la importancia del artículo 23 en el apartado I de dicha ley referida al nivel inicial que establece:

*Art. 23 - El Nivel Inicial tiene por finalidad garantizar el desarrollo integral de los niños/as a través de una educación temprana de calidad, compensar desigualdades iniciales y asegurar una adecuada incorporación a la Educación General Básica.*

En ella se hallan especificados los objetivos propios del Nivel Inicial, entre los cuáles mencionamos:

- ✓ Incentivar *la imaginación creadora, la comunicación verbal, gráfica*
- ✓ Fortalecer *la vinculación entre la institución educativa y la familia.*
- ✓ Estimular *la autonomía personal.*
- ✓ *Prevenir y atender oportunamente las desigualdades físicas, psíquicas, culturales y sociales mediante acciones pedagógicas y programas compensatorios articulados con instituciones comunitarias.*

Consideramos que este último objetivo es prioritario ya que la realidad con la que nos enfrentamos a diario en las escuelas rurales escogidas para la investigación, pone en evidencia los diferentes contextos culturales y sociales. El marco legal define la estructura, acompaña las prácticas del Nivel Inicial y se expresa en leyes, resoluciones y documentos que establecen las bases, compromisos y definiciones que regulan la tarea docente. Uno de los temas que aborda específicamente, es la atención educativa a la diversidad cultural en el aula. Queda claro que, desde los marcos prescriptivos como son las leyes de educación, tanto a nivel nacional como provincial existe normativa explícita que enmarca el trabajo con estos grupos. Sin embargo, nuestra preocupación como investigadoras, radica en saber el modo en que se hace evidente la articulación entre teoría y práctica, en la dimensión pedagógico-didáctica del aula en lo referente a la educación intercultural específicamente.

La implementación de la nueva ley de educación nacional N° 26.206 que reconoce a la educación inicial como una unidad pedagógica, representa pues, un importantísimo avance y un buen augurio para que a su vez las provincias elaboren nuevas legislaciones que garanticen la universalización, ampliación y el cumplimiento de las obligaciones ya sancionadas en esta ley nacional.

A partir de la promulgación de la ley federal de educación N° 24.195/93 el *nivel inicial* incluye, la extensión de la cobertura educativa desde los cuarenta cinco días hasta los cinco años cumplidos. Dicha etapa, a su vez, se encuentra distribuida en dos ciclos: uno denominado *jardín maternal* que abarca desde los 45 días hasta 3 años, y el otro denominado *jardín de infantes* desde los cuatro hasta los cinco años. Esta situación se grafica en el siguiente cuadro:

<b>NIVEL</b>	<b>CICLO</b>	<b>EDAD</b>	<b>OBLIGATORIO</b>
<b>INICIAL</b>	JARDIN MATERNAL	45 DÍAS A 3 AÑOS	<b>NO</b>
	JARDIN DE INFANTES	4 AÑOS	<b>SI</b>
		5 AÑOS	<b>SI</b>

### 2.3. El espacio escolar

El docente imprime un sello propio en su accionar teniendo como guía la concepción pedagógica de su formación. No es posible enmarcar la práctica docente dentro de un único supuesto teórico dado que tiene múltiples condicionantes, que van desde los sociales, políticos e históricos hasta los institucionales y personales.

El docente es una persona con anclajes concretos en la realidad, es decir, con contradicciones y valores propios más allá de los escolares (Ezpeleta J; 1986)<sup>11</sup>.

Cada maestro es producto de la historia, la misma se explicita bajo la forma de “haceres” y “saberes” muy diversos, que los docentes hacen propios: les imprimen su modalidad, los interpretan a través del sentido común de sus clases, de sus representaciones de la realidad y de su historia personal.

La profesión docente lejos de ser un modelo rígido e ideal conformado a priori, es producto de una construcción que se concreta en la vida cotidiana de la escuela. La función asignada a la escuela desde esta perspectiva, requiere para su concreción, de un docente consciente de una realidad cambiante y comprometida con la tarea de enseñar, no solo en lo que hace a los aspectos técnicos-pedagógicos, sino también en relación a la dimensión política de su accionar.

Sobre el tema una docente aportó su experiencia:

*Docente S:* - *“En los primeros años me fui acercando de a poco a la comunidad, fui conociendo el lugar; lo que más me gustaba de esa época era salir a realizar el censo: íbamos todos los maestros casa por casa en tráfico, así conocíamos bien cada rincón de dónde venían los niños, cada familia, sus trabajos, como era la casa, con qué servicios contaban.”*

El docente planifica su tarea en forma sistemática, dirige el proceso de enseñanza a partir de las necesidades y características del grupo, promueve nuevos intereses, lo que hace que esta planificación sea dinámica porque la vida grupal también lo es.

El niño no deja su vida cotidiana en la puerta de la escuela, en cada grupo se conjugan una heterogénea cantidad de historias y realidades socioculturales que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar la tarea. Actualmente se ha adoptado la metodología de ABP, que es un método pedagógico para designar aprendizajes basados en proyectos o problemas que surgen en el entorno

---

<sup>11</sup> EZPELETA, J; (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción* Boletín del Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe. Santiago de Chile.

educativo, conjugando e integrando posibles soluciones o respuestas. Este estilo de metodología es habitual en el nivel inicial, pero se está implementando en todo el sistema educativo.

Por ello surge esta reflexión sobre las situaciones que se viven a diario en las aulas:

*Docente S: - "En la escuela no hay proyectos o trabajos sobre esto que se apliquen en todos los cursos; pero yo en la salita trabajo mucho con el tema de su cultura (la bandera de Bolivia, los bailes típicos, alguna comida) Realice un ABP para el día de la diversidad cultural, el día de San Carlos y de la Tradición. Invito a padres a trabajar a la sala, participan con sus bailes; nos han enseñado en el Jardín de sus comidas; hemos tenido charlas sobre alimentación saludable; poner énfasis en el consumo de la leche elaborando otras cosas como yogur o postres que casi no conocen.*

Se observa una iniciativa docente con respecto a la búsqueda de estrategias para acercarse a las familias y los niños implementando estrategias con temas conocidos y de su interés para atraerlos a la escuela.

Con respecto al proyecto ABP se plantea la incorporación a través del interés desde el alumno, acompañando preguntas orientadoras por parte del docente hacia conocimientos válidos y efectivos.

Al respecto las directoras entrevistadas (jubilada y actual) expresan su vivencia sobre el trabajo con diversidad en la escuela:

*Directora I: - Ahora se habla de la diversidad, pero yo veo que no hay una preparación para eso. Sí se habla mucho de eso, pero no hay nada de capacitación de diversidad, de interculturalidad, cada maestro es lo que intentamos en nuestro contexto. Vamos viendo y es lo que hacemos. En la escuela no hay un proyecto. No.... no.*

*Una vez hubo un proyecto, pero nada formal. Por ejemplo, una docente que vino, boliviana. Bueno ella estaba muy interesada. Hizo un proyecto que para mí fue muy notorio: ella quería trabajar con los niños y nos pidió a los docentes que no presenciamos la clase que ellos tenían. Nos pidió que no estuviéramos cuando ella estaba con los niños. Nos podíamos quedar si queríamos, pero lo mejor que podíamos hacer era que no estuviéramos cuando trabajaba con los niños así es que yo no sabía qué hacía, cómo hablaba. No, no, no.*

*Nunca supimos nada por eso fue lo que más me impactó. Fue muy poco tiempo. Muy poco tiempo. Nunca supimos nada y eso tampoco se evaluó nunca.*

*Era una maestra de la comunidad. Ella había hecho algunos trabajitos con los niños en la zona, en Tunuyán, en otras escuelas, pero siempre con los niños bolivianos, pero yo no sé qué resultados habrá tenido.*

*Directora A: -No en el profesorado, porque fue hace bastante tiempo y no se tenía en cuenta al niño como se lo toma ahora. Pero si en mi formación directiva temas como interculturalidad que son las culturas entrelazadas y acá se ve mucho, todo va cambiando de a poco.*

*- si se trabaja con proyectos institucionales*

*-se trabaja, así como seccionado, decir bueno voy a hacer el día de la bandera y voy a ver algo de la bandera, voy a hacer otra actividad...y es en la práctica donde tenemos que poner un poquito más de foco, ¿Por qué esa mamá actúa de esa manera?, ¿Cómo la puedo ayudar? Porque es distinta su cultura, en lo diario, la internalización de esa relación de interculturalidad, entendés, lo tenemos en cuenta en una fecha especial, lo tenemos en cuenta, pero nos falta en armar la verdadera interculturalidad, nunca nos preocupamos nosotros en decir, bueno la fiesta de ellos, ¿quién los saluda para sus fiestas?*

En las opiniones anteriores se deja entrever que los docentes y directivos observan y son partícipes de cambios que se plantean a diario en las escuelas, pero no cuentan con herramientas para plasmar la situación.

La escuela ejerce una poderosa influencia socializadora entre los grupos de personas que en ella conviven y se desarrollan. En ese sentido, el aula se transforma en el espacio por excelencia de interacción entre los actores educativos, quienes a través de sus acciones, significados y representaciones orientan su práctica.

Partiendo del problema:( *las instituciones escolares destacadas en esta investigación poseen un alto porcentaje de alumnos de comunicados culturalmente diversas, diferentes a la local, buscando hacer frente a estas demandas el docente de manera personal emplea estrategias variadas y búsqueda de información o solo observa*) y teniendo en cuenta una de las preguntas que despuntan el presente trabajo, es pertinente preguntarse ¿sobre qué teorías sustentan las actividades los docentes en el aula? A continuación, se hace referencia a algunas de ellas.

## 2.4. Implicaciones de las teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje a las que nos referiremos se enmarcan en relación con la acción didáctica en el nivel inicial dentro del constructivismo, y con respecto a los procesos psicológicos por los cuáles el niño accede a los conocimientos dentro de las teorías cognitivas.

A continuación, se observa un cuadro que se realizó tomando las teorías mas destacadas desde el siglo XX hasta la actualidad.

Teorías								
Conductismo	Psicología cognitiva	Constructivismo	Aprendizaje social de Bandura	Constructivismo social	Aprendizaje experiencial	Inteligencias múltiples	Aprendizaje situado y comunidad de práctica	Aprendizaje y habilidades del siglo XXI
Orígenes a principios del siglo XX	orígenes a finales de la década de los 50	emergió entre los años 1970 y 1980	Propuesta en 1977	A finales del siglo XX	Década de 1970	Se elaboró en 1983	Surge en 1991	Siglo XXI
Aprendizaje: estímulos del ambiente y las respuestas observables del individuo. Aspectos puramente observables de la conducta	Los seres humanos actuamos como procesadores de información los psicólogos cognitivos tienen especial interés en el estudio de los fenómenos mentales complejos	Los estudiantes como sujetos activos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. interactuando con el medio ambiente y reorganizando nuestras estructuras mentales.	Sugiere que las personas aprenden en un contexto social. propone el determinismo recíproco, que sostiene que el comportamiento, el medio ambiente y características individuales de la persona, se influyen recíprocamente observando a los otros.	la perspectiva de la cognición situada y aprendizaje, que hacía hincapié en el papel del contexto y de la interacción social. es decir, producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se forma.	entender cómo las experiencias motivan a los estudiantes y promueven su aprendizaje. aprendizaje debe ser facilitado	sostiene que la comprensión de la inteligencia no está dominada por una sola capacidad general.	ideas de varias corrientes psicológicas interacciones, como la cooperación, la resolución de problemas, comprensión y las relaciones sociales. contribuyen al capital social y la adquisición de conocimientos dentro de la propia comunidad, dependiendo del contexto.	Nuevas tecnologías y capacidades sociales y creativas Competencias: pensamiento crítico, mejora de las habilidades interpersonales y el aprendizaje autodirigido, Habilidades: . su huella ambiental, mejorar para la humanidad, ser creativo o desempeñarse como buen vecino y padre.
Burrhus Frederic Skinner, Edward Thorndike, Edward C. Tolman o John B. Watson.	Jerome Bruner George Miller	Jean Piaget y Jerome Bruner	Albert Bandura	Lev Vygotsky, así como la investigación realizada en la antropología y la etnografía de Rogoff y Lave.	Carl Rogers	Howard Gardner	Jean Lave y Étienne Wenger	referentes de esta corriente es la Asociación para las Habilidades del Siglo 21 (P21)

12

Estas perspectivas teóricas, por su relación directa con el campo educativo, han introducido grandes cambios en el modo de pensar la enseñanza al poner de manifiesto la forma en que los sujetos se construyen y aprenden. Pero, también han sido de fuerte influencia en otros campos científicos como la antropología, la psicología, la sociología o la psicología social.

<sup>12</sup> El presente cuadro se realizó recabando información de un artículo de Nahum Montagud Rubio, (10 de junio 2020, actualizado 22 de diciembre 2023) CEST. *Psicología educativa y del desarrollo* <http://psicologiymente.com/desarrollo/teorias-aprendizaje>

Se cita a continuación una de las teorías que desde nuestra perspectiva guardan una relación directa para explicar aquellos aprendizajes tempranos que los niños incorporan y con los cuales ingresan al nivel inicial.

## 2.5. Aprendizaje situado

El paradigma del aprendizaje situado representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Se relaciona el paradigma de la cognición situada al enfoque sociocultural vigotskiano quien afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

La enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y lo considera como un proceso de apropiación en el cual los alumnos se integran gradualmente a una comunidad o cultura, también supone la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Teniendo en cuenta las teorías de aprendizaje y la forma de adquirir saberes de los niños, nos preguntamos ¿En qué medida la formación docente de base da respuesta a las demandas actuales con respecto a la diversidad que se presenta en cada sala?

Respondiendo a este interrogante una de las docentes aportó su experiencia:

*Docente S: -Cursé en el Vera Peñaloza de Eugenio Bustos y en el plan de estudios de esa cohorte no estaban contempladas materias referidas a: interculturalidad, bilingüismo, ruralidad entre otras. Por eso cuando me inicié como docente suplente en una escuela rural tuve que pedir ayuda a mis colegas con mayor antigüedad y a la directora para que me orientaran en la tarea áulica a saber: cómo trabajar con las familias; acercarme a la cultura boliviana; charlar con otros docentes con la misma realidad; hice algunos cursos cortos sobre el idioma; ¡me puse a leer!!*

Como se mencionó anteriormente la formación de base no contempla las problemáticas a las que se enfrentan a diario los docentes, y aún las capacitaciones no tienen en cuenta la totalidad de los temas y es importante la investigación personal y la implicación docente para llevar adelante cada grupo. En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas.

La forma de construir y fortalecer la profesión docente se da a partir del dominio del campo de conocimiento y se va aprendiendo y desaprendiendo en la práctica de la docencia. La formación pasa por diferentes saberes según lo plantea Liliana Sanjurjo (2009)<sup>13</sup> refiriéndose a la biografía escolar en la formación docente: *un saber teórico al momento de la formación inicial (profesorado) y un saber práctico en nuestra trayectoria profesional.*

Merece destacarse la capacitación integral y actualizada que hemos recibido en la Facultad de Educación Elemental y Especial (hoy Facultad de Educación), de la Universidad Nacional de Cuyo específicamente en el *Programa de Licenciaturas*. En nuestro caso la referida al nivel inicial, como una puerta abierta hacia el conocimiento y la investigación profesional, formación y capacitación docente.

En Mendoza, la educación inicial está inmersa en un proceso de renovación que bien puede abonar el terreno para mejores experiencias, partiendo del reconocimiento y la valoración de las expresiones socioculturales- desde lo diverso- y su uso pedagógico. Este proceso de cambio se ve impulsado a través de la puesta en marcha desde el año 2013 y sancionado en 2015, del Diseño Curricular del nivel inicial. Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente haciéndola cada vez más compleja. La formación permanente, entendida como el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, profesional y didáctica del profesorado, se reconoce entonces como un *derecho* y una *obligación* de todos los educadores.

En ese proceso de profesionalización no se debe descuidar la *pasión* sin perder la *razón*. En palabras de Andy Hargreaves (1996): *“La buena enseñanza no es sólo una cuestión de ser eficiente, desarrollar competencias, dominar técnicas y poseer la clase de conocimiento correcto. La buena enseñanza también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada”*. Los educadores representan el motor de la institución para que los cambios esenciales de la mejora educativa se lleven a cabo.

Por todo lo visto hasta ahora, se puede concluir que es imposible crear buenas escuelas sin buenos maestros, como también es imposible crear comunidades de aprendizaje sin docentes que actúen como profesionales. Las comunidades de aprendizaje son un modo de profesionalización docente, de socialización de saberes, de cooperación mutua y de lazos interpersonales.

---

<sup>13</sup> SANJURJO, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens ediciones.

## CAPÍTULO 3: La escuela multicultural

### 3.1 Escuela y sociedad multicultural

Una de las características de la sociedad actual es la movilidad geográfica de las personas, en parte debido al inmenso desequilibrio entre las regiones y a las situaciones internas de cada comunidad. En los países empobrecidos hay problemáticas como: depredación de sus recursos y aumento de su deuda externa; existencia de conflictos bélicos, hambrunas, dictaduras y falta de progreso social. En el seno de los países enriquecidos: concentración del poder económico; precarización del empleo; bolsas de miseria; exclusión social y marginación de las minorías étnicas. Los grandes movimientos migratorios globales generan vastos grupos de migrantes, desplazados, refugiados que van reconfigurando el mapa social en el cual las lenguas, las culturas, las religiones, los modos de interpretar el mundo se hallan cada vez más en contacto estrecho como nunca antes en la historia de la humanidad.

En nuestro país los tobas, mapuches, wichis, huarpes, entre otros, son pueblos indígenas que habitan el territorio argentino desde tiempos inmemoriales y han sido revalorizados recientemente. De hecho, el interés por estas comunidades se inicia en los años '30 pero recién en los albores de 1980 comienza un movimiento en defensa de sus derechos, incluidos el derecho a la educación y de sus lenguas de origen.

Un caso especial y relacionado directamente con dicha investigación lo constituye la afluencia a la provincia de Mendoza de las poblaciones andinas de origen boliviano, de las etnias aymará y quechua que, a través de sucesivas inmigraciones fueron asentándose desde comienzos de los años '60. Actualmente constituyen poblaciones completamente afincadas en diferentes espacios del territorio con descendientes de la tercera y cuarta generación de los primeros habitantes. Este proceso fue generando un fuerte impacto cultural en la zona y se trasladó a todos los espacios sociales en general y a la escuela de un modo particular.

Las narrativas de las docentes y directoras entrevistadas lo expresan de manera recurrente:

*Directora S-Sabía que muchos niños bolivianos iban allí porque toda esta parte del departamento está con mucha población de esa nacionalidad, han venido a trabajar acá porque en Bolivia no hay trabajo y no tienen como mantenerse*

*Docente S: -Tengo casi un 80 % de niños bolivianos en el Jardín; siempre he tenido muchos porque la comunidad se ha instalado cerca de la escuela y los*

*mandan. He tenido hermanos mayores. Conozco a las familias muy bien. Soy una de las maestras más viejas y ya saben que soy bastante constante con el tema limpieza y la salud de los chicos.*

Docente M: - *Me vine a esta escuela porque vivo en San Carlos. Yo no tengo experiencia en este tipo de escuelas, pero sí en maternas. Como te dije antes vienen niños de varias comunidades. La más numerosa son los bolivianos. También hay un grupo de musulmanes y los de las familias del lugar, criollos. Imagínate que, si bien todos los niños son diferentes entre sí, lo cierto es que hay tres grupos bien diferentes entre sí. Todo un problema, sabes...Es difícil.*

La educación bilingüe bicultural sería una perspectiva que aspiraría a brindar una educación que respete y contemple lo cultural-lingüístico propio de estos pueblos, sin desconocer la cultura que actualmente está presente en la escuela haciendo una síntesis integrativa. Como se ha desprendido de otros testimonios, también aparecen familias de otras etnias como la musulmana. Luego de las opiniones de las docentes se continúa con la idea de cultura, para centralizar el término en el cual se enfoca el trabajo.

### **3.2. Cultura y diversidad**

Según el diccionario de la Real Academia Española el concepto de cultura es definido como “el conjunto de manifestaciones en que expresa la vida tradicional de un pueblo”<sup>14</sup>

Son las costumbres, tradiciones, conocimientos, actitudes, valores y manifestaciones (artísticas, científicas, técnicas, sociales, industriales, etc.) que expresan la vida de los pueblos en una determinada época y que lleva a los miembros de una comunidad a poseer una cognición compartida que se proyecta en sus acciones y producciones.

La cultura puede existir sin territorio o alejado de la nación, pero nunca sin historia y lenguaje; por ello las culturas existen en cuanto existen personas que viven en grupo y que son portadoras y reconstructoras de aspectos culturales. Se trata del conjunto de creencias, ideologías y costumbres que están enraizadas a la identidad de los grupos e individuos. Ellos son los que explican los comportamientos, valoraciones, actitudes, conductas.

La característica principal cuando se habla de cultura es la adaptación que tienen los individuos para responder a sus normas a través de una serie de hábitos propios y que la hacen diferentes unas de otras. Se trata de una especie de

---

<sup>14</sup> Definición de la R.A.E, <http://dle.rae.es>cultura>

acumulación de experiencias y costumbres que pasan de una generación a otra; algunas de ellas se pierden, otras se van transformando y algunas nuevas se incorporan.

Cada país, cada comunidad, cada sociedad tiene una cultura que la caracteriza la cual está conformada por una serie de elementos: los pueblos que dejaron su legado; la religión; las manifestaciones artísticas; las vestimentas; las tradiciones; las creencias entre otros. “Se entiende como el conjunto de patrones aprendidos y desarrollados por los seres humanos. En términos antropológicos representa el conocimiento que una comunidad ha ido incorporando a través de la experiencia” Margaret (1937) <sup>15</sup>.

La cultura, en muchas ocasiones trasciende los límites geográficos, por ello es posible hallar la misma cultura en países diferentes. La cultura derivada de los pueblos originarios está presente con rasgos comunes en el norte de Argentina, Bolivia, norte de Chile y Perú. “Casi todos los países latinoamericanos, en mayor o menor grado, son dueños de un rico y diverso patrimonio cultural. En ellos convive la cultura occidental ibérica con las culturas de origen precolombino y, en no pocos casos, con la herencia cultural africana. Sin embargo, tal diversidad cultural, generalmente reconocida como altamente valiosa, no se refleja de modo adecuado en los sistemas educativos, moldeados predominantemente sobre la cultura occidental. El enfoque intercultural de la educación está ausente en la mayoría de esos sistemas, con el consiguiente deterioro progresivo de las culturas y lenguas indígenas o de raíces ajenas al tronco ibérico y el empobrecimiento cultural de la sociedad toda”. (OEI, 1998).

A partir de la Declaración de los Derechos Humanos la comunidad internacional manifiesta, por primera vez, su voluntad, reconocer la *igualdad entre todos los hombres* (con abstracción de los atributos de raza, religión, sexo, edad, nacionalidad, etc.). Este reconocimiento condujo a poner en igualdad de condiciones a hombres, culturas y sociedades. Aún sin dejar de reconocer que ello es aún una tarea pendiente, no es menos cierto que al menos sentó las bases para construir otra relación entre los sujetos sociales. Para Silvia Duschatzky (1996) “la cuestión de la diversidad abre un tercer espacio donde se legitiman nuevos sujetos e identidades fronterizas<sup>16</sup>”.

Conjuntamente con el avance de los derechos: la ciencia y especialmente la educación realizaron sus aportes para pensar en ese sentido; los problemas de las denominadas *minorías tales como*: pobreza, raza, fracaso escolar, diferencias sexuales, las personas con discapacidad, diversidad cultural son tratadas con

---

<sup>15</sup> Extraído de artículo: MEAD, Margaret (1937) *definiciones de cultura*, (13 octubre, 2013 per Julio Zino)

<sup>16</sup> SILVIA DUSCHATZKY 1 FLASCO, (1996), *de la diversidad en la escuela, a la escuela de la diversidad* Argentina Artículo publicado en Propuesta Educativa, Bs As, año 7, N° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49

celeridad. El autor López Melero (1993) afirma que “la diversidad es la identificación de los sujetos en sus atributos de identidad, o sea, circunstancia de ser distinto”. La *diversidad* como tal es una construcción social y en ese sentido, aquello que puede ser considerado *diverso* sufrirá notables variaciones según los diferentes contextos sociales y teorías que la interpreten.

Los movimientos migratorios son procesos complejos que generan no solo consecuencias a las sociedades o países, la migración impone nuevos escenarios culturales donde se articulan la cultura dominante en el lugar de acogida y la cultura de los recién llegados. Muy frecuentemente, en el caso de los inmigrantes bolivianos en Argentina, lo hacen en una posición de subordinación y fragilidad, por el racismo, el maltrato y la discriminación de la que son objeto.

Desde una perspectiva crítica, Bourdieu (2009) afirma que, en el mundo contemporáneo, la diversidad cultural, no es sinónimo de pluralidad, pues la diferencia desde condiciones de desigualdad origina una multiculturalidad jerarquizada y, que, por tanto, más que incluir es excluyente. Cuando en un aula está presente la diversidad cultural, como es el caso de las escuelas que se han tomado para la muestra del presente trabajo, el desafío para el docente es de gran magnitud. Y ahora se vuelve nuevamente a ciertas preguntas relacionadas con la investigación: ¿Cómo resuelve la cultura escolar el encuentro con esta población infantil que se hace presente no solo con las particularidades propias de la edad infantil temprana sino con aquellas que son propias de la cultura en la que ha sido socializado antes de su llegada a la escuela? ¿De qué manera podrían los docentes ir revisando estas prácticas para acercarse a una propuesta que articule la diferencia cultural que, muy claramente perciben, con proyectos que las incluyan?

Algunas docentes van ensayando y poniendo de manifiesto algunas estrategias:  
*Directora I: -Desde la supervisión están proponiendo capacitaciones sobre interculturalidad; me cuesta mucho que los docentes participen. A la docente de Nivel Inicial le he solicitado que se capacite y replique a sus colegas todo lo que va aprendiendo. Es docente joven y con poca experiencia por eso se lo he pedido viendo la realidad que tiene la Escuela.*

*Directora S: - Me gusta hacer visitas domiciliarias para conocer a las familias; trato de hacerlo todas las semanas, a veces no puedo porque hay mucho que resolver en la Escuela. Invité a las docentes a que participen en esta actividad.*

Directora jubilada

Directora I: - Soy muy observadora, primero me gusta observar para ver qué tengo y no dejo que me cuenten. Llegó a una escuela. La lectura que yo hice el primer tiempo fue darme cuenta que no se arrimaba la comunidad; no había PEI; no había muchos planes.

Docente F: Se intenta llegar a las familias a través del diálogo; se hacen recorridos por las zonas para conocer trabajos y lugares donde viven. Se consulta y se hace un seguimiento cuando los niños faltan. A mí me gustó mucho la escuela por eso yo siempre digo que es una fortaleza que tenía, en ese momento, la directora, había una directora así es que imagínate. Había un transporte así que al principio de clases íbamos todos, casa por casa. Conocíamos la casa, la familia, cómo era el transporte, por dónde pasaba el transporte. Si bien teníamos transporte sabíamos por dónde pasaba, por qué finca, por qué lugar van, qué trayecto hacía el niño hasta llegar a la escuela. Trabajamos también con los agentes sanitarios. Ahora está la Posta Sanitaria, ya fue un poco más fácil, más ágil. Más fácil para ver a las mamás. Los días martes y jueves aprovecho que las veo. Tengo una conversación con ellas; si hay una derivación, un acta compromiso. Y en cuanto a salud, también. Ahí aprovecho a verlas y trabajar también mucho con la doctora y también con la enfermera. Es una ayuda muy importante.

Docente S: -. Ahí me di cuenta que tenía que hacer algo. Entonces empecé a leer en unos cuadernillos que había en la dirección sobre la cultura boliviana: de sus costumbres, de cómo hablan, del silencio como parte de su cultura. Mi propósito era llegar a los padres para poder trabajar con los niños. Me anoté en una charla que dieron en Tupungato en la escuela del Cordón del Plata sobre cómo trabajar con niños bolivianos en el área de Lengua: allí había un proyecto lindo con un diccionario incluido.

Una de las tendencias que se han ido observando a partir del análisis de las *narrativas docentes* es la caracterización casi siempre negativa de los rasgos distintivos de estos niños: no saben hablar, leen mal, no participan en clase, no se comunican...dificultades y más dificultades desde la perspectiva en que los docentes los van describiendo. Frente a este diagnóstico la propuesta ha sido en algunos casos la homogeneización de las prácticas según se dijo anteriormente: un *para todos los mismo*, es decir, imponer una estrategia general y normalizadora para todo el grupo.

Por el contrario, la estrategia opuesta trata de articular entre una propuesta general sin perder de vista las individualidades presentes en el aula. De allí que la profesionalización del docente es un punto de vital importancia para intervenir en estos contextos caracterizados por la complejidad. Constituye un desafío que

implica disminuir las brechas, aprovechando las ventajas de un aprendizaje compartido con el otro, desarrollando valores como la *tolerancia*, para pasar de un espacio de *pluralidad étnica* a un *aula intercultural*.

### 3.3. Educación Intercultural

Luego de las apreciaciones anteriormente vertidas, se puede comprender que la *cultura* es fundamental para el desarrollo del sujeto. Dentro de una cultura puede encontrarse subculturas o culturas que no son la dominante y que surgen por motivos económicos o sociales como pueden ser migraciones por trabajo o conflictos bélicos. A partir de allí es donde aparecen dos nuevas corrientes muy difundidas para referirse a la propuesta de pensar la construcción identitaria del sujeto a través de una sociedad plural: multiculturalismo e interculturalismo.

*En palabras de Muñoz Sedano, (1997)<sup>17</sup>, “La educación multicultural y la educación intercultural son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de la educación. Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales”.*

El *multiculturalismo* se refiere a la concurrencia de dos o más etnias y su coexistencia en la misma sociedad o territorio. Es un concepto estático que trata de describir una situación frecuente en nuestro tiempo. Del multiculturalismo así entendido se deriva la idea de posible choque cultural, pues refleja una realidad compleja en la que a veces los grupos refuerzan su identidad sobre la base de lo que les diferencia de otras comunidades. Es decir, la multiculturalidad es un hecho social que se refiere a la existencia de diferentes culturas en el interior de una sociedad.

El *interculturalismo* aspira a superar la mera coincidencia de culturas. Es un concepto dinámico que enfatiza los aspectos positivos de la comunicación entre culturas: intercambio, reciprocidad, apertura, flexibilidad, solidaridad, etc. Si el multiculturalismo describe una situación de partida, el interculturalismo muestra la dirección a seguir para que la convivencia entre personas de culturas diferentes en condiciones de influencia paritaria sea fuente de riqueza.

---

<sup>17</sup> MUÑOZ SEDANO, (1997, p101), *Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos* Revista Complutense de Educación IS5N: 1130-2496 1998, vol. 9, ni 2:101-135

Hablamos de *interculturalidad* cuando en una sociedad coexisten diferentes culturas que interactúan donde ninguna de ellas está por encima de la otra, es decir, que esa relación está basada en respetar la diversidad y enriquecerse mutuamente. La escuela, y desde el nivel inicial, en tanto institución socializadora transmisora de normas, valores y destrezas tiene un rol clave en sociedades en las que está presente la diversidad cultural. Ese rol tiene que ver con educar para la interculturalidad: en palabras de Muñoz Sedano, “Cuando hablamos de educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de niños pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural (Muñoz Sedano, 1997).

Desde el punto de vista legal, la Constitución Nacional ampara el derecho a la escolaridad. Sin embargo y a pesar de su impronta multicultural, existe una larga tradición en el desconocimiento de las culturas nativas. Es recién a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en el año 1992 que se contempla la problemática de la diversidad lingüística y cultural (se cita el artículo 5 en los anexos de la investigación). La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006<sup>18</sup> insta a la educación indígena a recibir una formación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo intercultural bilingüe apuntando a garantizar el derecho constitucional de los pueblos multiculturales y a mejorar su calidad de vida.

Desde el marco legal se observan propuestas tendientes a la integración preservando pautas culturales de origen, como lengua, cosmovisión, e identidad étnica, destinados a resguardar el encuentro multicultural. No obstante, se destaca el derecho de todo ciudadano a recibir educación para el desarrollo integral de su persona tomando como valores el respeto a la diversidad cultural, entre otros, y a la valoración y preservación del patrimonio natural cultural, como una manera de tomar en cuenta las particularidades de cada etnia.

*La directora I expresó lo siguiente sobre el trabajo con toda la escuela:” -Sobre el trabajo en el aula, los maestros trabajan más lengua y matemática. Ahora por eso de las capacitaciones hay una apertura; hay una apertura y se está integrando más. Hay más lo que ellos llaman contenidos, integrados con Ciencias Sociales y Naturales.*

---

<sup>18</sup> Al respecto destacamos por su relación con la presente investigación, los artículos 8,11.52 y en correspondencia con ello, y en relación a la formación docente se destacan los artículos 17 y 53 (los mismos están citados en el anexo).

*Por ejemplo, este año se trabajó todo por Feria de Ciencias y la señorita de 7mo grado trabajó todo eso de la Trata de personas, los Derechos del niño; la Violencia de género todo eso que se resalta tanto en ellos”.*

Por ello, uno de los retos más importantes que enfrenta el sistema educativo nacional, radica en el compromiso de educar en la diversidad de todo tipo: étnica, cultural, social, económica, religiosa, etc. por lo que es imprescindible contar con docentes preparados para entenderla y abordarla. La formación docente se halla, pues, en el centro de esta discusión para hacer posible el pasaje del marco normativo que numerosas leyes reconocen, a la relación pedagógica en el aula.

### **3.4. Educación Inicial y Ruralidad**

La educación de los pobladores de zonas rurales ha sido un tema relativamente descuidado a nivel mundial, debido fundamentalmente a las características estructurales que presentan las regiones rurales: baja densidad y dispersión poblacional, grandes distancias entre centros poblados, carencia de infraestructura básica, mayores costos per cápita para la provisión de servicios y al marcado sesgo urbano presente en las políticas implementadas por los diversos estados nacionales (Coombs y Ahmed, 1974; FAO, 2002; Atchoarena y Sedel, 2004 p1). Esta situación, de acuerdo a diferentes investigaciones, parece no haber variado sustancialmente con el consiguiente impacto en la vida de las poblaciones que allí se asientan.

Numerosos son los autores que han tratado de definir el término *rural* lo cual no abarca, con certeza, la realidad de estos contextos, en parte por su gran diversidad. Tradicionalmente, lo rural se definió por las formas y estilos de vida del campo (Kessler, 2006). Para ampliar el concepto se toma como referencia la definición empleada por la UNESCO, y el IYPE, (2004), estableciendo dos criterios a cumplir para tal denominación: uno referido al lugar como espacio geográfico, abierto, ocupado con baja densidad poblacional y la utilización de la tierra para la producción primaria; y el otro es la actividad de los residentes, quienes dependen de la misma para subsistir.

Según Kessler en América Latina hay dos criterios censales para definir la población rural: el tamaño del asentamiento y las características de los pobladores. En Argentina se considera rural la población con 2000 o 2500 habitantes, es decir, se toma en cuenta el tamaño del asentamiento (Kessler, 2006 p 20). Como se puede observar hay cuestiones a tener en cuenta al hablar de ruralidad: los contextos desfavorables de pobreza, la educación rural, la demanda que las poblaciones hacen a la educación tomándola en cuenta como un bien en sí misma o como un espacio de refugio público (Tessio, 1992 p3).

Ahora bien, para acercarnos a las instituciones que poseen la característica de rural nos preguntamos, inicialmente, qué entendemos por ruralidad. Este interrogante nos ha llevado a precisar el concepto de escuelas rurales y sus características o tipificaciones. Las escuelas rurales son aquellas que están ubicadas en entornos alejados del conglomerado principal de una localidad, en un espacio geográfico con reducida oferta de servicios públicos y limitados medios de acceso, entre sus principales características. Los niños que allí asisten tienen en común: la distancia desde sus hogares a las instituciones, la falta de medios de transporte, el acceso limitado a servicios esenciales como agua potable, gas natural y cloacas, tener a la escuela como eje central de actividades sociales y de salud; como así también comparten el vínculo especial que construyen con las docentes y compañeros.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se desarrollan distintas acciones destinadas a las escuelas rurales, pero fue recién con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (diciembre 2006) que la Educación Rural empezó a ser concebida como una de las modalidades del sistema educativo; en su capítulo X "De La Educación Rural" artículos 49 y 50 los que definen a la educación rural en tanto modalidad educativa:: "La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación"

Esto permitió al área definir sus políticas en articulación con cada uno de los niveles y con el Instituto Nacional de Formación Docente para la formación de profesionales con especialidad en educación rural. El concepto de ruralidad, como se observa, es un concepto extenso, multidimensional, posible de ser analizado desde diferentes perspectivas. A los fines de la presente investigación, desde una perspectiva socio-demográfica, entendemos por *rural* un espacio definido que se caracteriza por poseer una densidad de población menor a las concentraciones urbanas en la cual se realizan actividades, fundamentalmente, agrícolas relacionadas a la producción de materias primas.

La baja densidad poblacional y el tipo de actividad económica causa una relación de dependencia respecto de las ciudades cercanas en la provisión de servicios y de producción de bienes. Este espacio rural genera en los sujetos que la habitan, una condición específica: la condición de ruralidad. Desde una perspectiva socio-antropológica, las poblaciones que allí habitan se reconocen

como poblaciones rurales. Precisar este término es importante ya que es motivo de presente investigación definir el contexto o ámbito de trabajo en el cual se desempeñan los docentes. A continuación, se sigue con el estudio de casos que se desprende de las narrativas docentes:

*Docente M: Yo empecé a trabajar en esta escuela por un aviso del diario. Se me había terminado un reemplazo en un jardín nucleado de la zona y me enteré de este reemplazo y me presenté. No tengo experiencia en escuelas de este tipo, pero sí en maternales. Tenía algunas referencias de la escuela, de quién es la directora, algunas docentes. Por vivir en La Consulta sabía que iban niños de la zona, como así también que cerca de la escuela se encuentra un asentamiento de la comunidad boliviana, por lo tanto, que asisten niños de allí, como sí también hay una comunidad musulmana cerca.*

*Docente S: - Los motivos por los que llegué a la escuela fueron razones personales, familiares. La vacante de traslado era la única cerca de mi casa. Conocía poco de la escuela, de los maestros. No tenía ninguna referencia sobre la actividad escolar allí. Sabía que era una escuela rural; alejada del centro sin servicio de transporte ni agua potable ya que ese paraje que se llama Calise es uno de los más pobres de San Carlos. Sabía que muchos niños bolivianos iban allí porque toda esta parte del departamento está con mucha población de esa nacionalidad. Han venido a trabajar acá porque en Bolivia no hay trabajo y no tienen como mantenerse. Acá esas familias tienen extensiones de tierra para trabajar; agua; no pagan prácticamente nada en Argentina.*

*Directora I: - Muchos (niños) llegan caminando, en transporte. La mayoría de los padres trabajan en la tierra, cultivan cebolla, ajo, etc. Hay familias de dos o tres generaciones viviendo aquí. Hay familias que ya son conocidas en la comunidad. Las maestras más antiguas saben de ellos. Hay un asentamiento de familias que va creciendo a unos 6 km de la Escuela a la vera de la ruta 40; trabajan en cultivos hortícolas; los mandan todos los días a los hijos a clases porque tienen transporte, copa de leche y almuerzo. Los padres agradecen eso; para mí es una fortaleza importante tener estos servicios en la Escuela para ofrecerles y de paso lograr que se escolaricen*

En las opiniones docentes se deja entrever los trabajos de las familias, que son netamente agrícolas y las carencias en los hogares de servicios esenciales como es el agua potable, también lo que se brinda desde la escuela transporte, copa de leche y almuerzo. Se plantea la creciente población, con asentamientos cada vez más grandes.

Tomando como referencia el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2022 la población argentina asciende a 46.044.703

de habitantes, de los cuales solo el 7,5 es considerado rural. La población de Mendoza es de 2.000.000 de personas. En el departamento de san Carlos la población es de 32.232 habitantes aproximadamente.

Si comparamos estos datos con el censo 2010, la población argentina era de 40.117.096 habitantes. De esos datos, solo el 10% se consideraba población rural. De acuerdo a la información disponible y teniendo en cuenta los datos que aporta el sistema educativo argentino aproximadamente 12.000 escuelas. Para prestar servicios educativos a la población existen 29 escuelas primarias de gestión estatal y tres colegios privados. Entre ellos, los establecimientos considerados rurales, rural marginal y rural de frontera son 19: 15 rurales, 3 rurales marginales, 1 rural de frontera<sup>19</sup>

Una situación que se ve reflejada en las narrativas es el encuentro con niños de comunidades culturalmente diversas con respecto a la de las "seños". Todo ello impone revisiones, actualizaciones, discusiones, formación:

*Docente S: -Cuando llegué lo podría resumir en una palabra ¡¡SUSTO!! Conocía poco a mis compañeros y en la conversación de esa jornada me fueron anticipando cómo iba a ser la realidad escolar del jardín: muchos niños; la mayoría bolivianos; viajan solitos en la tráfico; poca ayuda de los padres; comen en la escuela; dificultades en la higiene personal y familiar; dificultades en el área de la expresión y la comunicación.*

*Docente C: -Fue mucha información de golpe...nada que ver con el otro jardín, ni cómo estaba trabajando.*

*Docente M: - Yo tengo un grupo compuesto por 19 chicos de los cuales 8 son de nacionalidad boliviana o descendientes; tres musulmanes y el resto argentinos. Los niños bolivianos son de dos o tres generaciones. Hay familias que ya se encuentran hace más de tres años en la zona.*

Si estamos convencidos que el Nivel Inicial debe promover una relación estrecha con la familia y la sociedad en general, la escuela deberá promover acciones efectivas en tal sentido. Laura Santillán, lo reflexiona al reconocer que: "A la vez, junto con la escuela, otros espacios son engranajes significativos en la educación y la experiencia social infantil". Santillán, (2012 p17)

En el entorno más cotidiano de los niños, diversos actores -de manera más sistemática y no- participan de los procesos de instrucción, transmisión y también producción de los andamiajes que les permiten incorporarse a la vida social y cultural. Si reflexionamos sobre las experiencias formativas infantiles, hay ámbitos,

---

<sup>19</sup> Información suministrada del portal educativo de la provincia de Mendoza. Disponible en: <https://www.mendoza.edu.ar>

como el familiar, que resultan ineludibles. Diariamente, los parientes y adultos que mantienen una relación cercana a los chicos, llevan adelante varias acciones ligadas con la crianza, el cuidado y la educación. *¿De qué naturaleza son estas acciones? ¿Cómo se producen y originan? ¿Qué elementos y contenidos culturales toman?*

Las oportunidades que ofrece la educación temprana se potencian si se logran articular con otros ámbitos gubernamentales y con organizaciones de la sociedad civil; en este caso se cuenta con el apoyo de los centros de salud cercanos a las escuelas, los agentes sanitarios que visitan a las familias, el Banco de alimentos, el INTA.

De las narrativas docentes se logra inferir que los niños bolivianos que viven hace un tiempo prolongado en la provincia y que reciben aportes de estas instituciones presentan formas de comunicación más fluidas, apropiándose de la cultura local más rápido con un porcentaje más elevado de mejora en su aspecto nutricional, en la comunicación, en los juegos, y en la forma de relacionarse con los demás integrantes de la institución.

Por lo tanto, la educación inicial cumple una misión fundamental de nexo entre las desigualdades iniciales con respecto al orden social, cultural, económico, y político con el que ingresan los niños al nivel y por lo tanto al sistema educativo; materializa el inicio al derecho social, a la educación y al carácter público del conocimiento. El Nivel Inicial tiene una identidad propia y define, por sí mismo, una importante etapa de escolarización, centrada en las características psicológicas de los niños que asisten.

Las razones pedagógicas que justifican la educación temprana del niño en instituciones especializadas se vinculan con el reconocimiento de la importancia que tienen los primeros años de vida: etapa fundamental por su marca indeleble en el desarrollo integral del sujeto. Está comprobado que una acción educativa sistemática, adaptada a las características y necesidades del niño, contribuye en gran medida al mejor desarrollo de su personalidad. En el nivel inicial las tareas se orientan para favorecer el desenvolvimiento de todas las apetencias y potencialidades propias de su edad. (Bosch, 1997 p13).

### **3.5. Una mirada hacia la comunidad boliviana**

En la provincia de Mendoza la cultura boliviana ha marcado una fuerte impronta demográfica, económica y cultural. Gran parte de su población es nacida o descende de familias que provienen de este país limítrofe. En la última década se ha incrementado notablemente la población de la comunidad boliviana en las zonas del Valle de Uco, según estadísticas del último censo. A partir de

observaciones realizadas, y de la comunicación que surge entre hogar y escuela se mencionan algunos aspectos de su realidad social.

Docente F: - *Lo que sí hay que trabajar mucho porque, por ejemplo, ellos no tienen incorporado, por ejemplo, el uso de las mesas, el uso de las sillas, sus hábitos son muy diferentes. Viste cómo es el tema del silencio. Por ejemplo, los hábitos de higiene... ausentes. También es muy raro que un niño te diga que tomó un tecito en su casa y mira que salen muy temprano. A las 7 de la mañana la Tráfico empieza el recorrido y hay muchos que empiezan a esa hora. Deberían tomar algo. Vos ves cómo llegan: las manos sucias, sin peinarse, así como se levantan. Juegan mucho y la última lavada de manos fue el día anterior en el jardín. También tienen problemas para estar en los espacios cerrados. Por ejemplo, cuando salen, juegan y juegan y se dispersan y ya no pueden volver a un espacio más cerrado. Correr con obstáculos es otro problema. Los hábitos de higiene en relación a la alimentación también son muy diferentes. Por ejemplo, no saben usar los cubiertos. No están acostumbrados, comen con la mano, muchos de ellos o también toman el pan, le hacen un huequito y ponen la comida adentro. Como si fuera un sándwich con la comida que sea: fideos, lentejas, cualquier cosa. Igual cuando les enseñas aprenden rápido. Otras cosas que no están acostumbrados a usar son la servilleta, los pañuelos, el papel higiénico. Todo eso, no, no lo usan.*

Directora I: *En las visitas que he realizado veo que no tienen baño. No lo conocen. Pocos tienen letrinas, por ejemplo. Ellos te dicen que vas a "cielo abierto", a "campo abierto" No conocen el inodoro. Niñas y varones por igual. Por ejemplo, cuando entran hay que acompañarlos y enseñarles uno por uno, uno por uno cómo se usa el baño y los elementos de higiene. Por ejemplo, le tienen un miedo terrible. Tiene miedo de caerse adentro. Busco mucho la ayuda de los hermanitos, de los celadores que nos ayudan mucho en esa etapa, prender la luz, usar el botón de descarga y así. También me ha pasado de tener niños que están jugando en el patio y piden permiso para ir al baño, pero hay mucho que hacen ahí en cualquier lugar, niñas o varones. Yo he estado en alguna casa, en visitas domiciliarias y los niños que en la escuela usan el baño, en su casa hacen ahí nomás en cualquier lugar del patio. Yo lo he visto.*

Las familias bolivianas que están radicadas en la provincia desde hace mucho tiempo, mejoran sustancialmente su calidad de vida, accediendo a hogares con servicios básicos de agua y sanitarios en su interior; tienen acceso a medios de transporte propios y son dueños de sus terrenos.

Se continúa con los testimonios:

*Docente C:* “Con respecto al agua, tiene agua de pozo, la mayoría. Son muy poquitos los papás que ahora se han cambiado a San Carlos y ya tiene agua potable. Les encanta el agua caliente, abrir y cerrar los surtidores. Eso lo aprenden muy bien y muy rápido. Usamos jabón líquido por higiene, llevan su toalla y son muy cuidadosos con eso. También con el mantel, la servilleta, pero fíjate, cuando están dos o tres días sin venir, ya vienen diferentes. Dejan todo tirado. Muchas veces las cosas de higiene llegan sucias. Es un tema eso. Yo trato de hacer un seguimiento de eso, la formación de hábitos, lo recalco mucho por una cuestión de higiene.

Se observa en el testimonio docente la formación continua de hábitos y el cuidado de la higiene personal y de los elementos de merienda.

Dado que aprenden a hablar su lengua materna en el hogar y lo utilizan para comunicarse entre ellos, se detecta en el momento de ingreso al nivel inicial cierta desventaja lingüística por presentar un vocabulario castellano limitado en relación con sus compañeros. Esto también se ve reflejado al momento de la comunicación entre docente y familia por las diferencias lingüísticas entre unos y otros lo cual limita el proceso. Esta situación de plurilingüismo rara vez es considerada como un valor por la escuela. Precisamente, es muchas veces en la escuela que el niño se familiariza con el español, que no es la lengua en la cual ha sido socializado, sino que constituye su segunda lengua, con todas las consecuencias que ello genera en el aprendizaje escolar.

Las particularidades descritas, sin lugar a dudas, representan un desafío cotidiano. Por un lado, se necesita construir una relación que facilite la comunicación fluida con los niños y sus padres; y por el otro, pensar en el *respeto* como una de las claves para alcanzar avances significativos en el conocimiento de estas poblaciones: “cuando los actores escolares hacen referencia a la necesidad de “tener paciencia” o “buscar estrategias para acercarnos a ellos”, están dando cuenta de que efectivamente existe una barrera, de que esa barrera tiene relación con una diferencia que no logran decodificar y de que la confianza entre unos y otros (docentes no indígenas-alumnado indígena) es algo que no viene dado, sino que hay que construir”. Los pueblos indígenas en la Argentina y el derecho a la educación. UNICEF, (2011).

### **3.6 Escuela rural en pandemia**

Es de público conocimiento que en los años 2020 y 2021 sufrimos una pandemia, se sostuvo una situación de aislamiento preventivo por motivos del

virus mortal para las personas y altamente contagioso denominado COVID 19 CORONAVIRUS.

Según lo planteado por el ministerio de salud “El coronavirus 2019 o COVID-19 es una enfermedad respiratoria causada por el virus SARS-CoV-2”.

El virus SARS-CoV-2 se transmite de persona a persona, principalmente por gotas respiratorias y a distancias cortas (dentro de aproximadamente dos metros) cuando la persona infectada habla, estornuda o tose.

El contacto con secreciones de una persona infectada o con superficies contaminadas es otra vía de transmisión.

### Síntomas

La enfermedad suele presentar dos o más de los siguientes síntomas:

- Fiebre (37.5°C o más)
- Tos
- Dolor de garganta
- Dificultad respiratoria
- Dolor de cabeza
- Dolor muscular
- Diarrea/vómitos
- Rinitis/congestión nasal
- La pérdida de olfato o del gusto también se consideran síntomas compatibles con COVID-19.<sup>20</sup>

Esta pandemia afectó también a la parte educativa, porque se produjo un aislamiento total preventivo y se produjeron cambios en la forma de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los alumnos.

Se trabajó principalmente a través de las familias con el teléfono enviando actividades y propuestas o la implementación de cuadernillos, para evitar el contacto.

Con respecto a ello se consultó con una directora para que nos diera su opinión respecto al trabajo docente durante el periodo de pandemia.

Directora A: - *En pandemia fue muy difícil el trabajo con los niños y las familias por la falta de conectividad de la zona, porque las docentes en sus casas tenían internet, y en la escuela, pero las familias cuentan con un único teléfono por familia, una gran mayoría, y se lo lleva el papá a trabajar temprano y no vuelven hasta la tarde. Se enviaron las actividades con pocas devoluciones porque en las casas priorizaban a los más grandes para hacer tareas, y también observamos que sus teléfonos no eran digitales y no se podía formar grupos con algunos*

---

<sup>20</sup> <https://www.argentina.gob.ar/salud/glosario/coronavirus-covid-19>

*niños. Se trabajó también con cuadernillos que las docentes prepararon y alguien de la familia venía a buscarlo, pero también tuvimos pocas devoluciones, fue una situación de mucha angustia y desazón.*

*Pero necesitábamos que todos los niños dieran el presente de alguna manera. Se realizaron seguimientos personalizados, llamadas por parte de la docente, rastreos por parte de los vecinos, conocidos, y también se trabajó coordinado con el centro de salud y los agentes sanitarios para buscar a las familias y los niños. Tengo una anécdota con un niño que no nos respondió por unos días y lo buscamos con la docente, rastreándolo por teléfono, primero al padre, después a un tío y luego al número del trabajo del padre, donde nos informaron que el niño se había ido con el padre a otro departamento por trabajo. Nos contactamos con él por medio del teléfono del trabajo nuevo del padre desde otro departamento de Mendoza, y nos envió devoluciones desde ahí. Luego le sugerimos una escuela más cercana.*

*Fue una época de incertidumbres, pero intentamos hacer todo lo posible para que ningún niño perdiera su escolarización.*

Este tiempo de pandemia y aislamiento preventivo obligatorio, demostró que las instituciones educativas son adaptables a los cambios y los docentes y directivos buscan, en su mayoría brindar educación desde donde les toca.

La directora expresa que el trabajo fue arduo y constante para localizar a los niños por teléfono y coordinando con otras instituciones, como son el centro de salud, agentes sanitarios y familias conocedoras de la zona para rastrear niños que no contestaban los mensajes o llamadas.

## CONCLUSIONES

Para finalizar y analizando el camino recorrido se puede expresar que tanto las preguntas iniciales, los objetivos y la hipótesis que condujeron al presente trabajo de investigación dieron lugar a indagar un tema de actualidad: la forma en que la escuela entiende la diferencia cultural, y de qué manera se hace evidente en el trabajo educativo con niños que provienen de poblaciones de origen boliviano. Las respuestas obtenidas en el trabajo de campo fueron diversas según se comprobó: dejar hacer, homogeneizar las tareas, distancia comunicacional con las familias, reconocer la cultura y aceptarla, innovar prácticas pedagógicas, superación de los prejuicios, perfeccionarse e investigar.

Se puede inferir sobre la base de la hipótesis planteada al inicio y que fue la siguiente:” La observación y el compromiso docente desde la aplicación de estrategias, búsqueda de información pertinente, y el acompañamiento individual y familiar favorece la educación de niños en aulas multiculturales.”, que **es posible favorecer la integración** de los niños planteando estrategias fundamentadas y que son las instituciones y los actores involucrados los responsables de efectuar las adecuaciones curriculares contextualizadas.

En cuanto al aspecto metodológico se decidió conjuntamente en emplear el diseño cualitativo que permite el análisis de las narrativas de los propios docentes.

Sobre la base de nuestra investigación y de las entrevistas realizadas, pudimos conocer los modos o estrategias de trabajo que cada profesional docente implementa dentro de la sala del nivel inicial. La aplicación de la entrevista, permitió la problematización de la actividad docente a través de la mirada hacia el interior y fuera del aula, a la vez que generó asombro, curiosidad, deseos de superación y estableció un diálogo de saberes enriquecedor entre las partes.

Tras el análisis del trabajo de campo se pudo comprobar entre otros aspectos que, las profesoras con mayor antigüedad en la docencia no poseen en su formación de base materias relacionadas con interculturalidad, mientras que las docentes con menor antigüedad expresan haber tenido talleres y charlas relacionadas al tema. También se interpretó que algunas profesoras con menor antigüedad se interesan poco en el respeto a las individualidades de aprendizaje trabajando de manera uniforme, se involucran menos con las familias, se sienten inseguras y con falta de herramientas pedagógicas para responder a la demanda de la educación intercultural.

Contrariamente a esta situación las docentes que han trabajado mucho tiempo en comunidades rurales a pesar de no haber tenido formación de base manifiestan una apertura al diálogo, acercamiento y contención de los niños y sus familias: visitas al hogar, promover el cuidado de la salud, capacitación profesional sobre la diversidad, tareas en el aula.

En cuanto a las entrevistas realizadas sobre todo a las directoras de escuelas, se pudo conocer que las instituciones tienen flexibilidad en cuanto a la redacción del proyecto educativo institucional, designación de recursos y espacios, trabajo con otros profesionales, entre otros. Las instituciones educativas reaccionan de maneras variadas, pero apostando a la inclusión en la mayoría de los casos.

Se observa una diferenciación entre las opiniones de los docentes con superpoblación de niños bolivianos y las que cuentan con solo un porcentaje de ellos, ya que la forma de relacionarse entre los niños de la misma cultura es más dinámica, mientras que solo las que cuentan con un porcentaje reducido de niños provenientes de otra etnia observan rechazo en los juegos, malos tratos o formas despectivas de tratarlos.

El docente que ingresa a un aula culturalmente diversa a la propia y observa que el diferente es él, también necesita tomar otra postura frente al aprendizaje, y desafiar diariamente estrategias para la integración propia y del niño/a que se presenta con diferentes formas de pensar, actuar, sentir y vivir.

Por otro lado, cabe aclarar que en esta tesis aparecieron testimonios de docentes que cuentan con niños no solo de comunidades bolivianas, sino que también musulmanas. Los problemas de integración existen también con respecto a estas últimas, pero no se analizaron en profundidad en este trabajo. Sin embargo consideramos que se puede realizar un estudio de casos referidos específicamente a esta comunidad y sus particularidades en futuras líneas de investigación.

Otro tema que también apareció como inquietudes docentes, y que será motivo de futuras investigaciones, es cómo se evalúa al estudiante, cómo logran hacer un cierre final en cuanto a lo que esperaban y a lo que finalmente logran, sin caer en evaluaciones generales y únicas, que no respetar las zonas, edades y logros individuales.

El interrogante planteado en torno a las individualidades y particularidades docentes, sobre la base de su formación y trayectorias, fue un detonante: la buena integración del niño al entorno escolar es responsabilidad del nivel inicial.

Las docentes responsables de esta investigación, expresan que, como docentes encargadas de la educación de los más pequeños, asumimos el compromiso de que se realice de la mejor manera posible y con el profesionalismo que nos compete. A partir de la trayectoria profesional podemos afirmar que somos conscientes de que la formación docente académica no puede dar respuesta, en su totalidad, a la compleja realidad, la cual implica el proceso de enseñar y el aprender en los tiempos actuales. Se hace necesario desde nuestra perspectiva, que los docentes aprendan la lengua materna, la cultura de estos niños, sus valores, sus costumbres, festividades, tal vez el silencio y las miradas se vuelvan sonrisas.

El desempeño en el aula frente a esta realidad en particular ha sido complejo: desafiante con mucha incertidumbre y dudas ante la falta de soportes teóricos, de procedimientos metodológicos, instrumentos de evaluación, dinámicas de trabajo junto a la familia, estrategias para atender a la diversidad, entre otros propios.

Sumado a todo esto también es importante agregar los desafíos que planteo la situación de pandemia para la educación, ya que se produjeron cambios en el sistema y formas de ver la enseñanza, específicamente en el Nivel Inicial se observo una adaptación y aprendizaje hacia las nuevas tecnologías contando siempre con la familia para interpretar mensajes enviados, siendo la escuela el nexo para codificar y decodificar saberes entre los padres y el conocimiento.

Específicamente en la zona trabajada se observo la falta de conectividad, de recursos y la búsqueda de estrategias docentes para la comunicación asertiva, siendo el accionar diario de prueba y error el motor para nuevos aprendizajes, y la utilización de estrategias comunicativas para vencer la barrera entre culturas.

Esta etapa ha demandado diversas capacitaciones, entre ellas el cursado de la Licenciatura en Nivel Inicial y la elaboración de la Tesis, talleres, jornadas, compartir experiencias con docentes con realidades similares, investigaciones en temas como diversidad, ruralidad, juegos, trastornos del aprendizaje, problemas de habla y de escucha.

Consideramos relevante la bibliografía utilizada, ya que brindó el marco de referencia al trabajo y amplió la mirada frente a lo que sabíamos previamente.

Para finalizar, recuperamos parte de lo investigado: cuando los niños ingresan al nivel inicial los docentes realizan un diagnóstico, indagan sobre su entorno, su ámbito familiar, sus habilidades y deseos, lo cual permite tener un conocimiento previo que será el punto de partida para un horizonte de aprendizajes.

La conclusión final a la que llegamos es que los docentes necesitan mejorar el nivel de profesionalismo constantemente, ya que, entre la formación y la realidad concreta, existe un gran abismo en cuanto a la diversidad que se encuentra en un aula multicultural, al compromiso de involucrarse y el derecho de aprender.

El desafío de las instituciones educativas tendrá que contemplar una propuesta de trabajo que integre y respete la realidad particular y propia de sus estudiantes. El sistema escolar debe garantizar la incorporación de los mismos a una educación integral respetando sus características sociales, culturales y geográficas, con sus tiempos, intereses y capacidades.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANIJOVICH, R. MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique
- ATCHOARENA, D. (2004) *Estrategias e instituciones para promover las competencias para el desarrollo rural* en Atchoarena, D. y L. Gasperini (Coord.) Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas propuestas de política. FAO y UNESCO –IPE. Madrid: Marco Gráfico
- BOSCH, LIDIA. (1997). *El nivel Inicial: estructuración, orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- BOURDIEU, P. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires: Nueva visión argentina.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Editorial Paidós. 272 p. Diario Página 12. Graciela Morgade (Flacso) Sandra Chaher. Junio 2002.
- DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL DE NIVEL INICIAL. Dirección de planificación de la calidad educativa. Mendoza. (febrero 2015) <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>
- DUSCHATZKY, S (1996). *La escuela como frontera*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Editorial Paidós.
- EZPELETA, J; (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción* Boletín del Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe. S. de Chile.
- GRAY DE STEIN, S. (2006). *La maestra jardinera en el siglo XXI*. Boletín de la Academia Nacional de Educación Buenos Aires.
- HARGREAVES.A.(1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R Y OTROS. (2014) *Metodología de la investigación*. 6.ed. México: Mc. Graw Hill educación. 589 p.
- KESSLER, G. (2006) *Juventud Rural en América Latina Panorama de las investigaciones actuales*. Capítulo I. En Brunard, R (coordinador) Educación, Desarrollo Rural y Juventud. La Educación de los Jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. UNESCO/IPE. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Ministerio de Economía y Producción Presidencia de la Nación.
- LAFFRANCONI DE MENA; L. (1994). *Por un caminito... una experiencia educativa* Buenos Aires: Aique.
- LÓPEZ MELERO. (2001). *Simposio Escuela y contexto de socialización Bilingüe: estrategias curriculares*. Mendoza: FEEYE UNCuyo, DGE.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural; Teoría y práctica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- NOVARO, G. (2009) *Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. En: Dossiê Antropología da Educação. Centro de Educação. Laboratorio de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC U.de Federal de Santa María V. 34, n. 01/2009.

SANTILLÁN, L. (junio 2012). *Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil*. Revista Propuesta Educativa (Número 37)

SAGASTIZABAL, M.DE LOS A. Y OTROS. (2000) *Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural de la teoría a la práctica*. IRICE (CONICET- UNR). Rosario.

SANJURJO, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens ediciones.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata,S.L.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TESSIO CONCA, A. (1992) *Demandas de comunidades rurales del departamento Ischilín a escuelas primarias de la zona*. Trabajo final de Licenciatura, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades.

UNICEF (2011) Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba.

**Páginas web:** CORONAVIRUS /COVID 19, *Argentina.gob.ar* (rec. 10/06/2024)<https://www.argentina.gob.ar/salud/glosario/coronavirus-covid-19>

DAVINI, Cristina. *Acerca de las practicas docentes y su formación*. (Rec. el 7 de diciembre de 2021). <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/>

Definición de la R.A.E, <http://dle.rae.es>cultura>

IIPPE-UNESCO BUENOS AIRES, (2003-2004) *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*  
<https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-actividades-2003-2004>

INDEC, (2022) <https://www.indec.gob.ar>

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL ARGENTINA 26.206( Rec.11/06/2024)

[argentina.gob.ar.ley\\_de\\_educ\\_nac-58ac89392ea4c.pdf](https://www.argentina.gob.ar.ley_de_educ_nac-58ac89392ea4c.pdf).

<https://www.argentina.gob.ar>

MEAD, Margaret (1937) *definiciones de cultura, (13 octubre, 2013 per Julio Zino)*  
*Articulo: antropología, transmisión cultural, educación (social) relato de vida.*

NAHUM MONTAGUD Rubio, (10 de junio 2020, actualizado 22 de diciembre 2023)  
GEST. *Psicología educativa y del desarrollo*  
<http://psicologiymente.com/desarrollo/teorias-aprendizaje>

SERRANO RUIZ, Javier. (agosto 1998).: *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a04.pdf>

UBILLOS Silvia, Mayordomo S. Paez D.: Capitulo X Actitudes definición y medición, componentes de la actitud.Modelo de acción razonada y acción planificada  
<https://ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>

## ANEXOS

A continuación, se presenta un mapa de Mendoza, destacando el departamento de San Carlos, a modo de ubicación geográfica, para observar el lugar específico donde se realizó la investigación y también se adjuntan fotos de las escuelas elegidas para dicho trabajo.

Mapa del departamento San Carlos



Fotografías de las instituciones educativas

Escuela N° 1-429 "Ángel Furlotti"



Escuela N°1-354 "Alfredo Chacón"



Escuela N°1-235 Esteban Echeverria



ESCUELA N° 1-300 Rosa Arenas De Moyano





Escuela N°1-380 Clotilde Guillen de Rezzano



**Cuadro de entrevistas a docentes de Nivel Inicial en escuelas rurales realizadas durante el trabajo de campo** (se utiliza solo una inicial del nombre para resguardar la privacidad de las docentes y directoras entrevistadas)

PREGUNTAS	Docente S	Docente R	Docente F	Docente M	Directora S	Docente L	Docente C	Directora I (jubilada)	Directora A
¿Cuál es su nombre, su antigüedad docente y situación de revista?	Escuela 1-359 Docente titular 21 años	Escuela 1-380 Docente titular 17 años	Escuela 1-350 Docente suplente 12 años	Escuela 1-293 Docente suplente 2 años	Escuela 1-359 directora titular 26 años	Escuela 1-190  Docente suplente  5 años	Escuela 1-300 Docente titular con traslado 10 años	Escuela 1-235 directora titular Soy directora de concurso hace 10 años, en esta Escuela estoy desde hace 5 años. Siempre trabajé en las zonas urbanas	Soy A, tengo 30 años de antigüedad y soy titular actualmente en un cargo de directora de Nivel inicial de 4 núcleos en San Carlos.
¿Qué porcentaje de niños de comunidades bolivianas tiene en su jardín?	Escuela rural con 80 %	Escuela rural Entre un 80% y 90% de los niños son de la comunidad; en realidad la escuela está en el centro de la comunidad y la mayoría del alumnado son pertenecientes a la cultura boliviana, creo que las que somos diferentes somos las docentes	Escuela rural 50 %	Escuela urbana 30 %	Escuela rural Bueno diría un 70%, no un 80% Hasta la abanderada es boliviana, 3 escoltas son hijos de la tercera generación boliviana, el 80% y me quedo corta todavía. El paraje Calise tiene la mayor concentración de población boliviana en el Departamento junto con Capiz.	Escuela rural entre 70% y 80% diría yo, aunque figuran como argentinos porque son nacidos acá, pero sus papás y abuelos son bolivianos.	Bueno es el 90% de los niños de la comunidad boliviana, son argentinos, pero con ascendencia boliviana	Cerca de un 50% de la comunidad boliviana; son muchos chiquitos en el nivel inicial y muchos en 1° ciclo: tienen muchas dificultades en Lengua y las artísticas.	se puede decir que contamos con el 99% en algunos núcleos como de la escuela Rosa Arenas de Moyano y en los restantes entre 80 y 90% de niños de esta comunidad, hay que tener en cuenta que ya son la tercer o cuarta generación ya los niños son de Nacionalidad Argentina y algunos padres también, pero los abuelos son bolivianos y mantienen sus costumbres, idioma dialectos contexturas físicas, rasgos, formas de relacionarse, agruparse, y trabajar.

<p>¿Tuvo materias en su formación de base relacionadas a la diversidad cultural o ruralidad?</p>	<p>No tuve materias relacionadas con ruralidad o diversidad cultural</p>	<p>No. En la formación no tuve nada relacionado a la interculturalidad, pero sí recuerdo un encuentro intercultural que realizaron en el terciario hace unos años atrás, donde asistí y también fui disertante.</p>	<p>No tuve materias relacionadas con ruralidad o diversidad cultural</p>	<p>Tuve algunas charlas o talleres optativos sobre lo consultado</p>	<p>No. En la formación no tuve nada relacionado a la interculturalidad, pero sí recuerdo un encuentro intercultural que realizaron en el terciario hace unos años atrás, donde asistí y también fui disertante.</p>	<p>Talleres optativos sobre diversidad cultural. Tuve un semestre la materia ruralidad</p>	<p>No, yo estudié en el terciario Rosario Vera Peñaloza de Eugenio Bustos, y no recuerdo temas o materias específicas sobre esos temas</p>	<p>No, nada relacionado a esos temas</p>	<p>No en el profesorado, porque fue hace bastante tiempo y no se tenía en cuenta al niño como se lo toma ahora. Pero si en mi formación directiva temas como interculturalidad que son las culturas entrelazadas y acá se ve mucho, todo va cambiando de a poco.</p>
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--

<p>¿Cómo fueron sus inicios en la escuela?</p>	<p>Cuando llegue lo podría resumir en una palabra ¡¡SUSTO!! Con los días fue pasando esa sensación gracias a la directora, que no era de concurso, pero sabía un montón del lugar y la comunidad. La escuela tenía (año 99) en ese momento Proyecto 7 entonces los grandes iban de mañana y los más chicos de tarde; almorzaban y tomaban la leche en el jardín. En los primeros años me fui acercando de a poco a mis compañeros, fui de a poco conociendo el lugar</p>	<p>Mi primera experiencia en este jardín fue "TERRIBLE", muy difícil: conectar con el niño tanto el lenguaje como el contexto, las características del lugar, las costumbres y tradiciones, un grupo muy numeroso, entre 26 y 30 niños/as, pero muy tranquilos, callados, tímidos, vergonzosos.</p>	<p>En los primeros años me fui acercando de a poco a la comunidad, fui conociendo el lugar; lo que más me gustaba de esa época era salir a realizar el censo: íbamos todos los maestros casa por casa en tráfico, así conocíamos bien cada rincón de dónde venían los niños, cada familia, sus trabajos, como era la casa, con qué servicios contaban.</p>	<p>Yo empecé a trabajar en esta escuela por un aviso del diario, se me había terminado un reemplazo en un jardín nucleado de la zona y me enteré de este reemplazo y me presenté, no tengo experiencia en escuelas de este tipo. Es difícil.</p>	<p>Yo tomé porque tenía el 80% de zona y estaba cerca de mi casa... El cambio fue tan grande que muchas veces volví llorando de la escuela. Estudié psicología social, en el Pichón Reviere, para mi familia y para la escuela, me ayudó mucho en el trabajo con la comunidad y con los padres. Cuando se creó un clima de confianza se empezó a trabajar mejor.</p>	<p>Hace tres años, anteriormente trabajé en un S.E.O.S (servicio educativo de origen social) Soy suplente. Tomé el cargo porque la docente que estaba acá ahora es directora, ja, ja. Estoy en sala de 5 años</p>	<p>En realidad, estoy como en un proceso, diría yo, porque luego de charlas con mis compañeras y colegas con experiencia en estas aulas, lleva tiempo entender y hacerse entender. Yo siempre intento adaptarme al grupo, siempre han sido diferentes los grupos, pero he observado específicamente en esta escuela, que primero se debe trabajar desde la familia porque cuesta hacerse entender. En las reuniones y encuentros se observan tímidos, especialmente las madres, no participan en opiniones o juegos y se esconden para no salir en las fotos. Me siento con muchas dudas, pregunto mucho a mis colegas, y a mi directora todo el tiempo</p>	<p>Uh!! Como te lo cuento...Tengo familias bolivianas donde los padres trabajan todo el día, van poco a la Escuela, los mandan a los chiquititos en la tráfico a las 8 y vuelven a las 13 hs. después de almorzar.</p>	<p>de trabajar en el..., quizás a ustedes no se si les habrá pasado, de trabajar en el jardín que yo estuve muchos años ahí, trabaje en el centro de Tunuyán y después pase a una rural, en realidad era una urbano marginal que era en la Ojeda,</p>
--	--	---	--	--	--	---	---	--	---

<p>¿Qué tiene de diferente trabajar en esta escuela? ¿Cómo se trabaja con niños en estas características?</p>	<p>Ponerme a estudiar Trabajar con los padres para enseñarles sobre salud y prevención Acercarme a las madres cuando estaban cerca Saber más de su cultura</p>	<p>Si... Se produce una fusión de culturas, más que nada con los docentes y los niños. En los actos en un principio no participaban, pero en el acto de la diversidad observamos que se interesaron mucho, se animaron a hablar algunos y contar, también en el día del trabajador contaron los trabajos de sus padres, hicimos comidas con las madres (chicha) y nos explicaron cómo la hacían, sus ropas, el aguayo... Comencé a trabajar con palabras en quechua y en castellano, como por ejemplo hice láminas con el cuerpo humano en quechua y castellano, con las normas de la sala, palabras de bienvenida y actos en quechua y castellano. El día de la bandera no solo se hace alusión a la Bandera Argentina, sino que se trabaja con la de Bolivia explicando sus características.</p>	<p>En mi caso dejo que se relacionen con los demás niños y que aprendan, aunque son un poco tímidos, pero entre niños de su misma comunidad hablan sin problema. No es que los dejó solos, pero voy haciendo un seguimiento y observando lo que necesita cada niño, porque al principio cuesta mucho el acercamiento y la relación con el niño y la familia. Soy docente desde hace mucho tiempo. Me formé como profesora hace 19 años. Los chicos son mi debilidad, pero yo no estudié para trabajar con estos chicos. No sé cómo hacer para que se motiven. Casi no hablan. Algunos ni participan.</p>	<p>El modo de trabajo es igual para todos, pero en algunos casos puntuales trabajo con otras cosas ¿cuáles? Se encuentran hace tres o cinco años en la zona.  Es difícil trabajar con las familias en talleres o citarlas para arreglar algo en el jardín, ya que trabajan todos en la familia, espetó día de lluvia, ja, ja, ja, porque el trabajo es mayormente en la tierra al aire libre y ese día no se puede trabajar y se acercan a la escuela en algunos casos.  He observado que se acercan a la biblioteca, por eso he puesto los libros más accesibles, pienso que es porque en la casa no tienen acceso a libros o revistas, porque en la entrevista inicial les pregunte a las familias si tenían algún material de lectura y la mayoría de ellos dijo no tener. En música tengo que integrarlos en otros grupos, porque no se sienten cómodos y los voy rotando</p>	<p>Bueno llegar acá, a la escuela fue..., empezar con todo de cero...pero yo soy muy observadora, primero me gusta observar para ver qué tengo, y no dejo que me cuenten, llegó a una escuela, que la lectura que yo hice el primer tiempo fue, darme cuenta que no se arribaba a la comunidad, no había PEI, no había muchos planes. A mí nadie me cuenta nada, borran y cuenta nueva, ahí había un grupo de docentes... que es una cuestión de poder, igual que los celadores. Me gusta que me cuestionen de frente, y yo voy de frente, pero no me gusta ir al choque. -empecé a pedir los planes, el PEI, que no lo encontré; me decían que estaba, pero, .no sé si se perdió, alguien se lo llevó o nunca se hizo, algo que me llamó la atención es que todo lo que se está viendo en la comunidad ahora es lo que hemos puesto en el PEI desde hace un tiempo. Los objetivos prioritarios fueron: respetar la cultura del trabajo -rescatar desde las habilidades sociales más que desde el conocimiento</p>	<p>Se intenta trabajar con todo el grupo de la misma manera, no es que trabajen todos lo mismo porque en el jardín se trabaja con sectores, el juego trabajo y la multitarea que son específicos del nivel Inicial</p>	<p>hay que hacer un esfuerzo por entender algunas palabras o pedidos, porque nombran diferente algunos elementos, por ejemplo la ropa, buzo, chomba, el gorrito es cholito.</p>	<p>¡Es un tema con ellos! Otras son las familias musulmanas, con ideas distintas y exigiendo mucho a nivel aprendizaje de sus hijos, las madres quieren estar en todas las actividades escolares. Otro grupo son las familias agricultoras; sus hijos faltan mucho porque ayudan a sus padres en las fincas, necesitan venir a clases. Ése trabajo es el que estoy intentando hacer durante mi gestión</p>	<p>“los niños son lo mismo”, lo que tienen buen, tal vez una mayor o menor estimulación, pero es lo mismo, el niño es lo mismo, y cuando he pasado acá y me encontré con los niños bolivianos es lo mismo, la esencia de los niños es lo mismo, lo que te cambia por ahí es el tema de su expresión por el lenguaje, por el idioma de los papás, la idiosincrasia de la familia, pero el niño en su esencia es lo mismo. No he notado diferencias.</p>
---	--	--	--	---	--	--	---	--	--

<p>¿Realiza algún proyecto específico la escuela referida a la multiculturalidad?</p>	<p>En la escuela no hay proyectos o trabajos sobre esto que se trabajen en todos los cursos; pero yo en la salita trabajo mucho con el tema de su cultura (la bandera de Bolivia, los bailes típicos, alguna comida) para el día de la diversidad cultural, el día de san Carlos y de la tradición. invitó a padres a trabajar a la sala, participan con sus bailes; nos han enseñado en el jardín de sus comidas; hemos tenido charlas sobre alimentación saludable; poner énfasis en el consumo de la leche elaborando otras cosas como yogur o postres que casi no conocen.</p>	<p>En la escuela no hay proyectos que tengan en cuenta esta situación; yo no conozco mucho sobre esto, pero no tenemos uno donde esté integrada toda la escuela en el trabajo con alumnos bolivianos.</p>	<p>En la escuela no hay proyectos o trabajos sobre esto que se apliquen en todos los cursos; pero yo en la salita trabajo mucho con el tema de su cultura (la bandera de Bolivia, los bailes típicos, alguna comida) para el día de la diversidad cultural. hice un ABP el día de San Carlos y de la Tradición. Invitó a padres a trabajar a la sala, participan con sus bailes; nos han enseñado en el Jardín de sus comidas; hemos tenido charlas sobre alimentación saludable; poner énfasis en el consumo de la leche elaborando otras cosas como yogur o postres que casi no conocen.</p>	<p>En la escuela no hay proyectos que tengan en cuenta esta situación; yo no conozco mucho sobre esto, pero no tenemos uno donde esté integrada toda la escuela en el trabajo con alumnos bolivianos; lo que sería bueno es trabajar con ellos la participación en las artísticas y en la alfabetización; hablan poquito y lo justo; no son como los otros nenes: charlatanes y movedizos por demás.</p>	<p>Los proyectos que se trabajan a nivel institucional en general son: proyectos de violencia de género; de alcohol y sospecha de alcohol en jóvenes y de droga. No tengo uno específico referido a la multiculturalidad en el trabajo áulico, pero con los padres trabajamos mucho para que estén cerca de la escuela. Es necesario acercarse a los padres; a la comunidad primero para llegar a los niños</p>	<p>En realidad, en la escuela no he visto proyectos específicos, pero en el jardín desde que se nucleó., se realizan proyectos en el PEI (proyecto educativo institucional ) y el PCI (proyecto curricular institucional ) que son comunes para todos los núcleos porque, aunque tenemos realidades diferentes en cada uno.</p>	<p>En el PEI se observa un proyecto con los otros núcleos, hay uno en común, somos cuatro jardines nucleados, pero con realidades diferentes yo entré hace poco, no he podido observar el trabajo desde cerca con los proyectos</p>	<p>No tenemos un proyecto específico sobre interculturalidad; cuesta bastante el trabajo áulico con esos niños sobre todo en nivel inicial y 1°ciclo en las áreas de Comunicación y Expresión.</p> <p>Si se trabaja mucho en proyectos referidos a salud y merienda saludable; nos han ayudado mucho a resolver problemas en los niños con bajo peso; muchas caries, consumo de agua potable; cambios en los hábitos alimenticios y consumo de verduras.</p>	<p>si se trabaja con proyectos institucional (se observan en el PEI) *nos facilita una copia para anexarla a nuestra investigación.</p>
---	--	---	--	--	---	---	---	--	---

<p><b>¿Qué estrategias utiliza?, ¿Son diferenciadas con el resto del grupo?</b></p>	<p>-Por eso a lo largo del tiempo descubrí que cosas hacer para trabajar acá; las estrategias que me dieron resultado ante este desafío fueron. ponerme a estudiar</p> <p>trabajos con los padres para enseñarles sobre salud y prevención</p> <p>saber más de su cultura</p>	<p>Partir desde el contexto... su contexto, probé cambiándole de espacios, trabajamos en distintas partes del jardín, también la primera vez que les llevé una película de Disney, una viejita, pero ellos miraban asombrados, nunca la habían visto, estaban todos calladitos mirando, no volaba ni una mosca, y eso que eran treinta niños/as, se ve que en la casa no ven muchas películas, ni tele, esto hizo que se abrieran y empezaran a dialogar más, entonces destiné un momento diario, en la merienda, para ver un video o una canción mientras comían, y estaban contentos y esperaban ese momento.</p>	<p>Bueno trabajo mucho con el material concreto, todo lo que se pueda ver y tocar y despertar los sentidos.</p>	<p>Uso material concreto.</p> <p>No sé mucho; siempre pregunto a otras colegas que hacen en el Jardín con niños bolivianos y la comunicación; para que participen más; para romper el hielo y poder llegar a ellos.</p>	<p>Es necesario acercarse a los padres; a la comunidad primero para llegar a los niños En este momento hemos convocado a la comunidad para hacer empanadas, y antes no iba nadie, pero ahora vienen como mínimo 20; para que asistan se debe citar con urgencia de parte de la dirección. Los hemos invitados a ver películas</p>	<p>En realidad, se intenta trabajar con todo el grupo de la misma manera, no es que trabajen todos lo mismo porque en el jardín se trabaja con sectores, el juego trabajo y la multitarea que son específicos del nivel Inicial, pero si se observan preferencias de este grupo de alumnos por: juegos lógicos, juguetes y libros de cuentos, y se agrupan con niños de su comunidad preferentemente e porque entre ellos dialogan.</p> <p>Se observa a veces un rechazo de otros compañeros de cultura diferente, porque acá se juntan argentinos con sus diferentes ideas y creencias, bolivianos y musulmanes.</p>	<p>Yo siempre intento adaptarme al grupo, siempre han sido diferentes los grupos, pero observé específicamente en esta escuela, que primero se debe trabajar desde la familia porque cuesta hacerse entender. En las reuniones y encuentros se observan tímidos, especialmente las madres, no participan en opiniones o juegos y se esconden para no salir en las fotos.</p>	<p>Los más chiquitos usan mucho material concreto, las actividades de expresión y comunicación son las más complicadas también el profe de música se queja de esto; creo que es porque en los hogares hablan en quechua o usan algún dialecto. Cuesta comunicarse con las madres; pasa lo mismo con los chicos. Las docentes de nivel inicial realizan actividades iguales para todos; como no tiene mucha experiencia realiza actividades de este tipo: recién está conociendo a esta comunidad. <i>Sabe poco de ellos, de su cultura y sus intereses.</i></p>	<p>- No el trabajo es igual con todos los niños, salvo que posean alguna dificultad en algún aspecto, se focaliza en ello.</p> <p>-se trabaja, así como seccionado, decir bueno voy a hacer el día de la bandera y voy a ver algo de la bandera, voy a hacer otra actividad y es en la práctica donde tenemos que poner un poquito más de foco, ¿Por qué esa mamá actúa de esa manera?, ¿Cómo la puedo ayudar? Porque es distinta su cultura, en lo diario, la internalización de esa relación de interculturalidad, entendéis, lo tenemos en cuenta en una fecha especial, lo tenemos en cuenta, pero nos falta en armar la verdadera interculturalidad, nunca nos preocupamos nosotros en decir, bueno la fiesta de ellos, ¿quién los saluda para sus fiestas?</p>
---	---	---	---	---	---	---	--	---	--

	Directora A
<p><b>- ¿Qué experiencia tuvo con la pandemia en esta zona? ¿se logró trabajar con los niños?</b></p>	<p>-En pandemia fue muy difícil el trabajo con los niños y las familias por la falta de conectividad de la zona, porque las docentes en sus casas tenían internet, y en la escuela, pero las familias cuentan con un único teléfono por familia, una gran mayoría, y se lo lleva el papá a trabajar temprano y no vuelven hasta la tarde. Se enviaron las actividades con pocas devoluciones porque en las casas priorizaban a los más grandes para hacer tareas, y también observamos que sus teléfonos no eran digitales y no se podía formar grupos con algunos niños. Se trabajo también con cuadernillos que las docentes prepararon y alguien de la familia venía a buscarlo, pero también tuvimos pocas devoluciones. Fue una situación de mucha angustia y desazón.</p> <p>Pero necesitábamos que todos los niños dieran el presente de alguna manera, se realizaron seguimientos personalizados, llamadas por parte de la docente, rastreos por parte de los vecinos, conocidos, y también se trabajó coordinado con el centro de salud y los agentes sanitarios para buscar a las familias y los niños.</p> <p>Tengo una anécdota con un niño que no nos respondió por unos días y lo buscamos con la docente, rastreándolo por teléfono, primero al padre, después a un tío y luego al número del trabajo del padre, donde nos informaron que el niño se había ido con el padre a otro departamento por trabajo. Nos contactamos con él por medio del teléfono del trabajo nuevo del padre desde otro departamento de Mendoza, y nos envió devoluciones desde ahí. Luego le sugerimos una escuela más cercana.</p> <p>Fue una época de incertidumbres, pero intentamos hacer todo lo posible para que ningún niño perdiera su escolarización</p>