



Facultad de Psicología
Universidad de la República

TRABAJO FINAL DE GRADO
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Identidad multicultural y prácticas educativas.
Los procesos de construcción de identidad desde la mirada de
niños y niñas: un estudio de caso del Jardín N.º 291.

Estudiante: Selena Pérez Ramírez C.I: 5.132.973-6
Docente tutora: Profa. Dra. Gabriela Etchebehere
Docente revisora: Profa. Dra. Monica Da Silva

Montevideo, Uruguay
Julio, 2025

Agradecimientos

*A mis padres, Carina y Fabian,
sin su apoyo nada de esto hubiese sido posible.*

*A mis amigas
por sostenerme cuando no pude hacerlo sola.*

*A mi grupito de la psico
por ser lo más hermoso que me regaló este tránsito.*

*A mi pareja
por apoyarme y siempre recordarme de lo que soy capaz.*

*A mi tutora, Gabriela,
por el cálido acompañamiento en este proceso de cierre.*

*Y por último, a la educación pública,
por abrirme la puerta a cumplir un sueño.*

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	3
Introducción	4
Fundamentación y antecedentes	5
Marco conceptual	10
Infancia	11
Migración	12
Identidad	14
Identidad multicultural	16
Prácticas educativas	18
Problema y preguntas de investigación.	21
Objetivos generales y específicos.	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	22
Población objetivo	22
Metodología	22
Enfoque metodológico	22
Técnicas de recolección de información	23
Análisis de datos	25
Cronograma de ejecución	25
Consideraciones éticas	26
Resultados esperados y plan de difusión	27
Referencias	28

Resumen

La educación cumple un rol socializador fundamental en los procesos de construcción identitaria, especialmente durante la primera infancia, etapa en la que los vínculos con el entorno educativo adquieren un valor central. En el contexto uruguayo actual, marcado por la movilidad humana, este rol se vuelve aún más relevante, dado que los espacios educativos pueden funcionar como ámbitos de reconocimiento, inclusión y construcción de pertenencia. El presente estudio se propone indagar el proceso de construcción de una identidad multicultural en niños y niñas inmigrantes, así como en hijos e hijas de personas inmigrantes, en el contexto de la educación inicial pública en Uruguay.

Desde un enfoque intercultural, se apunta a analizar la influencia que ejercen las prácticas educativas en dicho proceso, considerando su capacidad para favorecer o limitar el reconocimiento de la diversidad cultural y la participación plena de estos sujetos en la vida escolar. Se parte de una concepción de identidad como construcción relacional y socio-histórica, situada en contextos específicos. En este marco, se destaca la educación intercultural como una herramienta clave para promover la equidad, la participación y el reconocimiento de las trayectorias culturales de las infancias inmigrantes.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, mediante un estudio de caso único. La población objetivo está conformada por niños y niñas inmigrantes, así como en hijos e hijas de personas inmigrantes, del grupo de cinco años del Jardín de Infantes N.º 291, junto con la maestra del grupo y la directora del centro. Las técnicas de recolección de información incluyen la observación participante, la entrevista en profundidad y la investigación con niños y niñas, lo que permite acceder a múltiples voces y experiencias. Se espera que los resultados del estudio contribuyan a enriquecer las prácticas institucionales desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Palabras clave: Identidad - Infancia - Inmigrante - Educación intercultural - Práctica educativa - Primera infancia.

Introducción

El presente proyecto de investigación se encuentra enmarcado en el Trabajo Final de Grado del plan de estudios de la Facultad de Psicología, plan PELP 2013, de la Universidad de la República (UdelaR).

El interés personal por estudiar la temática surge de la experiencia como estudiante en la práctica anual “Intervenciones en educación inicial”, realizada en el año 2024 en el Jardín de Infantes N° 291 ubicado en barrio Sur (municipio B), a cargo de la Profa. Dra. Gabriela Etchebehere, perteneciente al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

En el trabajo en dicho centro educativo se pudo constatar que casi el 50% de la población infantil que asiste pertenecen a familias inmigrantes, factor que ha caracterizado los últimos años a Uruguay y al cual los centros educativos han tenido que adaptarse.

Por lo cual, se opta por realizar un proyecto de investigación cuyo objetivo es generar conocimiento en torno a los procesos de construcción identitaria y a las prácticas educativas que favorecen identificaciones multiculturales. Para ello, se recogen las diversas percepciones de niños y niñas inmigrantes, así como en hijos e hijas de personas inmigrantes del grupo de nivel 5 años, su maestra y la directora del centro, con el fin de obtener conocimiento desde sus ideas sobre el objeto de estudio.

Por tanto, el presente proyecto se estructura en apartados que contemplan las fases de un estudio, permitiendo abordar la construcción identitaria en infancias migrantes en contextos educativos.

En primer lugar, se presenta la fundamentación y antecedentes, donde se sistematizan datos recientes que permiten visualizar el impacto de los procesos migratorios en Uruguay, particularmente en la educación inicial. Además, se expone una revisión de antecedentes teóricos que permite delimitar el estado del arte y fundamentar la presente investigación en los vacíos existentes en torno al tema de estudio.

El Marco conceptual se organiza en cinco núcleos temáticos articulados entre sí. En primer lugar, se analiza el concepto de infancia y las principales características de la primera infancia como etapa sensible en el desarrollo y de comienzo al ejercicio de ciudadanía. Luego, se aborda el fenómeno migratorio a partir de una revisión del marco normativo uruguayo, enfatizando en las infancias inmigrantes y sus derechos. A continuación, se conceptualiza la identidad desde un enfoque relacional y socio-histórico, tomando en cuenta diversos aportes teóricos. Posteriormente, se especifica el concepto de identidad cultural y se diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad como claves interpretativas para

comprender la identidad multicultural. Por último, se delimita la estructura del sistema educativo formal uruguayo, definiendo las prácticas educativas y reflexionando sobre el rol de la educación intercultural en los procesos de construcción identitaria, incluyendo la perspectiva de interculturalidad crítica.

Posteriormente, se presenta el problema de investigación junto con las preguntas que orientan el estudio. Se formulan el objetivo general, los objetivos específicos y se delimita la población objetivo. En el apartado metodológico se desarrolla el enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, enmarcado en un estudio de caso, lo cual permite comprender en profundidad las experiencias de los sujetos implicados en su contexto específico. Además, se especifican las técnicas de recolección de datos: conversaciones con niños y niñas, observación participante y entrevistas en profundidad.

Finalmente, se detallan los procedimientos para el análisis de datos, un cronograma de ejecución distribuido por etapas, las consideraciones éticas relativas al trabajo con población infantil, los resultados esperados, orientados a enriquecer la práctica educativa, y un plan de difusión, que contempla la socialización de los hallazgos con actores institucionales y académicos.

Fundamentación y antecedentes

Este apartado pretende dar cuenta de la relevancia del estudio acerca de la temática y la población objetivo. Para ello, se realiza una sistematización de datos que permiten visualizar el impacto que los procesos inmigratorios están teniendo en Uruguay y, sobre todo, en los espacios de educación inicial. Además, se realiza una revisión de antecedentes con el fin de demostrar el estado del arte.

Actualmente, la tendencia migratoria es una realidad globalizada, que tiene sus particularidades dependiendo la región. Desde 2010, en América del Sur se ha registrado un incremento significativo en el número de inmigrantes intrarregionales, representando aproximadamente un 80% de los migrantes de la región (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). En este contexto, Uruguay se posiciona como un destino de interés debido a diversos factores, entre los que se incluyen la seguridad jurídica, la calidad de vida, la estabilidad democrática, política y económica, el mercado laboral y los marcos de protección de trabajadores, entre otros (Junta Nacional de Migración, 2023).

De acuerdo con el censo realizado en el año 2023, se ha evidenciado un aumento en el volumen de inmigración en comparación con el periodo anterior, pasando de 13 mil

inmigrantes a 57 mil. Además, estiman que el 3% de la población del país es de origen extranjero (Instituto Nacional de Estadística, 2023).

Dicha tendencia se ve reflejada en la población inmigrante menor de edad. Como mencionan Prieto Rosas & Montiel (2020), para el año 2019, niños, niñas y adolescentes migrantes representaban un 4% de la población menor de 18 años. Específicamente, niños y niñas entre 0 y 5 años representaban un 30,7% del total de niños, niñas y adolescentes menores de 17 años inmigrantes de primera y segunda generación.

Este incremento demográfico tiene un correlato en la matrícula educativa. Niños y niñas inmigrantes representan el 2% del total de matriculados en la educación inicial, primaria y especial pública. Se observa que, en 2023, el total de estudiantes inmigrantes matriculados provenía de 64 países, entre ellos Venezuela, Cuba, Argentina, Brasil, España, Colombia, República Dominicana, Perú, Chile y Estados Unidos de América (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2024b).

Específicamente, en la educación inicial se ha observado un crecimiento del 1,1% de niños y niñas inmigrantes matriculados entre el 2018 y el 2023 (ANEP, 2024b). Es posible afirmar, en base a los datos presentados por ANEP (2024a) y ANEP (2024b), que para el año 2023 eran 683 los niños y niñas migrantes inscritos en Jardines de todo el país.

Estos datos permiten observar que las infancias inmigrantes constituyen una población emergente, cuya presencia impacta significativamente en los centros educativos, los cuales se enfrentan al desafío de incluir e integrar a dicho grupo. Por ello, resulta fundamental su conocimiento y comprensión para el diseño e implementación de futuras intervenciones.

Con respecto a la revisión de antecedentes, se identifican líneas de investigación en relación a la población migrante desde diferentes disciplinas, como el derecho, las ciencias sociales y la psicología. Se identifica que, si bien la mayoría de trabajos sobre infancias migrantes se centran principalmente en niños y niñas en el nivel primaria y en sus procesos de inserción en los centros educativos, dichos antecedentes aportan elementos relevantes para la conceptualización del presente trabajo.

Un antecedente internacional identificado por la proximidad temática, es la investigación de corte cualitativo "Identidad, Inmigración y Escuela", (Arrona Altamirano, 2012). Como objetivo se plantea explorar las identificaciones socioculturales de madres e hijos nacidos en Centro y Sudamérica que participan en prácticas escolares en un Colegio de Educación Infantil y Primaria en Barcelona. Se fundamenta en la tendencia a la segregación de los estudiantes inmigrantes, ya que son seleccionados para los centros educativos según su

lugar de residencia. Por lo cual, las escuelas que tienen más población estudiantil inmigrante son las asentadas en los barrios que concentran poblaciones inmigrantes.

Entre sus resultados se destaca el reconocimiento de que si bien niños y niñas inmigrantes cumplen con las expectativas del MIL (modelo de identidad local) del “buen estudiante”, esta mirada es limitante ya que no contempla la diversidad del alumnado (sus procesos de aprendizaje, tradiciones socio-culturales, identidades, etc), guiándose bajo el predominio de un MIL que invisibiliza el resto de realidades y particularidades (Arrona Altamirano, 2012).

A su vez, reconoce que se dan conflictos de valores entre las familias y los centros educativos. Algunas madres presentan resistencias a que niños y niñas adquieran costumbres, valores, hábitos que disten de los aprendidos en el seno familiar. Estas condiciones influyen sobre la participación de niños y niñas en las prácticas escolares, que funcionan como recursos en la configuración de sus identidades (Arrona Altamirano, 2012).

Un antecedente internacional más reciente es la investigación “La construcción de las identidades culturales en niñas y niños migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa” desarrollada en Sevilla, España (Romero-Rodríguez et al., 2021). Tuvo como objetivo conocer los procesos de construcción de identidades culturales en niñas y niños inmigrantes de 5 años, en un centro educativo considerado Centro de Dificil Desempeño.

Sus resultados muestran que, si bien algunos niños y niñas manifiestan rechazo hacia España, en otros relatos se identifican afirmaciones negativas sobre su país de origen, lo que sugiere una dificultad para integrar ambas culturas en su identidad. Este conflicto se intensifica cuando el choque cultural es mayor, especialmente en entornos educativos que no reconocen sus culturas de origen (Romero-Rodríguez et al., 2021).

Mediante la herramienta del autorretrato, niños y niñas demostraron una identificación con rasgos físicos socialmente asociados a sus países de origen. Algunos de ellos se describen en su relato desde la diferencia, señalando dicha condición como un obstáculo para incorporarse en la comunidad sociocultural referente en el contexto educativo. Se evidencia un conflicto en la construcción identitaria manifestado en la representación ocasional de sí mismos con rasgos socialmente atribuidos a personas españolas, así como rodeados de figuras que representan dicho grupo de pertenencia (Romero-Rodríguez et al., 2021).

A nivel regional, un antecedente a destacar es la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico “Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en un jardín en Bogotá en el sector de Bosa.” (Guzmán & Vargas, 2014). Su objetivo es analizar la experiencia de desplazamiento

y reconocer la incidencia de la educación inicial en la construcción de la subjetividad de niños y niñas de 3 a 5 años en el entorno de acogida, profundizando en el proceso de integración en la nueva comunidad y las redes de sostén que han construido.

Entre sus resultados Guzmán y Vargas (2014) encuentran que si bien el entorno del jardín es nuevo para niños y niñas, este espacio habilita mediante el relacionamiento con otros, consigo mismo y con el entorno, una reconstrucción de su realidad interna: adquiriendo formas de habitar e interpretar el mundo, de autopercebirse o de relacionarse que antes le eran ajenas. Por lo que concluyen que son necesarios espacios educativos que promuevan la participación, la autonomía y la interacción social, permitiendo que niños y niñas sean y se sientan parte de la comunidad, elemento esencial en la reconstrucción de subjetividad.

Otro antecedente a nivel regional identificado es la investigación cualitativa “Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración” (Pérez Padilla et al., 2019). El mismo buscó conocer el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 3° a 6° de primaria de los estados de Zacatecas, Michoacán, Hidalgo, Jalisco y Yucatán, a través de la narrativa como herramienta de recolección y de análisis de la información.

De los hallazgos se destaca que niños y niñas expresan emociones como la felicidad y la tristeza asociadas a la experiencia de migración. Manifiestan, de forma implícita o explícita, sentirse tristes ante situaciones como la partida de un familiar cercano, al enterarse de las dificultades que pueden enfrentar o enfrentan dichos familiares, pero especialmente en relación a la pérdida que experimentan, vinculándolo con sentimientos como la soledad o el abandono. Mientras que, por otro lado, asocian la felicidad al reencuentro con el familiar que migró, sea de forma temporal o permanente. Manifiestan una sensación de logro al cumplir con el objetivo migrante: reunificar la familia en el nuevo país (Pérez Padilla et al., 2019).

Además, viven estas experiencias migratorias como muestras de amor y sacrificio por parte del familiar que migra por el bien común. Por último, se evidencia un desarrollo de la conciencia social, dado que niños y niñas son capaces de reconocer e identificar claramente situaciones de discriminación e injusticia (Pérez Padilla et al., 2019).

A nivel local se destaca el proyecto “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo”, (Piñeyro & Uriarte Bálsamo, 2021). Es una investigación que, mediante una aproximación etnográfica, analiza y profundiza en las formas que las migraciones traen consigo y como son vividas la pertenencia al grupo escolar y los colectivos nacionales. El estudio se realiza en la escuela Portugal en el barrio Ciudad Vieja, donde se desarrollaron actividades con docentes y niños y niñas de cuarto y sexto grado.

Los resultados evidencian que, para niños y niñas de dicha escuela, la condición de migrante no es un factor que determine anticipadamente la aceptación o el rechazo de un compañero o compañera. La figura del migrante no está asociada a características desvalorizadas, permitiendo que niños y niñas generen vínculos a partir de su presencia y particularidades. Además, destacan la necesidad de niños y niñas de una elaboración colectiva no sólo acerca de la experiencia de migrar, sino también sobre la experiencia de recibir a dicha población (Piñeyro & Uriarte Bálsamo, 2021).

Otro antecedente a nivel local es la investigación de corte cualitativo “Migración y Educación Primaria: estudio sobre la inclusión social, cultural y educativa de niños y niñas migrantes en escuelas públicas de Montevideo”, (Álvarez Buzó, 2024). Su objetivo es profundizar en torno a la inclusión social, educativa y cultural en las escuelas públicas de Montevideo recogiendo las experiencia de niños y niñas migrantes, entre 2016 y 2023.

En sus resultados se encuentra una noción compartida: las familias y los actores educativos manifiestan la necesidad de espacios de diálogo, contención y desarrollo vincular que permitan involucrarse, generando un trabajo desde el reconocimiento y las particularidades. Por otro lado, se evidencia una contradicción en relación a la inclusión de las infancias migrantes en las escuelas, puesto que si bien hay presente lineamientos de una educación intercultural, los discursos permiten divisar enfoques orientados en dirección opuesta, hacia la asimilación. Asimismo, se destaca las barreras a nivel institucional, encontrando un sistema educativo con desafíos para generar espacios de sensibilización sobre la migración y una educación inclusiva que reconozca el multiculturalismo (Álvarez Buzó, 2024).

Un último antecedente es la investigación de enfoque etnográfico “Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo.”, cuyo objetivo fue identificar los procesos de inclusión educativa que se desarrollan con estudiantes migrantes en una escuela pública de la ciudad de Montevideo (Da Silva & Martin, 2022). Para ello trabajaron con los diversos actores claves: familiares de niños y niñas de diferentes nacionalidades, maestras y, niños y niñas.

Con respecto a las docentes, entre los principales resultados se identifica una dicotomía en sus discursos. Por un lado, algunos prejuicios hostiles, estigmatizantes y xenófobos, y una clasificación de las infancias en función de su situación de migrante. En algunos casos, se evidencia una responsabilización de niños y niñas en relación a sus procesos de integración, sin cuestionar las capacidades del centro educativo para responder a las necesidades y particularidades de cada situación (Da Silva & Martin, 2022).

Por otro lado, se destaca que las docentes expresan en sus discursos preocupaciones en relación al desarraigo y la inestabilidad que caracterizan las situaciones de migración, lo cual las lleva a promover la construcción de espacios de contención e integración que permitan acompañar los afectos propios de la movilidad (Da Silva & Martin, 2022).

En relación a niños y niñas, se identifica que poseen la capacidad de agencia para elaborar estrategias de cuidado y resistencia, denunciando las distintas agresiones étnico-raciales, generando grupos entre pares y buscando apoyo en referentes adultos, como docentes o familiares (Da Silva & Martin, 2022).

A partir de la revisión realizada, se puede afirmar que, si bien las infancias migrantes constituyen una población acerca de la cual se está comenzando a producir conocimiento, no se encontraron antecedentes específicos en relación a los procesos de construcción de identidades multiculturales en el ámbito educativo de primera infancia, problema que se abordará en el presente proyecto de investigación.

Marco conceptual

En el siguiente apartado se presentan y analizan los principales conceptos que sustentan la investigación, con el fin de delimitar el marco teórico que orienta el estudio. Para facilitar su comprensión, este se dividirá en cinco secciones.

En la primera sección, se abordará la concepción de la infancia desde una perspectiva socio-histórica, realizando un breve recorrido histórico sobre sus distintas acepciones. Posteriormente, se definirán las características propias de la primera infancia, con el fin de comprender a la población objetivo.

En una segunda instancia, se desarrollará el marco normativo y legal uruguayo relacionado con la migración, las infancias migratorias y sus derechos. Para ello se hará referencia distintos artículos de la Ley de Migración del Uruguay, el Código de la Niñez y Adolescencia, y a la Ley de Educación.

En una tercera sección, se delimitarán las tres teorías fundamentales empleadas para conceptualizar la identidad en esta investigación, a saber, los aportes de Mead (1973), Vygotski (1979) y Abreu & Cline (2003). Estas teorías permiten dar cuenta del carácter relacional y sociohistórico de la identidad.

En relación con lo anterior, en la siguiente sección se examina la influencia de la cultura en el proceso de construcción de identidad, definiendo el concepto de identidad cultural. Para profundizar en contextos donde confluyen diversas culturas, se diferencian los conceptos de

multiculturalidad e interculturalidad, que constituyen bases teóricas para comprender la identidad multicultural.

Finalmente, se presenta la estructura del sistema educativo formal uruguayo y se define, desde el marco normativo, el concepto de práctica educativa. Para concluir, se expone el impacto de la educación intercultural en los procesos de construcción identitaria en contextos donde conviven y convergen distintas culturas.

Infancia

En un primer momento, es pertinente comprender la población con la que se trabaja, siendo en este caso las infancias inmigrantes. Para abordar las características propias de dicha etapa, es fundamental reconocer que esta constituye una noción de carácter histórico-cultural, cuya significación ha variado significativamente a lo largo del tiempo.

Tomando los aportes de Etchebehere et al., (2007) y Jaramillo, (2007), se realizará un breve recorrido histórico que permita dar cuenta y analizar estas acepciones puesto que, incluso en la actualidad, continúan influyendo en la manera en que se comprende y conceptualiza a las infancias, determinando como se interactúa con niños y niñas, y como se los trata.

Antes del siglo XVII, la niñez carecía de un valor social consolidado. En la Antigüedad y la Edad Media, niños y niñas eran vistos como un estorbo, tratados cruelmente y sujetos a prácticas como el abandono e infanticidio. Eran señalados como portadores del pecado original, imperfectos e inherentemente malos. Durante el Renacimiento y la Modernidad, aunque se diferenciaron algunas características físicas infantiles, persistió la idea de que eran seres incompletos, carentes de razón (Etchebehere et al., 2007; Jaramillo, 2007).

Posteriormente, se produjo un cambio significativo, con una creciente valoración de la infancia. Este giro estuvo vinculado a dos factores: el reconocimiento del valor de la infancia como recurso humano para la formación de los Estados nación y la influencia de la Ilustración, que promovió valores como la felicidad e igualdad de niños y niñas, responsabilizando a las familias de su cuidado (Etchebehere et al., 2007; Jaramillo, 2007).

Así, la infancia pasó a ser concebida como un estado de bondad e inocencia, subrayando la importancia de la crianza familiar. Se consideraba a niños y niñas como seres indefensos y dependientes, “tablas rasas” que debían ser moldeadas y educadas para convertirse en adultos racionales y plenamente humanos (Etchebehere et al., 2007; Jaramillo, 2007).

Desde el siglo XIX, al reconocer la infancia como etapa propia, surgieron estudios que profundizaron en sus características y habilidades. Se desarrollaron teorías como el apego

de Bowlby, aportes sobre el funcionamiento mental desde enfoques cognitivistas, y desde el psicoanálisis, se destacaron aspectos como la sexualidad infantil, constitutiva del psiquismo, y sus fases psicosexuales (Etchebehere et al., 2007; Jaramillo, 2007).

Desde el siglo XX hasta la actualidad, debido a los movimientos en defensa de la infancia y a las investigaciones realizadas, se ha consolidado una nueva categoría: el niño como sujeto de derechos. De este modo, se lo aleja de la idea de incapaz y asume un rol activo como protagonista de su propio desarrollo. Pasa a ser considerado un sujeto social con necesidades específicas, las cuales satisface a través de sus vínculos con otros y con el ambiente, que es capaz de modificar y adaptarse a él. En este sentido, se afirma su derecho a la identidad, a la educación, a expresar su opinión, al juego, entre otros (Etchebehere et al., (2007); Jaramillo, (2007)).

En este paradigma es que se enmarca el presente trabajo, reconociendo el derecho de niños y niñas a expresar su opinión en temas que les conciernen, se recogerá la perspectiva infantil en relación a la temática.

Con respecto a la primera infancia, está comprendida entre el nacimiento y los seis años de edad, constituyendo un período decisivo para el desarrollo integral del ser humano. Esta caracterizada por un desarrollo y crecimiento acelerado en los planos biológico, psicológico, cognitivo, emocional y social. La misma es determinante en el desarrollo posterior del niño o niña, debido a que impactará en la evolución de distintas capacidades, estableciendo las bases fundamentales de la subjetividad y la estructuración del psiquismo (Jaramillo, 2007).

En estos primeros años de vida, niños y niñas presentan un alto nivel de plasticidad sináptica que permite que, a través de los vínculos y sus experiencias, adquieran hábitos y conductas, como el manejo de las emociones, el lenguaje, la regulación conductual y la cognición, que se fijan y mantienen hasta la vida adulta (Center on the Developing Child, 2011; Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, 2013).

Por lo tanto, las experiencias que niños y niñas transiten en el jardín de infantes y las prácticas educativas a las que se vean expuestos tendrán una influencia en la forma en que estos comprenderán el mundo y en su posterior desarrollo.

Migración

Es necesario para poder trabajar con población inmigrante conceptualizar qué se entiende por migración. Para ello, se debe dar cuenta que los procesos de movilidad humana son complejos y determinados por múltiples factores, que pueden ser económicos, psicológicos, sociológicos, entre otros (Macadar & Domínguez, 2008).

Desde un punto de vista demográfico, se entiende la migración como el desplazamiento de personas desde su lugar de residencia a un punto de destino, e implica el cruce de un límite geográfico, como una frontera (Macadar & Domínguez, 2008).

Desde el punto de vista normativo, y de acuerdo con la Ley de Migración del Uruguay (Ley N.º 18.250, 2008),

El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición (art. 1).

Además, en su artículo 3, esta ley define como migrante a “toda persona extranjera que ingrese al territorio con ánimo de residir y establecerse en él, en forma permanente o temporaria” (Ley N.º 18250, 2008).

Por lo tanto, un inmigrante es una persona que no ha nacido en territorio uruguayo y que, no solo tiene la intención de residir en el país, sino que también posee el derecho legal a hacerlo.

Con respecto a las infancias, la Ley N° 17.823 (2004) establece que todo menor de dieciocho años

tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social (art. 9).

Además, tienen derecho a “no ser discriminado por su sexo, edad, origen étnico, racial, orientación sexual, identidad de género, condición económica, social, situación de discapacidad o lugar de origen o residencia” (Ley N° 17.823, 2004, art. 118).

Por lo tanto, podemos observar que, desde el Código de la Niñez y Adolescencia (2004), se contempla que todo niña, niño y adolescente, sea sujeto de un trato no discriminatorio y que tenga acceso a sus derechos esenciales, entre ellos la educación, independientemente de su lugar de origen.

Es en esta misma línea que la Ley N.º 18250 (2008) establece que

Los hijos de las personas migrantes gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales. El acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las instituciones de enseñanza pública o privada no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular de los padres (art. 11).

A su vez, en la Ley de Educación (Ley N.º 18437, 2008) se define la igualdad de oportunidades de los sujetos mencionando que el Estado “actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes” (art. 18). Menciona también que “estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual”.

Entre sus fines, la Ley N.º 18437 (2008) determina que buscará

E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona. (art. 13)

Este marco jurídico evidencia una voluntad normativa que busca eliminar barreras estructurales de discriminación, reforzando la protección de las infancias a través de la promoción de una igualdad sustantiva y de una inclusión tanto social como educativa. De este modo, se garantiza el acceso a sus derechos fundamentales, como la educación.

No obstante, resulta necesario cuestionarse cuánto de este marco normativo se traduce efectivamente en acciones concretas que garantizan el cumplimiento real de estas disposiciones en la práctica. Como menciona Uriarte Bálsamo (2020), se evidencia una desconexión entre los discursos normativos y la realidad vivida por las personas migrantes, ya que en múltiples instancias las prácticas estatales generan en la regularización, demoras y vulneraciones.

Identidad

Con el objetivo de avanzar en el desarrollo de la presente investigación, resulta fundamental delimitar conceptualmente qué se entiende por identidad.

Partiendo de que los sujetos se encuentran insertos en una determinada sociedad, Mead (1973) sostiene que el proceso de construcción de identidad no es únicamente intrapsíquico sino que también es social y subjetivo.

Al relacionarse con otros, niños y niñas van interiorizando expectativas, normas y valores que rigen en la sociedad. Estos elementos conforman lo que Mead (1973) denomina como el otro generalizado y ejercen una influencia sobre su conducta como también sobre la forma que se perciben a sí mismos. Esto se da mediante un proceso de identificación mutua, en el cual el grupo le otorga identificaciones a los sujetos y, al mismo tiempo, los sujetos se reconocen como parte del grupo.

Complementando las ideas de Mead acerca de la influencia del entorno social, se encuentra la perspectiva vygotskiana que comprende el desarrollo de los sujetos como parte de un proceso de internalización mediado social y culturalmente, a través de la interacción con otros (Vygotski, 1979).

El lenguaje toma un papel central en este proceso. Al relacionarse con otros, emergen las funciones psicológicas superiores de niños y niñas, que se transforman en sus capacidades individuales. Simultáneamente, se desarrollan las habilidades necesarias para vivir en sociedad, como lo es la capacidad comunicativa que permite ser un miembro activo de la comunidad (Vygotski, 1979).

De esta manera, tanto Mead como Vygotski destacan la importancia del contexto social en la construcción de la identidad y el desarrollo psicológico, entendiendo el mundo social no sólo como un mediador en el proceso, sino como la fuente de presentación de las propiedades que niños y niñas integrarán a su identidad.

En esta línea, Abreu y Cline (2003, citado por Crafter & de Abreu, 2010) identifican tres procesos complementarios en el proceso de construcción de identidad: identificar al otro, ser identificado y la autoidentificación.

En primer lugar, el proceso de identificación del otro consiste en el reconocimiento de las identidades sociales que la sociedad atribuye a los demás. Luego, el ser identificado se refiere a la definición de la propia identidad a partir de las identidades que otros asignan al sujeto. Finalmente, el proceso de autoidentificación implica la integración e internalización de dicha identidad, resultado de la negociación de los niveles previos por medio de la participación en comunidades (Abreu & Cline, 2003, citado por Crafter & de Abreu, 2010). De esta forma, el proceso de construcción de identidad puede definirse como flexible, único y sujeto a cambios, ya que va evolucionando al relacionarse con otros y el mundo social.

A partir de ello, es posible afirmar que la identidad es un constructo relacional desarrollado en un contexto sociohistórico y cultural determinado. Se configura como un proceso dinámico, de construcción y reconstrucción basado en las experiencias cotidianas de participación, integrando dimensiones socioculturales e individuales. Esto se evidencia en la forma en que los sujetos narran sus vidas y en sus relaciones en distintos ámbitos, aplicando las habilidades y estrategias que han adquirido activamente en la sociedad (Arrona Altamirano, 2012).

En este contexto, resulta pertinente cuestionarnos cómo se construye la identidad tanto de niñas y niños inmigrantes como de hijos e hijas de inmigrantes. Estos procesos de construcción identitaria se desarrollan en contextos donde conviven y a menudo confluyen distintas culturas, lo que plantea interrogantes sobre la interiorización de aspectos socioculturales diversos. ¿De qué manera se incorporan estas diferencias? ¿Se integran plenamente, se asimilan manteniendo un patrón dominante, o se resignifican para conformar identidades que integran elementos de diversas culturas?

Identidad multicultural

Para profundizar en dichas interrogantes, es fundamental considerar el papel de la identidad cultural como una dimensión central en los procesos de construcción de identidad, ya que constituye el marco desde el cual se configuran los sentidos de pertenencia y las formas de apropiación cultural.

En este sentido, resulta necesario delimitar desde qué perspectiva se concibe la cultura. Se entiende por cultura una producción simbólica o material resultante de las relaciones humanas, que abarca costumbres, tradiciones, creencias, valores, entre otros aspectos. Está compuesta tanto por elementos heredados como por novedades propias del contexto o influencias externas. La cultura posee múltiples dimensiones y funciones sociales, generando cohesión, modos de vida, equilibrio territorial, entre otros efectos (Guerrero Arias, 2002; Molano, 2007).

La cultura constituye, en parte, un elemento identitario. Al funcionar como un soporte simbólico, permite que los sujetos pueden identificarse con determinados emblemas que, a su vez, los reconoce como integrantes de un grupo o comunidad específica (Tirzo Gómez & Hernández, 2010).

A partir de esta concepción, la identidad cultural puede definirse como el sentido de pertenencia a un grupo social o colectividad con la que se comparten valores, costumbres,

creencias y otros rasgos culturales. Estos elementos, de carácter inmaterial y anónimo, son producidos y sostenidos colectivamente (Molano, 2007).

La identidad cultural es dinámica, se encuentra en constante transformación bajo la influencia de factores externos, y se reconstruye tanto en la experiencia individual como en los procesos colectivos (Molano, 2007). Por lo tanto, no es estática ni rígida sino que va evolucionando e integrando aquello que hereda, aquello que construye y aquello que proyecta (Orduña Allegrini, 2003).

En este marco, y tomando en cuenta las interrogantes previamente desarrolladas, es importante considerar que, a menudo, en los contextos donde se desarrollan los procesos de construcción de identidad confluyen diversas culturas. Lo cual remite a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.

Por un lado, el primer concepto es entendido como una estrategia de integración que busca respetar, en la mayor medida posible, las distintas identidades culturales. A través del reconocimiento y apoyo a la diversidad, el multiculturalismo promueve la aceptación de diferentes costumbres, hábitos y formas de expresión simbólica, al tiempo que favorece la igualdad entre los distintos grupos culturales (Arocena & Aguiar, 2007).

No obstante, no debe confundirse con la asimilación. Como señalan Arocena y Aguiar (2007), esta postura exige que los grupos culturales minoritarios, en este caso los inmigrantes, se ajusten a los patrones y leyes universales vigentes en el país, incorporando el idioma dominante y las costumbres mayoritarias como condición para su integración.

Lejos de ser una simple convivencia de diferencias, la multiculturalidad representa un espacio de interacción que posibilita el enriquecimiento mutuo, sin que las personas deban renunciar a sus raíces culturales. Asimismo, contribuye a que cada sujeto reconozca que su forma de ver el mundo no es la única (Rodríguez Morales, 2018).

En consonancia con ello, la interculturalidad se concibe como una estrategia crítica, dinámica y orientada a la transformación, que surge de los sectores subalternos, afirmando la necesidad de cuestionar las relaciones de poder que estructuran la desigualdad, la discriminación y la racialización (Tirzo Gómez & Hernández, 2010; Walsh, 2011).

Lejos de limitarse a reconocer, tolerar o incorporar la diversidad en los marcos preexistentes, la interculturalidad propone la transformación profunda de las estructuras sociales, epistémicas e institucionales. Al re-conceptualizar dichas estructuras sociales se dan condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad para diversos modos de pensar, actuar y vivir (Tirzo Gómez & Hernández, 2010; Walsh, 2011).

La interculturalidad es una postura política que habilita y acompaña el desarrollo de identidades multiculturales, en tanto reconoce, valora y legitima la diversidad cultural desde una perspectiva de equidad y transformación.

Al relacionarse con otros y, por ende, con otras culturas, los sujetos pueden desarrollar una identidad basada en la pluri-pertenencia (Bernal, 2003). Como se mencionó previamente, la identidad no es algo estático. Cuando los sujetos habitan contextos en los que convergen diversas culturas y se integran desde una perspectiva multiculturalista, se favorece el desarrollo de una doble identidad. (Arocena & Aguiar, 2007). Esta dinámica posibilita la construcción de una identidad multicultural, en la que se adoptan pautas de la cultura dominante del país de destino sin renunciar a las raíces culturales propias.

En este sentido, la identidad puede presentar desarrollos múltiples, incluso paradójicos o superpuestos, ya que los distintos marcos culturales en los que se inscriben los sujetos pueden generar tanto límites como posibilidades de acción, abriendo el camino hacia diversas formas de vinculación (Arrona Altamirano, 2012).

Esta complejidad identitaria implica que los sujetos deben gestionar tensiones internas y externas al negociar entre distintas pertenencias culturales. En este contexto, la identidad se construye a través de un proceso dinámico y continuo de reconfiguración, en el que los individuos eligen, resignifican o descartan ciertos elementos culturales en función del entorno, las experiencias vividas y los vínculos que establecen.

Este panorama lleva a cuestionarnos: ¿Qué rol cumplen las prácticas educativas en estos procesos? ¿Reproducen enfoques asimilacionistas que invisibilizan la diversidad cultural o promueven, en cambio, una perspectiva intercultural que favorece procesos de construcción identitaria multicultural inclusiva y respetuosa de las diferencias?

Prácticas educativas

Antes de abordar cómo inciden las prácticas educativas en la configuración identitaria de los sujetos, es fundamental situarnos en las dinámicas institucionales que configuran el escenario escolar.

La educación formal uruguaya es obligatoria a partir de los 4 años y comprende 5 niveles: educación inicial (que abarca 3, 4 y 5 años), primaria, media básica, media superior, terciaria no universitaria y universitaria (Ley N.º 18437, 2008). En este marco, la práctica educativa se entiende como un proceso planificado, intencionado y reflexivo, que incluye la planificación, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo integral de los sujetos (ANEP, 2022).

En el caso de la educación inicial, estas prácticas deben garantizar el bienestar integral de niños y niñas desde su nacimiento, promoviendo experiencias de juego, exploración y vínculo como ejes fundamentales del aprendizaje. Se destaca la importancia de generar propuestas participativas, contextualizadas, culturalmente pertinentes y flexibles, que consideren la diversidad presente en los grupos y reconozcan a niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de sus aprendizajes (ANEP, 2022).

Este enfoque se enmarca en lo que plantea el artículo 24 de la Ley N.º 18.437 (2008), en tanto promueven una educación integral orientada al desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de niños y niñas, y una educación integral que favorezca la inclusión social y el conocimiento de sí mismo, del entorno familiar, comunitario y del mundo natural.

Por otra parte, el jardín de infantes constituye uno de los primeros contextos sociales externos a la familia que la mayoría de niños y niñas transitan. Como plantea Da Silva Ramos et al. (2020), desde sus orígenes estos espacios educativos han respondido a una tendencia homogeneizante, orientada a la reproducción de metas y valores hegemónicos, perpetuando relaciones de poder, así como diferencias de clase, género y cultura.

Esta lógica homogeneizadora tiende a invisibilizar la diversidad cultural, lo que se traduce en ausencia de espacios y tiempos institucionales destinados a la acogida de las familias inmigrantes. Tal omisión conlleva una escasa consideración de los saberes previos de niños y niñas inmigrantes, dificultando el reconocimiento de sus trayectorias e historias, y favoreciendo situaciones de discriminación y exclusión que profundizan sus condiciones de vulnerabilidad (Da Silva Ramos et al., 2020).

En este sentido, es relevante atender a dichos factores ya que los mismos incidirán de manera directa en los procesos de socialización de niños y niñas, y, en consecuencia, en la construcción de su identidad. Esta dinámica puede entenderse desde la perspectiva ecológico-sistémica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), quien ubica a los centros educativos dentro de los microsistemas, entendidos como los entornos inmediatos donde las personas mantienen interacciones cara a cara.

Desde esta mirada, los centros educativos pueden constituirse en un espacio privilegiado para la acogida y la reconstrucción identitaria de la infancia inmigrante. Como señala Arrona Altamirano (2012), los procesos de construcción de identidad se ven favorecidos por las prácticas educativas, así como por las interacciones y experiencias que niños y niñas establecen con los agentes educativos y con sus pares.

Por ende, los espacios educativos se configuran para niños y niñas inmigrantes como una vía para encontrar su lugar en el mundo, de acceder a nuevas oportunidades y de construir una nueva identidad (Diálogo Interamericano, 2025).

Con la llegada de infancias inmigrantes los espacios educativos se configuran como escenarios de encuentro e intercambio de diversas culturas y saberes. En esta línea, resulta pertinente abordar la educación intercultural como un enfoque que posibilite reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas en contextos de diversidad cultural.

Tanto desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2021) como desde ANEP (2023), se proponen lineamientos para implementar prácticas educativas que contemplen la diversidad cultural. Ambos organismos plantean que el aula debe construirse como un espacio que favorezca la expresión de distintas culturas, promoviendo así la construcción de una educación inclusiva para todos y todas.

En este marco, consideran pertinente incorporar una perspectiva de educación intercultural, entendida como una herramienta que facilita la integración e intercambio de saberes, habilidades y formas de ser entre diversas culturas (ANEP, 2023; MEC, 2021).

En relación a ello, la interculturalidad en el ámbito educativo se concibe como una estrategia fundamental para promover relaciones basadas en el respeto mutuo, la equidad y la valoración de la diversidad cultural. En este contexto, las prácticas educativas deben reconocer, valorar e integrar activamente los saberes previos de niñas y niños inmigrantes, favoreciendo su inclusión y participación plena en el proceso educativo (Da Silva Ramos et al, 2020; Tirzo Gómez & Hernández, 2010).

La educación intercultural destaca no solo las relaciones y los valores individuales o colectivos, sino también las diversas formas y símbolos culturalmente aprehendidos por los sujetos. En este sentido, los centros educativos y sus agentes institucionales desempeñan un papel clave en el diseño de propuestas educativas enmarcadas en el respeto y equidad, dado que son quienes establecen las normas y dinámicas que regulan las interacciones y la convivencia dentro del espacio educativo (Da Silva Ramos et al, 2020; Rodríguez Morales, 2018; Tirzo Gómez & Hernández, 2010).

A su vez, resulta fundamental reconocer que las prácticas educativas desempeñan un rol mediacional en estos contextos multiculturales. Mediante dichas prácticas, niños y niñas interiorizan las representaciones sociales y culturales, los significados e identidades que se le adjudican a las herramientas culturales y los roles sociales (Crafter & de Abreu, 2010).

A partir de ello, es posible afirmar que las prácticas educativas orientadas por una perspectiva intercultural promueven la integración tanto de elementos de la cultura de origen como de la cultura de acogida (Tirzo Gómez & Hernández, 2010). Estas prácticas posibilitan la construcción de identidades multiculturales, favoreciendo su desarrollo en condiciones de justicia y dignidad.

En consecuencia, resulta fundamental indagar cómo perciben las maestras y las infancias inmigrantes la integración de la diversidad cultural en el contexto educativo. ¿Cómo comprenden la incorporación de elementos culturales diversos? ¿Reconocen la presencia de la educación intercultural en las prácticas pedagógicas? Explorar estas percepciones es clave para profundizar en los procesos de construcción de la identidad multicultural.

Problema y preguntas de investigación.

Como se ha desarrollado previamente, las prácticas educativas desempeñan un papel central en los procesos de construcción de identidad de niños y niñas, particularmente en los primeros años de vida, etapa en la que se configuran aspectos fundamentales del sentido de pertenencia, reconocimiento y afirmación personal y cultural. En este marco, el presente proyecto de investigación se propone indagar cómo influyen las prácticas educativas en la construcción de una identidad multicultural tanto en niños y niñas inmigrantes, así como también en hijos e hijas de personas inmigrantes, del grupo de nivel 5 años que asisten al Jardín de Infantes N.º 291.

De este problema de investigación se desprenden las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas educativas son facilitadoras en la construcción de una identidad multicultural? ¿Cuáles prácticas identifican las docentes como facilitadoras de la identidad multicultural? ¿Cómo perciben niños y niñas inmigrantes, del grupo de nivel 5 años, su experiencia en el jardín en relación con la diversidad cultural? ¿Qué relación hay entre ambas perspectivas en torno a las prácticas educativas facilitadoras en la construcción de una identidad multicultural?

Objetivos generales y específicos.

Objetivo general

Conocer la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de una identidad multicultural tanto en niños y niñas inmigrantes, así como también en hijos e hijas de inmigrantes, del grupo de nivel 5 años del Jardín de Infantes N.º 291.

Objetivos específicos

1. Identificar y describir las prácticas educativas que el equipo docente considera facilitadoras de una identidad multicultural.
2. Indagar las percepciones de niños y niñas inmigrantes y de hijas e hijos de inmigrantes del grupo de nivel 5 años sobre su experiencia en el jardín en relación con la diversidad cultural.
3. Analizar la relación entre las percepciones de niños y niñas inmigrantes, y de hijas e hijos de inmigrantes, del grupo de nivel 5 años y las perspectivas docentes en torno a las prácticas educativas que contribuyen a la construcción de una identidad multicultural en el jardín.

Población objetivo

La población objetivo de la presente investigación estará conformada por niños y niñas inmigrantes, así como hijos e hijas de personas inmigrantes, del grupo de nivel 5 años que asisten al Jardín N.º 291. Dicha selección se fundamenta en el hecho de que se encuentran próximos a culminar el nivel inicial de educación formal. Esto permite suponer que han transitado diversas experiencias en el ámbito educativo que inciden en la construcción de su identidad multicultural, desarrollando percepciones con respecto a ellas

Además, se considera relevante trabajar con la maestra del grupo y con la directora de la institución, como referentes adultos, que pueden aportar una visión complementaria sobre las prácticas pedagógicas e institucionales que favorecen (o dificultan) la construcción de una identidad multicultural.

Metodología

Enfoque metodológico

Con el motivo de cumplir con los objetivos anteriormente desarrollados, el presente proyecto de investigación queda enmarcado en un diseño metodológico de corte cualitativo exploratorio-descriptivo.

Una investigación cualitativa permite recoger las perspectivas subjetivas en el contexto cotidiano donde los sujetos experimentan los fenómenos, recabando sus puntos de vista, interpretaciones y significados acerca de aquello que los rodea (Batthyány et al., 2011; Hernández et al., 2014). En este caso, se propone indagar en las percepciones y los sentidos que niños y niñas inmigrantes, hijos e hijas de inmigrantes y el equipo docente del Jardín N.º 291 poseen en torno a la diversidad cultural presente en el mismo.

A partir de la revisión del estado del arte en el apartado de antecedentes, se evidenció que la temática desde la especificidad propuesta no ha sido abordada antes, siendo pertinente llevar a cabo la investigación desde una orientación exploratoria que habilite profundizar en el tema. Complementando, a su vez, con un carácter descriptivo que posibilite conocer las características y particularidades del fenómeno a analizar (Hernández et al., 2014).

Se trata de un estudio de caso, concebido como un diseño metodológico centrado en el análisis en profundidad de las particularidades y complejidades de un caso específico, poniendo el énfasis en su singularidad. Con el objetivo de comprender su dinámica en un contexto determinado por circunstancias significativas (Stake, 1995).

La elección de un estudio de caso se fundamenta en la especificidad del Jardín N.º 291, ya que el mismo exhibe una configuración singular: cerca del 50% de su matrícula corresponde a niños y niñas inmigrantes o hijos e hijas de inmigrantes. Esta singularidad lo convierte en un contexto significativo para indagar en profundidad en las percepciones que poseen los diversos actores respecto a las prácticas educativas y su influencia en los procesos de construcción de identidad en contextos marcados por la convergencia de distintas culturas.

Técnicas de recolección de información

Con el fin de poder conocer diversas miradas, se contempla la utilización de fuentes múltiples para la recolección de datos (Batthyány et al., 2011). Para ello a continuación se desarrollarán las tres técnicas a utilizar en el presente proyecto: el método de investigación con niños y niñas, la observación participante y la entrevista en profundidad.

Como se mencionó previamente, niños y niñas tienen derecho a ser reconocidos como capaces de tener su propia opinión y poder expresarla. Es por esto que se propone como herramienta de recolección de información la investigación con niños y niñas.

La misma se sustenta en el método de escucha activa propuesto por Clark (2017). Se propone a través de ella darle espacio a las voces y experiencias que rara vez son escuchadas, siendo en este caso las infancias. De esta forma, niños y niñas como agentes y expertos de sus propias vidas toman parte en el proceso de investigación expresando su perspectiva única acerca de sus vivencias (Clark, 2017).

Para ello se utilizarán las conversaciones con niños, entendidas como un enfoque que habilita la producción de un vínculo cercano posibilitando la co-construcción conjunta de información. Permite adentrarse en la perspectiva de niños y niñas, conociendo sus preocupaciones, opiniones y explicaciones acerca de las dinámicas del mundo que los rodea (Mayall, 2008, como se citó en Duarte Libonati, 2022).

Esto consiste en generar un ambiente de confianza y cálido, donde niños y niñas se sientan cómodos para conversar (Mayall, 2008, como se citó en Duarte Libonati, 2022). Debe ser un espacio especialmente preparado para ello, con algunas hojas y lápices por si desean dibujar, como otra vía de expresión. Se introduce la conversación retomando el encuadre del estudio, explicitando que el mismo es conocer cómo es para niños y niñas que nacieron en otros países o sus familias son de otros lugares el venir al jardín de infantes y además, se recogerá su asentimiento.

Luego se comenzará con una pregunta abierta como puede ser: "¿Cómo te sentís cuando estás en el jardín? ¿Qué cosas te gustan más de estar acá? ¿Y cuando empezaste a venir?". A partir de estas preguntas, se busca generar una conversación espontánea que habilite la expresión de sentidos, emociones y vivencias vinculadas a su experiencia de tránsito por el jardín. Las preguntas se formularán de manera flexible y adaptada al lenguaje infantil, priorizando el respeto por los tiempos, silencios y formas de narrar de cada uno.

Este tipo de aproximación favorece el acceso a sus voces, contribuyendo a visibilizar y profundizar en cómo niños y niñas inmigrantes significan su pertenencia, sus vínculos y sus experiencias en el jardín y la presencia de la diversidad cultural en el mismo. Todo ello resulta clave para comprender los procesos de construcción de identidad multicultural.

Por otro lado, atendiendo a la complejidad del fenómeno a estudiar, se propone utilizar la observación participante como forma de acceder a información acerca del objeto de estudio. Según Guber (2001), esta herramienta consiste en dos actividades simultáneas, el involucramiento del investigador en las actividades y dinámicas en el contexto de estudio mientras observa de forma metódica y sistemáticamente lo que acontece.

Permite que el investigador "este dentro", no siendo solo un mero espectador de los procesos, acercándose a una mejor comprensión de las situaciones específicas y, a su vez, de los afectos e intereses del grupo observado (Guber, 2001). De esta forma, se habilitará un mayor entendimiento de las prácticas educativas y su relación con la multiculturalidad, sus funcionamientos y dinámicas, y los afectos que estas producen.

Por último, se habilitará un espacio de diálogo con la maestra del curso y la directora. Para ello la metodología seleccionada será una entrevista en profundidad. La misma tiene una estructura más dinámica y flexible, como una conversación entre pares, lo que favorece la comprensión de las perspectivas de los actores involucrados en relación a sus experiencias y dinámicas, dando espacio a que lo comuniquen en sus propios términos (Taylor & Bogdan, 1987). Como maestra y directora son actores significativos en los procesos educativos poseen un saber único y relevante que aporta a la comprensión del fenómeno a estudiar.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta la metodología utilizada se realiza un análisis cualitativo de los datos con el propósito de estructurar información no sistematizada, mediante la exploración, categorización, otorgamiento de significado, interpretación y explicación en función del planteamiento del problema (Hernández et al., 2014).

Por lo cual, se explorarán las percepciones en relación a las prácticas educativas como facilitadoras de una identidad multicultural de diferentes actores involucrados (niños, niñas y equipo docente) con el fin de poder otorgarles significado e interpretación.

En una primera etapa, se recolectan las bitácoras obtenidas a partir de las instancias de observación participante y, paralelamente, se transcriben las grabaciones de las entrevistas realizadas. A partir de ello, se efectúa una codificación abierta que permite identificar qué segmentos comparten naturaleza, significado y características, con el fin de generar categorías relevantes y asignarles códigos iniciales (Hernández et al., 2014).

En una segunda etapa, se realiza una categorización axial que posibilita agrupar las categorías identificadas, desarrollando temas, patrones y relaciones entre ellas. Esto permite avanzar hacia una etapa final de codificación selectiva, orientada a integrar y generar hipótesis, explicaciones y narrativas que contribuyen a la construcción de temas centrales (Hernández et al., 2014).

De esta forma, en un primer momento se agrupan los datos recolectados en función del tema, estableciendo categorías como diversidad cultural, cultura, país de origen, identidad y prácticas educativas, sin descartar la posibilidad de que surjan nuevas categorías a partir de lo acontecido en la investigación. Ello posibilita, en un segundo momento, poder delimitar y definir operativamente, a través de la identificación de patrones y relaciones, las categorías relacionadas con la identidad multicultural y las prácticas educativas facilitadoras.

El reconocimiento de patrones mediante este enfoque favorece una comprensión holística del fenómeno investigado. Asimismo, la articulación entre los distintos elementos analizados permite generar respuestas sólidamente fundamentadas en los hallazgos identificados (Hernández et al., 2014).

Cronograma de ejecución

Con el fin de cumplir los objetivos establecidos y conforme a la metodología previamente detallada, se propone desarrollar el siguiente cronograma de actividades:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Revisión bibliográfica												
Aprobación del Comité de Ética												
Solicitud de avales a DGEIP y a la institución												
Presentación del proyecto con actores institucionales												
Presentación del proyecto con familias referentes												
Presentación del proyecto a niños y niñas												
Entrega y firma de consentimientos informados												
Observación participante												
Realización de entrevistas con maestra y directora y niños. Conversaciones con niños y niñas inmigrantes												
Procesamiento de datos												
Análisis de datos												
Elaboración del informe final												
Devolución de resultados												
Difusión académica												

Consideraciones éticas

Se solicitará la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), con el fin de asegurar que los procedimientos sean apropiados y éticos, en conformidad con lo establecido por el Decreto N.º 158/019 (2019).

Esta investigación se ampara, además, en lo dispuesto por la Ley de Protección de Datos (Ley N.º 18331, 2008) garantizando el manejo responsable, la confidencialidad y la

protección de la información recolectada, así como el respeto a la privacidad de los participantes. Antes de participar se informará tanto a niños y niñas como a un familiar referente sobre el motivo y los objetivos del estudio, proporcionando detalles claros del proceso. Se obtendrá el asentimiento de niños y niñas, y el consentimiento informado de sus representantes legales, así como de la maestra y directora de la institución, enfatizando que la participación es voluntaria y que podrán retirarse cuando lo consideren necesario sin generar ningún perjuicio.

Resultados esperados y plan de difusión

La finalidad de la presente investigación es producir nuevo conocimiento en torno a las infancias inmigrantes, con el objetivo de conocer la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de una identidad multicultural en niños y niñas inmigrantes. Para ello, se relevarán experiencias y percepciones tanto de actores educativos clave, de niños y niñas inmigrantes, así como de hijos e hijas de inmigrantes.

La investigación tiene como propósito recopilar información y organizarla de manera sistemática a partir de los patrones identificados. No obstante, se reconoce que las singularidades también constituyen aportes significativos, en tanto amplían la comprensión y enriquecen el desarrollo del conocimiento sobre los procesos de construcción identitaria en contextos educativos caracterizados por la diversidad cultural.

Asimismo, se espera que la producción de conocimiento generado a partir de este estudio aporte de manera sustantiva a distintos ámbitos académicos y sociales, tales como la educación, la psicología y las políticas públicas orientadas a la inclusión y la diversidad.

Por último, se plantea que las interrogantes y reflexiones que surjan durante el desarrollo y la ejecución de este proyecto sirvan de inspiración para futuros estudios e iniciativas, tanto a nivel personal como colectivo, promoviendo una continuidad en la exploración y mejora de los procesos educativos vinculados a la multiculturalidad y la migración.

En cuanto al plan de difusión, los resultados se prepararán en diversos formatos de presentación, adaptados a las necesidades y características de cada audiencia específica.

Con el objetivo de devolver la información obtenida a los participantes, se llevarán a cabo talleres con niños y niñas para compartir los resultados obtenidos. Además, se generará un informe final dirigido al centro educativo, brindando un análisis detallado y riguroso de los resultados obtenidos. A su vez, se realizarán instancias de retroalimentación con las familias y organizaciones comunitarias vinculadas a la temática.

Finalmente, a nivel académico se plantea la divulgación mediante la escritura de artículos académicos en revistas de acceso abierto, tanto de alcance regional como internacional, en el campo de la psicología y educación. Asimismo, se prevé la presentación de los hallazgos mediante la participación en congresos, seminarios y debates relacionados a la temática.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2022) *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2023) *Plan Nacional de Convivencia y Participación*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/convivencia-protocolos-mapas-ruta/convivencia-participacion/Plan%20Nacional%20de%20Convivencia%20y%20Participaci%C3%B3n%20ANEP-%20Codicen.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2024a) *Informe de educación inicial 2023. Monitor educativo de Inicial y Primaria*. https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2023/Informe_inicial_2023.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2024b) *Informe Inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya, 2024. Monitor educativo*. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/estudios_estados_situacion/InmigrantesPrimaria2024.pdf
- Alvarez Buzó, C. (2024.). *Migración y Educación Primaria: estudio sobre la inclusión social, cultural y educativa de niños y niñas migrantes en escuelas públicas de Montevideo*. Monografía de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/46809>
- Arocena, F., & Aguiar, S. (2007). Introducción: Sociedades multiculturales y multiculturalismo. En F. Arocena & S. Aguiar (Eds.), *Multiculturalismo en Uruguay: Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales* (pp. 11–22). Trilce.
- Arrona Altamirano, A. de la A. (2012). *Identidad, inmigración y escuela. Identidades de madres y alumnos de Centro y Sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=5XMYI9wRC58%3D>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., ... & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/05/FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *ESE: Estudios sobre educación*, (4), 85–101. <https://doi.org/10.15581/004.4.25629>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach* (3rd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Center on the Developing Child. (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function*. Harvard University.
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) (2013). *Salud y educación en la primera infancia*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/librillo-salud-en-primera-infancia-digital.pdf>
- Crafter, S., & de Abreu, G. (2010). Constructing identities in multicultural learning contexts. *Mind, Culture and Activity*, 17(2), pp. 102–118. <https://doi.org/10.1080/10749030802707895>
- Da Silva Ramos, M. E., Barretos Dos Santos, A. C., & Gómez García, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 273–288. https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30367
- Da Silva, M., & Martin, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1–11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>
- Decreto N.º 158 de 2019 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se aprueba el Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos. 12 de junio del 2019. D.O. No. 30.208 <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Diálogo Interamericano. (2025). Guía de buenas prácticas para la protección y promoción de los derechos de la niñez en movimiento en las Américas. Recuperado de <https://thedialogue.org/analysis/guia-de-buenas-practicas-para-la-proteccion-y-promocion-de-los-derechos-de-la-ninez-en-movimiento-en-las-americas/?lang=es>
- Duarte Libonati, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: Las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay) Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Ed. Psicolibros.

- Guerrero Arias, P. (2002) *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Ediciones Abya-Yala ; Escuela de Antropología Aplicada, UPS. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/10/
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guzmán, F.M. & Vargas, D. E. (2014). Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en un jardín en Bogotá en el sector de Bosa. *Psicogente*, 17(32), 307-322. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113861>
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2014) *Metodología de la investigación* (6ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (2023) *Censo 2023. Población estimada, crecimiento intercensal y estructura por sexo y edad de Uruguay. Total país y por departamento. Resultados definitivos. Diciembre 2024*. <https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/Poblaci%C3%B3n%20estimada,%20crecimiento%20intercensal%20y%20estructura%20por%20sexo%20y%20edad.pdf>
- Jaramillo L. (2007) Concepción de Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8)8, 108-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Junta Nacional de Migración. (2023). *Plan Nacional de Integración 2023-2024 para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas*. Agencia Uruguay de Cooperación Internacional. Recuperado de <https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-integracion-para-personas-migrantes-solicitantes-refugio>
- Ley N.º 17823 (2004) *Código de la Niñez y la Adolescencia*. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Ley N.º 18250 (2008) *Ley de Migración del Uruguay*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008>
- Ley N.º 18331 (2008). *Ley de Protección de Datos Personales*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Ley N.º 18437 (2008) *Ley General de Educación*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Macadar, D., & Domínguez, P. (2008). Capítulo 4: Migración. En C. Varela Petito (Coord.), *Demografía de una sociedad en transición: la población uruguaya a inicios del siglo XXI* (pp. 83–114). TRILCE.

- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Edits.). (2021). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-ES_0.pdf
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social* (F. Mazía, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2021). *Educación sin fronteras*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/campanas/educar-sin-fronteras>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69–84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Orduña Allegrini, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Revista de Estudios sobre Educación*, 4(1), 76. <https://doi.org/10.15581/004.4.25632>
- Pérez Padilla, M. de la L., Olmos Ríos, F., & Solorio Núñez, M. T. (2019). Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración. *Psicumex*, 9(1), 75–94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.151>
- Piñeyro L. & Uriarte Bálsamo P., (2021). “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 351-377.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200012>
- Prieto Rosas, V., & Montiel, C. (2020). *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay), Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, y Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay (OMIF). Recuperado de
https://bibliotecaunicef.uy/documentos/223_Inclusion_social_inmigracion_Uruguay.pdf
- Rodríguez Morales, H. (2018). La proyección multicultural desde una perspectiva educativa de los derechos humanos. *Revista de la Facultad de Derecho*, (44), 1–25.
<https://doi.org/10.22187/rfd2018n44a3>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. & García Jiménez, E. (2021). La construcción de las identidades culturales en niñas y niños migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), pp-pp.483-501.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.441411>
- Stake R. (1995) *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

- Tirzo Gómez, J., & Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: Teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11–34. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100002&script=sci_abstract
- Uriarte Bálsamo, P. (2020). “Cada uno puede tener la opinión que quiera”: Disputas sobre la definición de una política migratoria en Uruguay. *Runa, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 41(1), 17–36. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.7992>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trans.; M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1930)
- Walsh, C. (2011). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educac2a6n-intercultural1.pdf>