

Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en Educación Parvularia

Pedagogical practices and cultural characteristics of parenting, a challenge in Early Childhood Education

Romina Caglieri Galgani - Claudia Cáceres Orellana
Constanza Vergara Salinas - Andrés Parada Olivares

Universidad San Sebastián

RESUMEN

En el contexto chileno, actualmente conviven diferentes culturas debido al fenómeno migratorio mundial, lo que ha obligado a replantearse el quehacer educativo. El presente artículo pretende recoger información relevante acerca de las prácticas pedagógicas de un grupo de educadoras de párvulos que han trabajado con familias migrantes en sus jardines infantiles. Mediante la metodología cualitativa, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, se recopilaron las percepciones de las profesionales de la educación sobre las características culturales de crianza de las familias migrantes y su impacto en las prácticas pedagógicas. El principal hallazgo fue que las educadoras de párvulos no valoran los saberes, conocimientos y contextos de las familias migrantes como factores contribuyentes al proceso de aprendizaje. Se concluye que, para lograr caminar hacia una educación

Contacto:
rominacaglierig@gmail.com
claudia.cacereso@fundacion.integra.cl
covergara@uc.cl
andres.parada2021@umce.cl

inicial intercultural, se debe considerar la crianza intercultural como un recurso que aporta al proceso de aprendizaje integral de los niños y niñas.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, familia, crianza, interculturalidad, hegemonía cultural

ABSTRACT

In the current Chilean educational context, different cultures coexist due to the worldwide migratory phenomenon, which has made it necessary to rethink the educational task. This article aims to gather relevant information about the pedagogical practices of early childhood educators group who have worked with migrant families in their kindergartens. Through qualitative methodology, with the application of semi-structured interviews and a focus group, the perceptions of the education professionals on the migrant families cultural pedagogical practices characteristics were collected. The main finding was that early childhood educators do not value the knowledge, skills, and context of migrant families as a contribution to the learning process. It is concluded that in order to move towards an intercultural early education, intercultural upbringing should be considered as a resource that contributes to the integral children learning process.

Keywords: pedagogical practices, family, parenting, interculturality, cultural hegemony

INTRODUCCIÓN

En este mundo globalizado y de constante migración los sistemas escolares han enfrentado el desafío de educar a niños y niñas que pertenecen a diferentes culturas (Edwards y Greene, 2022; Poblete Melis, 2019). Lo antes enunciado exige a las políticas públicas educativas y al currículum escolar chileno, en todos los niveles, remirar sus bases epistémicas y pedagógicas. El enfoque multicultural educativo, el cual acepta y busca la integración (Mora Olate, 2018; Jiménez et al., 2017), requiere trascender hacia una interculturalidad educativa que potencie la convivencia en igualdad y la inclusión de la diversidad (Jiménez et al., 2017; Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrón, 2020). En relación con lo antes descrito, los espacios

educativos son el escenario de acciones de enseñanza y aprendizaje que tratan de promover la integración y evitar prácticas pedagógicas monoculturales, impositivas de los saberes locales y limitantes de las diversas formas de ser y convivir. De este modo, la relación de la escuela con las familias migrantes, actores sociales de relevancia para el proceso educativo, también se convierte en un desafío para centenares de educadoras y educadores a lo largo del país.

El objetivo de esta investigación fue identificar la percepción de las educadoras de párvulos sobre las características culturales de crianza de las familias migrantes y su impacto en sus prácticas pedagógicas en niños y niñas de 0 a 4 años, en dos instituciones educativas; una de la Región Metropolitana y otra de la Región del Maule. Esta investigación concibe la percepción como la construcción de la realidad a través de la interpretación de las señales recibidas por los sentidos (Argudo Calle, 2020; Sánchez-Márquez, 2019; Silva-Fhon et al., 2015).

Para cumplir con el objetivo se desarrolló una investigación de tipo cualitativa (Hernández y Mendoza, 2018; Flick, 2015).

FENÓMENO MIGRATORIO E INTERCULTURALIDAD

El fenómeno migratorio está ampliamente documentado en cifras que lo cuantifican, tal como lo señala el informe *Acceso e inclusión de personas en el ámbito educativo* (Servicio Jesuita a Migrantes et al., 2020), en el cual, mediante un análisis estadístico en el que se utilizaron importantes bases de datos entre los años 2014 y 2019, se indica que la matrícula migrante aumentó un 616% entre esos años. Además, informa que desde el año 2016 la matrícula migrante se ha triplicado.

Este gran aumento en la matrícula migrante ha revelado los diversos desafíos que las diferencias culturales y la baja aceptación de la diversidad plantean a los procesos de enseñanza. Espinoza y Valdebenito (2018) mencionan que entre la población migrante y la población chilena se producen grandes discrepancias que se acentúan

respecto de la educación y la salud. Esto genera que las personas migrantes se encuentren bajo un riesgo biopsicosocial que amenaza su bienestar integral, lo que podría ser contrarrestado, en parte, al pertenecer a contextos educativos interculturales.

Por lo anterior, en esta investigación se entenderá interculturalidad como un intercambio entre distintas culturas que se instaura de manera equitativa, en el cual estas dialogan en condiciones de igualdad y simetría relevando el respeto y la comunicación (Walsh, 2005; Walsh, 2014). Asimismo, se entiende que la interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento o proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Diez, 2004; Dietz, 2017). Sin embargo, en Latinoamérica el enfoque intercultural ha sido desarrollado retomando el multiculturalismo, que niega el conflicto de las diferencias, pero adaptándose a diferentes contextos en los que se desarrolla, como la educación (Diez, 2004).

Llevando este concepto al ámbito educativo, la interculturalidad se orienta hacia una relación que permite el diálogo de diferentes culturas desde sus saberes, dejando de lado la graduación o la valoración de estos saberes (Mardones Nichi, 2020). Sin embargo, en la escuela no se ha logrado este propósito; mediante el currículum se han transferido conocimientos de un grupo determinado, que no representa a todos/as los/as integrantes de la sociedad ni sus saberes culturales (Mardones Nichi, 2020). Se produce así un proceso de asimilación cultural en el que el migrante asume la cultura predominante y, específicamente en Chile, esto se vivencia en la promoción de un estado monocultural, que a través del currículum nacional ha fortalecido la diferencia entre el “nosotros” y el “otro” migrante y ha asimilado al “otro” indígena (Mardones Nichi, 2020).

La interculturalidad educativa se debe favorecer mediante “la aceptación de la diversidad, donde debieran articularse los distintos entornos o contextos que son parte de la comunidad, para transitar efectivamente hacia una ciudadanía intercultural” (Espinoza y

Valdebenito, 2018, p. 360); es decir, los espacios educativos que no mantienen prácticas inclusivas ni interculturales ponen en riesgo el desarrollo de los niños, niñas y sus familias, ya que ignoran el contexto en el que ellos y ellas se desarrollan. Considerando el rol que tienen las familias como primeras educadoras de los niños y niñas y la relación de colaboración que se espera entre ellas y la institución educativa (MINEDUC, 2018), es que cobra valor el detenernos y conocer las prácticas de crianza.

METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó una metodología de carácter cualitativo (Hernández y Mendoza, 2018; Flick, 2015), ya que este método, por ser de carácter social, es apropiado respecto del objetivo de investigación: se busca comprender cuál es el abordaje de la crianza de las familias migrantes por parte de los profesionales de la educación y cómo este influye en sus prácticas pedagógicas. Esta investigación busca comprender un fenómeno en el contexto real donde ocurre, tomando en cuenta las experiencias de los/as involucrados/as, es decir, desde el interior (Flick, 2015; Sánchez-Márquez, 2019).

En este estudio participaron cuatro (4) educadoras de párvulos de salas cuna y jardines infantiles del sistema educativo chileno, dos (2) de ellas de la Región Metropolitana y dos (2) de la Región del Maule. Como criterio de selección, se estableció que las educadoras de párvulos hubiesen tenido como mínimo un año de experiencia trabajando con familias migrantes.

La recolección de datos se realizó, en primer lugar, mediante entrevistas individuales semiestructuradas. Se aplicó este instrumento porque permite conocer el pensamiento y la opinión del entrevistado a través de preguntas predeterminadas, pero con la flexibilidad de construir nuevas preguntas que permiten profundizar en la experiencia de la persona (Cuevas Cajiga, 2016). Las entrevistas se realizaron de manera presencial por dos investigadoras; una de ellas realizó las entrevistas a las educadoras de la Región Metropolitana

y la otra, las entrevistas a las de la Región del Maule. Las entrevistas contaron con 3 preguntas que abarcaban sus prácticas pedagógicas, el conocimiento de las características de crianza de las familias de su curso y su percepción sobre la influencia de estas en el aprendizaje. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su análisis.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de grupo focal para obtener mayor información. Esta técnica se escogió porque permite observar, comprender, analizar y vincular con la teoría las diferentes respuestas de un grupo de personas, quienes, a través de la percepción, sentimientos y opiniones sobre su experiencia personal y profesional contribuyen al entendimiento profundo del tema de investigación (Gibbs, 2012). El grupo focal se realizó mediante la plataforma de videoconferencia Zoom, debido a la pandemia y a la distancia geográfica en que se encontraban algunas de las participantes, y fue dirigido por una de las investigadoras. Tuvo una duración de aproximadamente una (1) hora y quince (15) minutos y constó de una primera parte de enunciados referidos a las creencias generales vinculadas a las familias migrantes; en estos, las participantes comentaron la frecuencia con que escuchaban estos enunciados en el contexto en el cual se desempeñan y qué opinaban de ellos. La segunda parte constó de tres (3) preguntas que, al igual que las de la entrevista, abarcaron prácticas pedagógicas, conocimientos y percepciones. Las respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Para el análisis de los datos entregados a través de las entrevistas y del grupo focal, se utilizaron dos técnicas de análisis de la Teoría Fundamentada, la cual se basa en la relación entre el sujeto que investiga y la problemática de la investigación mediante la recolección, codificación y análisis de datos en forma simultánea (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Glaser y Strauss, 1967; Vasilachis, 2019). El primer paso fue realizar una codificación abierta, que es el empleo de frases literales, buscando las categorías emergentes entre las diferentes unidades textuales encontradas en todas las transcripciones de manera simultánea. Luego se realizó una codificación selectiva, que consiste en la comparación de los datos cuando van surgiendo (Bonilla-

García y López-Suárez, 2016), y, a partir de esta, se seleccionaron las tres (3) categorías centrales de tipo emergente, que fueron *crianza*, *hegemonía cultural* y *prácticas pedagógicas*. A partir de estos dos tipos de codificación obtuvimos categorías del tipo emergentes, que son la base de la discusión de resultados.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los principales hallazgos de la investigación en relación con la percepción de las educadoras sobre las características de crianza de las familias migrantes y su impacto en sus prácticas pedagógicas. La presentación de la discusión se organizó a partir de 3 categorías que surgen del procesamiento de las experiencias relatadas por las participantes del estudio. Estas son crianza, hegemonía cultural y prácticas pedagógicas. La referencia a las participantes se indica al final de cada experiencia registrada.

1. Crianza

Respecto del concepto de crianza, se pueden encontrar diversas definiciones. En esta investigación se entenderá como las acciones tomadas por las familias o cuidadores principales de los niños y niñas y que son orientadas desde la cultura y el conocimiento compartido (Infante y Martínez, 2016; Herrera et al., 2019). Este rol socializador es ejercido en primera instancia por la familia, núcleo que permite al niño interiorizar los elementos básicos de la cultura, siendo el primer contexto donde se transmiten normas, valores y modelos de comportamiento; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales (Chugcho-García, 2020). Es importante considerar las características de crianza de las familias para lograr, como institución educativa, acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, relevando el rol de las familias como primeros educadores (MINEDUC, 2018). Además, para lograr prácticas pedagógicas contextualizadas para los

niños y niñas, es necesario conocer en profundidad el entorno en el que viven, quiénes los acompañan en su desarrollo y cuáles son sus intereses. Tener en cuenta estos aspectos llevará a las educadoras de párvulos a reconocer la forma en que los niños y niñas interpretan y conocen el mundo, según la cultura en donde se desarrollen sus vidas. Con esta información, las y los profesionales de la educación inicial podrán entregar oportunidades de aprendizaje significativas y contextualizadas (MINEDUC, 2018; Rivera Ríos et al., 2020).

Una vez analizados los relatos, la percepción que tienen las educadoras de párvulos sobre la crianza es que las familias migrantes poseen responsabilidades compartidas con toda la comunidad en torno al cuidado de los niños y niñas. Se muestra una gran diferencia respecto de lo que ellas perciben en las familias chilenas, en las cuales la responsabilidad del cuidado de cada niño o niña es propia de la familia a la que pertenece y no se comparte o no se confía al resto de la comunidad. En este ámbito, una de las educadoras planteó lo siguiente: “Allá (refiriéndose al país de origen de sus estudiantes) todos los vecinos cooperan en la crianza; entonces, todos los vecinos cooperan. Si yo no puedo ir a buscar a mi hijo, va el vecino, y me lo cuidan, y los niños respetan mucho a los adultos” (Educadora 2).

De este tipo de observaciones se desprende el valor que le dan las familias migrantes a la crianza comunitaria, mientras que en Chile esta es responsabilidad de las familias nucleares y ellas deben resolverlo con las redes de apoyo de que dispongan (Herrera et al., 2019). En el contexto chileno, las prácticas comunitarias de crianza no son valoradas, sino más bien criticadas por parte de las educadoras. Por ejemplo, que diferentes personas acompañen a dejar y a buscar a los niños y niñas a los jardines infantiles se observa como una práctica de descuido y no es bien valorado ni menos entendido. “Una familia haitiana que yo tuve me mencionó en una entrevista personal que acá en Chile era muy difícil criar; entonces, a estos niños los viene a buscar un día la mamá de uno, otro día otra persona y así... El año pasado, por ejemplo, venía una persona a buscar a una niña y otro día venía otra” (Educadora 1). Lo que emerge de este testimonio se

vincula con el cuestionamiento de la responsabilidad colectiva sobre el bienestar de los niños y niñas que se da en las familias migrantes como parte de su formación personal y colectiva.

Una de las educadoras menciona que esto no les permite integrar a las familias, tener comunicación ni participar en las experiencias pedagógicas: “Se alejó un poquito en realidad como apoderada, por lo que cuando la intentamos incluir en algunas actividades no iba; después iban otras personas a buscarlos. Entonces no pudimos hacer mucho en las adaptaciones que queríamos” (Educadora 1). Sin embargo, la familia es el primer espacio de aprendizaje en la vida de los niños y niñas, donde aprenden cómo relacionarse, comunicarse y crecer; aprendizajes que son entregados de generación en generación (Chugcho-García, 2020); de ahí que las educadoras de párvulos deben velar por promover y mantener esta relación esencial entre familia y jardín infantil para el aprendizaje significativo de niños y niñas.

Es importante destacar que estas constataciones de las educadoras expresan un proceso de cambio que viven todas las familias, independiente de su cultura o país de origen. Sobre esta experiencia, Herrera et al. (2019) mencionan que la relación familia-crianza se ha transformado debido a las nuevas condiciones a las que se enfrentan en el contexto de la sociedad actual, marcada por la falta de tiempo, alta carga laboral y largos tiempos de traslado, lo que supone que los adultos son parte del acompañamiento de los niños y niñas en diversas formas.

La estructura actual de las familias ha llevado a que prácticas tradicionales de crianza convivan con prácticas de crianza contemporáneas (Herrera et al., 2019). Sobre la crianza compartida, se señala lo siguiente: “Desde una perspectiva contemporánea, se observa una crianza compartida, incluso en muchos casos delegada a las instituciones educativas, en especial a la escuela y el colegio, en donde cada vez se evidencia un marcado ausentismo de padres y madres” (Herrera et al., 2019, p. 42). Entonces, es importante mencionar que lo que sucede con las familias migrantes al tener que recurrir a sus redes de apoyo para cumplir con las responsabilidades de cuidado de los

niños y niñas no es algo propio de su cultura, sino que se produce por el contexto social actual en el que viven las familias. De ahí que no sea pertinente otorgarle a este tipo de crianza una connotación positiva o negativa vinculada a una cultura propiamente tal; se debe entender como un fenómeno social que tiene consecuencia en las dinámicas familiares.

En relación con las percepciones, las observaciones de las educadoras de párvulos destacan la relación que tienen los niños y niñas de familias migrantes con la alimentación. En primer lugar, hablan de cómo el tipo de preparación puede ser un antecedente que provoca que muchos niños y niñas presenten resistencia a la comida que se entrega en las instituciones educativas. “Actualmente, tengo dos niños venezolanos y no me había puesto a pensar que quizás la comida que comen en el jardín la encuentran desabrida en comparación a la que comen en su casa, porque la verdad es que hay varios niños en mi nivel que no comen; entonces, no lo asocié a que quizás los niños venezolanos no comían por algo de condimentación, pero podría ser. Pero lo que sí me llama la atención es que ellos, a los alimentos, los llaman de distinta manera; por ejemplo, cuando yo le quería presentar un plato a un niño le decía ‘los fideos’ y llegó su tía y le dijo mira, come, es la pasta como la que comes en la casa” (Educadora 1).

Frente al contexto descrito, las educadoras de párvulos proponen la utilización de diferentes acepciones para mencionar un mismo alimento como un factor que podría favorecer el proceso de alimentación y la integración de los niños y niñas de familias migrantes. Además, reconocen que, luego de conocer estas nuevas formas de nombrarlos, no los incluyen en ninguna práctica pedagógica, sino que queda como información anecdótica. De igual manera, para mejorar la alimentación, se comparten las minutas de los jardines infantiles y se sugiere homologar la preparación en sus casas, lo cual da como resultado una práctica pedagógica que se enmarca en la aculturación. Por otro lado, no existe una comunicación por parte de la educadora hacia las familias, para poder reunir información sobre el tipo de alimentación.

En la educación inicial, se busca que el niño y la niña sean considerados de manera integral para favorecer sus aprendizajes, lo que incluiría, por ejemplo, el tipo de alimentación y las condiciones en que se presenta. Salazar-Jiménez y Torres-Tovar (2018) señalan que “la alimentación de las personas es el resultado del aprendizaje cultural y depende de condicionantes económicos, laborales y políticos” (p. 264); de ahí su relevancia para el desarrollo orgánico de la primera infancia. Este es otro factor que apoya la necesidad de conocer las características culturales de crianza como forma de favorecer una educación integral que se manifieste en las prácticas pedagógicas.

Otra percepción que se devela en el proceso de indagación en torno a la crianza, es más bien un prejuicio hacia ciertas prácticas relacionadas con cuidados básicos, como la higiene, peinados y asistencia a centros de salud. De este modo, de la información recogida es posible destacar este testimonio: “Me tocó escuchar por ejemplo que decían ‘uy, lleva tanto tiempo con esas trenzas, no le deben lavar el pelo, quizás tiene piojos’. Eran grasosas sus trenzas, porque tengo entendido de que usan una especie de pomada para mantenerlos peinados; entonces, eran esos los comentarios en cuanto al aseo personal de los niños que usaban trenzas” (Educatora 3). Algunas de las educadoras de párvulos señalan que estas son características comunes que tendrían la mayoría de los niños y niñas de familias migrantes, generalizando estereotipos y prejuicios excluyentes de su estética cultural. En el testimonio anterior se evidencia una ignorancia pasiva sobre la crianza de los niños y las niñas. Sobre esto, Salas et al. (2018) señalan que los prejuicios adhieren singularidades comunes a todos los sujetos de determinados grupos, especialmente cuando tienen un origen cultural similar. Por tal razón, queda de manifiesto que incluso dentro de los cuidados básicos las personas migrantes son puestas en tela de juicio por realizar acciones que en Chile parecen no corresponder a prácticas culturales aceptables, adquiriendo una connotación peyorativa como, por ejemplo, “falta de higiene”.

Al desconocimiento de las costumbres estético-culturales se suma que hay discriminación de los estudiantes extranjeros no solo

por ser personas migrantes, sino también dependiendo de su país de origen: “Es muy distinta la mirada que se da al extranjero cuando es europeo, jaja, que cuando es alguien de raza negra, un peruano por ejemplo, es muy distinto. Y cuando ellos empezaron a llegar, creo que hubo mucho rechazo directamente por ser negros; entonces, yo creo que ellos sí sentían ese rechazo” (Educatora 1). A partir de los testimonios de las educadoras de párvulos es posible observar una discriminación motivada por el país de origen de los niños y niñas migrantes, que margina a la familia y sus modelos de crianza o la enaltece, dependiendo de si el origen es europeo, norteamericano o latinoamericano (Mora Olate, 2018).

En general, las educadoras de párvulos perciben las características de crianza de las familias migrantes como poco valiosas para ser consideradas en la toma de decisiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Interpretan esas características de manera superficial, y muchas veces las dejan de lado, ya que no las consideran relevantes o las ignoran porque no son parte del estereotipo de crianza chileno. Además, señalan que las características de la crianza influyen en ámbitos que erróneamente definen como “no pedagógicos”, sino más asistenciales y transversales, como la alimentación y la adaptación, por lo que no son incluidas como aspectos relevantes en el contexto educativo. El no otorgarle importancia pedagógica a esta información impide valorar los saberes de las familias e incluirlos en la toma de decisiones de las educadoras de párvulos respecto de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. De hecho, existen estudios que reconocen el valor de la crianza en el desarrollo educativo integral de niños y niñas; sin embargo, durante el transcurso de esta investigación se evidenció que son ignorados para la mejora de los procesos de enseñanza y, en consecuencia, de los aprendizajes, es decir, no son incorporados en forma sistemática a la educación impartida por las instituciones educativas (Molina et al., 2017).

2. Hegemonía cultural

En esta investigación se entenderá por hegemonía cultural el proceso en el que un grupo social ejerce poder e influencia ideológica y cultural sobre otros y otras en espacios cotidianos, laborales o de formación. Este grupo que se posiciona por sobre la mayoría busca que sus creencias, valores y representaciones del mundo sean compartidas por toda la sociedad (Gramsci, 1981; Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval, 2021).

Las educadoras de párvulos participantes en la investigación ponen en evidencia, sin notarlo, por medio de sus relatos, cómo el fenómeno de hegemonía cultural ocurre en los jardines infantiles en los que ellas se desempeñan. “Sí, en cuanto al horario, se dejan estar un poco y hay que estar ahí encima de ellos, como diciéndoles que recuerden que tiene que venir a buscar a su hija; tal vez ahí se va dando un poco de su cultura de ser así, y nosotros también por nuestra parte tratamos de educarlos” (Educatra 3). En este caso la educadora, al mencionar que deben educarlos, deja ver un atisbo de superioridad por sobre la madre, padre o apoderado migrante, ya que ella considera que no se ha adaptado a la nueva cultura. En este mismo contexto, otra experiencia narrada plantea: “Nunca he abordado ningún aprendizaje, porque siento así personalmente que ellos vienen llegando a mi país y ellos se tienen que adecuar a las cosas que yo les pueda ofrecer” (Educatra 4). En esta respuesta, la educadora reconoce que no estima necesario realizar un cambio en sus prácticas pedagógicas, ya que lo planificado está acorde a lo que culturalmente corresponde para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto nacional. De ahí que las familias migrantes deben someterse a las prácticas pedagógicas normalizadas en el país, a pesar de que el currículum chileno propone una integración (MINEDUC, 2018).

A partir de los relatos de las educadoras de párvulos es posible reconocer la ausencia de conocimiento sobre el abordaje de las diferencias, lo que termina traducándose en que las familias migrantes adoptan, quizás forzosamente, la cultura predominante que se les

impone desde las prácticas pedagógicas dominantes que realizan las educadoras. Esto queda evidenciado en el siguiente testimonio: “Pero también pienso que influye, influye en un principio que no sabíamos cómo abordar las distintas culturas, sino que la intención nuestra era que ellos se sintieran parte de nuestra cultura sin cuestionarnos más allá” (Educadora 4). Lo expresado por las profesionales no alcanza a cuestionar la necesidad de un reconocimiento de las diversas culturas que permean sus salas de clases; ellas, más bien, esperan que las familias migrantes adopten la lógica del grupo dominante, que es justamente una de las características de la hegemonía cultural.

La siguiente percepción se relaciona con las diferencias de idioma como barrera de la integración. Las educadoras de párvulos plantean como una gran solución para la integración de las familias migrantes, al contexto educativo, el dominio del idioma de la cultura predominante: “Por ejemplo, desde el lenguaje, que fue como la brecha al principio que teníamos, y que todavía se trabaja, pese que ellos se manejan mucho más en el idioma” (Educadora 3). Sobre la base de estas descripciones es posible evidenciar la imposición cultural sobre las familias migrantes a partir del idioma; es decir, aquellas familias que no logran comunicarse a través del idioma oficial, el español, quedan relegadas y excluidas del proceso de enseñanza y aprendizaje que brindan las instituciones educativas estudiadas.

A propósito de la comunicación para el correcto desarrollo de las prácticas pedagógicas, una de las educadoras que participó en la investigación relata: “No lo abordamos como nivel de una manera distinta; esto, principalmente porque los dos niños que hay en el nivel hablan bien el español” (Educadora 2). Frente a este comentario las educadoras no se replantean el verdadero valor que tiene la comunicación y su diversificación como un acto que trascienda más allá de la transmisión de información del día a día. Según estos criterios, las familias migrantes quedan expuestas a un abuso de poder, ya que no pueden comunicar sus ideas ni acceder a información clave para sus hijos e hijas (Astete Barrenechea, 2017).

En la actualidad, el derecho a la educación parece estar limitado por esta hegemonía cultural presente en los contextos educativos (Esteban Hilario, 2015; Astete Barrenechea, 2017). Existe acceso a la educación para todos y todas por igual, pero la discusión no ha relevado la forma segregada y sesgada en que se promueven los aprendizajes en la educación inicial. Esto muestra una inconsecuencia frente a los lineamientos planteados por la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, de la que Chile es uno de los estados parte asumiendo el compromiso de preservar la identidad y valores nacionales del país de origen de niños y niñas (Mora Olate, 2018).

Finalmente, aquellos que logran adaptarse a la cultura dominante quedan expuestos al proceso de aculturación (Hernández et al., 2022; Valtolina, 2019); un ejemplo muy concreto de esto es la pérdida de la propia lengua. Esta necesidad de adoptar la lógica de la cultura dominante puede desencadenar una completa aculturación de las características del grupo sometido. Estas constataciones manifiestan la hegemonía cultural que se ejerce en Chile en el ámbito educativo sobre las familias migrantes.

3. Práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas, en esta investigación, se definen como un conjunto de acciones que se llevan a cabo en una institución educativa por parte de los educadores o las educadoras (Martínez-Maldonado et al., 2019), intencionadas educativamente en favor del aprendizaje, el bienestar, el protagonismo y el desarrollo integral de niños y niñas (Fundación Integra, 2017). Las prácticas pedagógicas abarcan las interacciones, el comportamiento y la mediación de los aprendizajes de parte de los profesores y profesoras (Martínez-Maldonado et al., 2019).

Con respecto a las prácticas pedagógicas, registramos este testimonio: “Yo en mi nivel no tomo ninguna decisión partiendo desde el reconocimiento de ellos; es como las decisiones se toman en general para todos por igual y sin hacer diferencia por nadie; es como

que somos todos iguales” (Educatadora 2). Estas palabras permiten inferir que no existen prácticas pedagógicas que aborden la diversidad, ni que reconozcan las características particulares de cada niño o niña. Este actuar se contraponen con lo que se espera de una práctica pedagógica, que es reconocer como protagonista de su desarrollo a cada niño o niña (Parra-Bernal et al., 2015), visibilizándolos como personas singulares y diversas (MINEDUC, 2018) y constructores activos de su cultura e identidad (Fundación Integra, 2017).

Otra percepción posible de evidenciar se enmarca en el siguiente testimonio: “No del todo, no haciéndolo válido como en la parte pedagógica, lamentablemente, sino que desde la curiosidad; sin embargo, no lo hicimos con un fin de incluirlo en nuestras prácticas pedagógicas” (Educatadora 1). Esta es una de las respuestas recibidas al consultar por el conocimiento que ellas tienen de las características de crianza de los integrantes de su nivel. Se detecta que el interés por conocer la cultura de las familias migrantes solo pasa por la curiosidad y lo anecdótico, pero no se emplea esta información para desarrollar prácticas pedagógicas que con posterioridad pudieran mejorar, por ejemplo, las propuestas de enseñanza. En la mayoría de los casos, y tal como podemos evidenciar en esta situación, las prácticas pedagógicas se cuestionan por la utilización de dinámicas de homogeneización de la población, el afán normalizador de las instituciones y el deseo constante de responder a los fines del sistema económico que perfila a los estudiantes, sin dar valor o espacio a la diversidad como condición propia del ser humano (Mora Olate, 2018).

Entre las experiencias narradas, las educadoras de párvulos mencionan que: “Fuimos recabando información, por ejemplo, de a qué jugaban los padres de los niños cuando eran niños, y ahí también me di cuenta de que hay juegos que en Venezuela tienen otro nombre, pero que también se juegan acá” (Educatadora 3). Además, indican: “Siempre estamos integrando a las familias, pero como en experiencias generales, por ejemplo, contar un cuento, pero no basado 100% en la cultura de ese niño, sino más bien como generalizado” (Educatadora 2). A pesar de que las educadoras declaran poseer esta información

significativa culturalmente, la tendencia era a no considerarla del todo. Esta práctica pedagógica contrasta con las orientaciones de las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018), que postulan el principio de singularidad, según el cual cada niño y niña es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje (Jiménez et al., 2017).

El siguiente testimonio evidencia una práctica pedagógica que la educadora percibe como intercultural; sin embargo, no existe un real intercambio de información, sino que más bien se evidencia una práctica multicultural en la que se comparte un mismo espacio y se expone la gastronomía de cada uno de los países presentes: “Pero sí recuerdo una práctica pedagógica que realicé hace un tiempo para el Día de la Interculturalidad. Invitamos a las familias a crear platos típicos con sus hijos; entonces sí siento que fue muy significativo, porque los niños veían un plato que era muy conocido para ellos. Además de ser significativo para ellos, trabajaron con su familia y pudieron compartir con sus compañeros; entonces, fue como súper gratificante, nunca me voy a olvidar de esa experiencia que se realizó en el nivel en ese entonces, porque teníamos familias cubanas, venezolanas y pudimos aprender un poquito de cada una” (Educadora 1).

A partir de esta práctica pedagógica se evidencia un interés por acercarse hacia la educación intercultural, pero también se devela un desconocimiento de la relación entre los factores que intervienen en la construcción de los aprendizajes como son: cultura, contexto y tradiciones (Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrún, 2020). Se puede establecer que las prácticas pedagógicas interculturales se encuentran en un proceso de construcción, y que en este momento la mayoría de las prácticas pedagógicas se enmarcan en la multiculturalidad principalmente por la falta de conocimiento y abordaje de las diferencias por parte de los educadores y las educadoras (Jiménez Vargas et al., 2017; Walsh, 2014; Pincheira, 2020).

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha relevado la importancia de la percepción de las educadoras de párvulos sobre las características de la crianza de las familias migrantes. Una percepción positiva o negativa, en este ámbito, llevará a las profesionales de la educación a valorar y considerar lo develado como insumo para desarrollar prácticas pedagógicas interculturales. El proceso investigativo ha evidenciado que, a raíz de prejuicios, estereotipos y desconocimiento sobre las características de la crianza propias de las familias migrantes, estas no han sido valoradas, sino más bien cuestionadas y excluidas como fuente valiosa de considerar en los procesos de formación integral (Espinoza y Valdebenito, 2018).

La educación inicial debe valorar y dialogar con las diversas características de la crianza existentes en el contexto educativo para favorecer, tal como propone el currículum chileno, una educación integral para todos los niños y niñas (MINEDUC, 2018). Por tal razón, uno de los principales aportes de esta investigación es el reconocimiento de la crianza intercultural como un recurso válido en el proceso de preparación de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes, habida cuenta de que la práctica pedagógica se nutre del valor contextual, cultural y experiencial que las familias migrantes le otorgan al proceso educativo. En consecuencia, una educación que integra costumbres propias de la crianza debería constituirse en una experiencia significativa de interculturalidad educativa (Mora Olate, 2018; Jiménez et al., 2017).

Entendemos la crianza intercultural como un concepto dinámico que busca el diálogo entre las culturas en torno a los cuidados, la alimentación y la educación que reciben los niños y las niñas (Walsh, 2014). Se trata, por tanto, de un concepto dinámico, ya que se construye y va cambiando a partir del diálogo cotidiano entre las personas de diferentes culturas, en un contexto de respeto y valoración de la diferencia, sin la superioridad de una cultura por sobre la otra. No obstante, al hablar de crianza intercultural en el ámbito educativo se

pone de manifiesto que ya existe una discriminación y la imposición de un tipo de crianza dominante por sobre las otras. Pero, al mismo tiempo, esta noción abre una oportunidad para fortalecer las prácticas pedagógicas en camino a una educación intercultural, mediante la valoración de los saberes de las familias de los niños y niñas. En consecuencia, se nutrirá la relación de horizontalidad entre el educador o educadora y los cuidadores principales de los niños y niñas.

Un segundo aporte de esta investigación se relaciona con las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos. Las profesionales de la educación demuestran falta de conocimientos profundos en relación con la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad. Para ello, vemos como una oportunidad el desarrollo de espacios de formación continua para las educadoras de párvulos y de toda la comunidad educativa en torno a la atención de la diversidad cultural desde una mirada crítica/intercultural de los planes, programas, orientaciones didácticas y de las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien algunas educadoras intentan incorporar a las familias migrantes en los hitos educativos, sus acciones son motivadas solo desde la intuición, la voluntad o desde algún conocimiento experiencial.

Junto con lo anterior, las educadoras reconocen que las políticas públicas mencionan conceptos como interculturalidad, inclusión y valoración de las diferencias, pero no existen los recursos humanos y/o materiales para llevar a cabo, de manera adecuada, lo que el currículum chileno propone. Además, no existen políticas públicas específicas sobre educación y migración, por lo que queda sin cimientos sólidos el abordaje de la alta matrícula de niños y niñas migrantes o de familias migrantes en el sistema educativo chileno (Mora Olate, 2018).

Igualmente, la falta de orientaciones sobre interculturalidad en el ámbito educativo deja espacios abiertos para que se puedan vulnerar los derechos de los niños y niñas con percepciones negativas: “Yo fui la primera que recibió un niño haitiano en el jardín (...) Era tan negrito que me daba cosa, me daba nervio tomarlo en brazos, tocarlo. Yo lo tocaba y encontraba su piel dura, áspera, me costó

mucho... Esa ha sido mi experiencia con los haitianitos” (Educatora 4). Aun cuando este testimonio no fue abordado en la discusión de los resultados de la investigación, es importante consignarlo ya que permite observar que el primer paso para ver al otro con respeto es dejar los estereotipos físicos de lado para iniciar el camino hacia las prácticas pedagógicas interculturales (Jiménez et al., 2017; Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrón, 2020).

Indagando en las causas de las diferentes percepciones de las educadoras de párvulos que participaron en el estudio, evidenciamos que la diferencia geográfica no tenía incidencia, ya que de las 4 educadoras, 3 de ellas presentaban percepciones similares, a pesar de encontrarse en distintas regiones del país. Sin embargo, sí fue significativa la diferencia relacionada con los años de ejercicio de la profesión; coincidentemente, la educadora con más años de experiencia laboral relata en sus testimonios ausencia total de prácticas pedagógicas interculturales y un discurso marcado desde la hegemonía cultural.

Los resultados, discusiones y conclusiones del presente trabajo investigativo se proyectan como punto de partida para investigaciones en otros niveles educativos en cuanto a las prácticas pedagógicas interculturales. Asimismo, este estudio deja la puerta abierta a investigar la perspectiva de las familias migrantes que poseen hijos o hijas en el sistema educativo chileno, especialmente en la primera infancia, a fin de conocer su experiencia respecto de cómo los/as profesionales de la educación valoran o no sus características propias de crianza o los saberes que ellos poseen. Además, esta información permite fundamentar la creación de políticas públicas que establezcan instancias de capacitación y formación de educadores/as y profesores/as ya en ejercicio. Por último, esta investigación presenta la necesidad de mejorar las mallas curriculares de la formación inicial docente, con el fin de que incluyan cursos sobre la puesta en práctica de la interculturalidad más allá del ámbito conceptual o teórico.

Para finalizar, tal vez una de las principales limitaciones de este estudio fue que la investigación se llevó a cabo mediante una plataforma *online* de reuniones virtuales, a consecuencia de las

restricciones de desplazamiento y a la presencialidad impuestas por las autoridades sanitarias en el contexto de la pandemia del Covid-19. Estas condiciones impidieron observar el lenguaje no verbal en su totalidad y conocer el entorno en el cual se desenvuelven las participantes; sin embargo, no obstaculizaron la profundización y comprensión del fenómeno estudiado.

REFERENCIAS

- Argudo Calle, B. M. (2020). *Influencia de los factores de la percepción social en el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 a 5 años* [tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil].
- Arriagada Hernández, C. y Fuentes Vilugrón, G. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(12), 113-121. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Chugcho-García, M. E. (2020). *Prácticas de crianza inclusivas e interculturales para la atención a la primera infancia en la modalidad CNH creciendo con nuestros hijos, provincia de Orellana* [tesis de magister, Universidad Internacional de La Rioja]. REUNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10780>

- Cuevas Cajiga, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&nrm=iso
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 147(19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Edwards, R., Greene, M. (2022). Migración haitiana en Santiago. Una aproximación multiescalar y temporal. *EURE*, 48(144). <https://doi.org/10.7764/eure.48.144.02>
- Esteban Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-13. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>
- Espinoza Pastén, L. M. y Valdebenito Zambrano, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 352-373. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883/24328>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Morata.
- Fundación Integra. (2017). *Sistema de fortalecimiento de prácticas pedagógicas*. Integra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Routledge.

- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel* (Tomo 1). Ediciones Era.
- Hernández Paz, A. A., Leyva Cordero, O. y Cancino Cancino, V. E. (2022). Hacia una política institucional de la internacionalización en educación superior: estudio comparativo de aculturación. *Interciencia*, 47(1/2), 16-23. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/03/02_6824_Com_Leyva_v47n1_2.pdf
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Herrera Rivera, O., Bedoya Cardona, L. M. y Alviar Ruiz, M. M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 40-59. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a4>
- Infante, A. y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.03>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez Quintero, A. M. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de Licenciatura en Educación Infantil. *Formación Universitaria*, 13(4). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400069>
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58284>

- Mardones Nichi, T. (2020). Educación intercultural: construcciones de identidad nacional y otredad presentes en el discurso del currículum oficial de Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 61270-61277. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-517>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Chile.
- Molina, M., Raimundi, M. y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica*, 16(1), 263-274. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl16-1.pecr>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-27. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000100231>
- Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2015). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pincheira Muñoz, L. E. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación*, 16(1), 14-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100014&lng=es&nrm=iso
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300353>

- Rivera Ríos, R., Galdós Sotolondo, S. y Espinoza Freire, E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390-396. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1436>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E. y Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salazar-Jiménez, J. G. y Torres-Tovar, C. del P. (2018). Aspectos socioeconómicos presentes en la práctica alimentaria de niños entre 2 a 5 años en un municipio del departamento de Boyacá, Colombia. *Prospectiva*, (26), 263-290. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i26.5900>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 101-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Márquez, N. I. (2019). *Sensación y percepción: una revisión conceptual* [apunte de clases]. Repositorio institucional UCC. <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. *Informe n.º 2*. <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- Silva-Fhon, J., Ramón-Cordova, S., Vergaray-Villanueva, S., Palacios-Fhon, V. y Partezani-Rodrigues, R. (2015). Percepción del paciente hospitalizado respecto a la atención de enfermería en un hospital público. *Enfermería Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.001>

- Valtolina, G. G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(55). <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503>
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Vera-Álvarez, N. y Riquelme-Sandoval, S. (2021). Trayectorias y tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5079>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista NuestrAmérica*, 2(4), 17-30.

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2022

