

Cómo citar:

AROCA, Carolina (2023). "Patrimonio cultural inmaterial como mecanismo de identidad, inclusión y participación intercultural de familias migrantes en tres escuelas chilenas". *Arxius de Ciències Socials*, 48, 69-85. <https://doi.org/10.7203/acs.48.27381>

PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL COMO MECANISMO DE IDENTIDAD, INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN INTERCULTURAL DE FAMILIAS MIGRANTES EN TRES ESCUELAS CHILENAS

INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE AS AN IDENTITY, INCLUSION AND INTERCULTURAL PARTICIPATION OF MIGRANT FAMILIES IN THREE CHILEAN SCHOOLS

CAROLINA AROCA TOLOZA*

R E S U M E N

EL PRESENTE TRABAJO BUSCA EXAMINAR LA INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS PROVENIENTES DE MIGRACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES A PARTIR DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL (PCI). SE INDAGA SOBRE LAS ESTRATEGIAS QUE FACILITAN LA PARTICIPACIÓN, LOS OBSTÁCULOS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL EN EL NIVEL INFANTIL. EL ESTUDIO SE ENMARCA DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO INTERPRETATIVO, SE REALIZARON ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A 14 FAMILIAS DE TRES ESCUELAS DE LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CHILE CON ALTA POBLACIÓN MIGRANTE. LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE LA INCLUSIÓN ES VISTA DESDE UN ENFOQUE MULTICULTURAL, QUE LA PARTICIPACIÓN SE VE FACILITADA POR UNA ACOGIDA POSITIVA, BUENA RELACIÓN CON EL PROFESORADO Y ESPACIOS DE DIALOGO FLUIDOS. ENTRE LOS OBSTÁCULOS SE PRESENTA EL USO DEL LENGUAJE EN TANTO MODISMOS Y PALABRAS AUTÓCTONAS, ASÍ COMO EL DOMINIO DEL IDIOMA PARA EL CASO DE LOS EXTRANJEROS DE OTRA LENGUA. SE CONCLUYE QUE EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL NO ES RECONOCIDO COMO UN VALOR PARA FAVORECER UNA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EXTRANJEROS, NI COMO DISPOSITIVO DE INCLUSIÓN SOCIAL INTERCULTURAL, AUN CUANDO EXISTEN INICIATIVAS DE PARTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA INTEGRAR A LAS FAMILIAS EN ACTIVIDADES DE LA ESCUELA ESTAS SE PRESENTAN DESDE UN ENFOQUE FOLCLORIZADO.

PALABRAS CLAVE

PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL, FAMILIAS MIGRANTES, PARTICIPACIÓN INTERCULTURAL, IDENTIDAD, EDUCACIÓN INFANTIL.

A B S T R A C T :

THIS PAPER SEEKS TO EXAMINE THE INCLUSION AND PARTICIPATION OF FAMILIES FROM MIGRANT BACKGROUNDS AND THE CONFIGURATION OF IDENTITIES BASED ON INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE (ICH). IT INVESTIGATES THE STRATEGIES THAT FACILITATE PARTICIPATION, OBSTACLES AND FACILITATORS FOR INTERCULTURAL INCLUSION AT THE CHILD LEVEL. THE STUDY IS FRAMED FROM AN INTERPRETATIVE QUALITATIVE APPROACH, SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS WERE CONDUCTED WITH 14 FAMILIES FROM THREE SCHOOLS IN THE CITY OF SANTIAGO DE CHILE WITH A HIGH MIGRANT POPULATION. THE RESULTS SHOW THAT INCLUSION IS SEEN FROM A MULTICULTURAL APPROACH, THAT PARTICIPATION IS FACILITATED BY A POSITIVE WELCOME, GOOD RELATIONSHIP WITH THE TEACHERS AND FLUID SPACES FOR DIALOGUE. AMONG THE OBSTACLES IS THE USE OF THE LANGUAGE IN TERMS OF IDIOMS AND NATIVE WORDS, AS WELL AS THE MASTERY OF THE LANGUAGE IN THE CASE OF FOREIGNERS OF ANOTHER LANGUAGE. IT IS CONCLUDED THAT THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE IS NOT RECOGNIZED AS A VALUE TO FAVOR THE CONSTRUCTION OF CULTURAL IDENTITY OF FOREIGN CHILDREN, NOR AS A DEVICE FOR INTERCULTURAL SOCIAL INCLUSION, EVEN WHEN THERE ARE INITIATIVES ON THE PART OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS TO INTEGRATE FAMILIES IN SCHOOL ACTIVITIES, THESE ARE PRESENTED FROM A FOLKLORIZED APPROACH.

KEYWORDS

INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE, MIGRANT FAMILIES, INTERCULTURAL PARTICIPATION, IDENTITY, EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

* Carolina Aroca Toloza es profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Contacto: carolina.aroca@u.uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5006-1616>

INTRODUCCIÓN

Son numerosas las personas de diferentes culturas y nacionalidades que emigran hacia otros países en busca de un mejor futuro para ellos y para sus familias. Estos movimientos migratorios generan un fuerte impacto no solo a nivel cuantitativo, sino también, por las características cualitativas de los colectivos que emigran expresado en una diversidad de nacionalidades, orígenes socioeconómicos, niveles de escolaridad, grupos de edad, así como de proyecto familiar (Fernández Hawrylak y Heras Sevilla 2019).

En Chile la estimación actualizada al 2021 de residentes migrantes es de 1.482.390 correspondiente a un 7,5 de la población total del país, siendo en su mayoría procedentes de Latinoamérica (Venezuela 30,0%; Perú, 16,6%; Colombia 11,7%; Bolivia 8,9%; Argentina 5,2%) incorporándose en la última década población proveniente de Centro América, especialmente de Haití (12,2%). A nivel geográfico las regiones con mayor porcentaje de población extranjera se encuentran en la Zona Norte de Chile siendo Antofagasta, Tarapacá, Arica y Parinacota; la Región Metropolitana y hacia el sur las regiones del Maule y Bío-Bío. Con relación la matrícula escolar los datos señalan que al año 2022 había un total de 240.515 estudiantes extranjeros matriculados en el sistema escolar correspondiente a un 6,6 de las matrículas totales chilenas (Departamento de Extranjería y Migración e Instituto Nacional de Estadística 2021).

La familia es la que más se ha visto afectado por la migración y desempeña un papel fundamental en este proceso, dado que se generan nuevas estructuras familiares, reacomodos generacionales, de género, de relaciones y funciones (Fernández Hawrylak y Heras Sevilla 2019) es así como, esta reconfiguración interna familiar influye de forma importante en la educación de los hijos e hijas (Carrasco et al. 2009). En efecto, cuando las familias emigran no solo cruzan fronteras, sino también traspasan bordes culturales, emocionales y conductuales. La vida familiar cambia, sus expectativas se transforman, sus roles se modifican. En este proceso de transición en el cual buscan integrarse al nuevo contexto social y cultural los hijos e hijas son quienes adoptan una función de intermediarios y su papel es ser vínculo entre la cultura del hogar y la del medio externo (Sanhueza et al. 2019).

La escuela como agente socializador es fundamental en el proceso de inclusión de niños y niñas provenientes de migración y así lo ha entendido el Estado de Chile, generando mecanismos para favorecer la inclusión educativa en los últimos años y con mayor fuerza a través las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (Mineduc 2017), la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022” (Mineduc 2018) e “Interculturalidad en la escuela Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes” (Agencia Nacional de Calidad 2019).

Diversas investigaciones han evidenciado que la implicación de las familias en la escuela puede influir de manera positiva en el rendimiento académico, social y emocional del alumnado (Quintas et al. 2022; Bellei et al. 2020). Asimismo, en el caso de familias migrantes estudios realizados manifiestan que su participación es menor que el de las familias autóctonas cuando sus hijos e hijas reciben, o no, apoyo o atención (Carmona et al. 2021). En esta misma línea otros estudios dan cuenta que dicha participación se reduce a reuniones de curso, actividades escolares, reuniones individuales entre profesor y familia, así como entrevistas frente a situaciones académicas descendidas de los hijos e hijas (Hawrylak y Heras 2019; Carmona et al. 2021).

Estudios vinculados a identidades culturales señalan que estas se comienzan a desarrollar en la infancia, siendo la familia la principal institución de transmisión de valores e identidad cultural en la cotidianidad del hogar. Del mismo modo, la escuela es otro espacio de socialización importante en la vida de los niños y niñas, puesto que es el lugar a través del cual se aprende e interioriza los contenidos socioculturales de sus contextos más próximos constituyéndose en uno de los catalizadores en la construcción de identidad,

mediante un proceso de negociación entre el alumnado y el profesorado (Romero Rodríguez et al. 2021). No obstante, y contrariamente, la escuela también puede anular estos elementos identitarios transmitidos por la familia en favor de los valores dominantes y hegemónicos de la sociedad receptora, lo que puede tener efectos en una deficiente adaptación de los niños y niñas en su entorno, generar efectos en la identidad lingüística e impactar en un bajo rendimiento académico (Rodríguez-Cruz 2020).

Consecuentemente con lo anterior, si entendemos que la socialización es un proceso en el que se aprende los contenidos sociales y culturales del medio que rodea a los niños y niñas, así como también que se desarrolla y reafirma su identidad, ambos agentes socializadores (familia y escuela) debieran articularse para favorecer el conocimiento y comprensión de los patrones y códigos culturales en ambos contextos de vida (De León 2011).

Ante los antecedentes presentados surgen las siguientes preguntas que orientaron el estudio ¿Cómo se incluyen y participan las familias provenientes de migración en la escuela?, ¿Cuáles serían los facilitadores u obstaculizadores para favorecer una implicación familiar en la escuela?, ¿De qué manera el patrimonio cultural inmaterial migrante se constituye en un favorecedor de identidad/es?

En consecuencia, esta investigación indaga sobre la inclusión y participación de las familias migrantes y la configuración de identidades a partir del Patrimonio Cultural Inmaterial. En la primera parte se expone el marco teórico y la metodología través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a familias migrantes de tres escuelas ubicadas en tres diferentes comunas con alta población migrante de la región metropolitana de Santiago de Chile. Seguidamente se muestran algunos resultados que consideran la construcción y re construcción de identidad individual y colectiva, su vínculo con la escuela develando obstaculizadores y facilitadores, así como, la escuela como espacio inclusivo y participativo de las familias migrantes con estrategias facilitadoras. Finalmente, el artículo cierra con una discusión y conclusiones que responden a las preguntas que orientaron el estudio.

IDENTIDAD CULTURAL, FAMILIAS MIGRANTES Y EDUCACIÓN

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, tales como costumbres, valores, creencias, la lengua, los ritos, ceremonias y comportamientos sociales que se traducen en sistemas de valores y creencias compartidas (Tamayo 2010). Es así que, los procesos migratorios como fenómenos de desplazamiento de una cultura a otra nos lleva a replantear de manera crítica de qué manera los ciudadanos provenientes de otros territorios se integran a la sociedad que los recibe sin que ese proceso de adaptación signifique eclipsarse y asimilarse de forma tal que llegue a eliminar los códigos representativos de sus raíces y de su origen (Canaza-Choque 2021). En contextos migratorios se generan procesos en los cuales personas de una misma cultura conforman colectivos, lo que los hace sentirse pertenecientes a una misma comunidad manteniendo elementos culturales identitarios comunes, como lo son: la religiosidad, las tradiciones, las fiestas, las costumbres y usos. La participación en lo colectivo también se relaciona con la idea de sujeto individual, quien encuentra en estos espacios junto con otros, las condiciones de realización de sí mismo. (Álvarez-Benavides 2019). En esta misma línea, es necesario tener en cuenta que lo que generalmente ocurre es que la sociedad de recepción considera al migrante como un individuo perteneciente a un grupo concreto, diferenciado y que, al pertenecer a ese grupo porta toda una serie de características culturales, sociales y religiosas inseparables de su propia identidad. Lo anterior conlleva a homogeneizar las características de estos colectivos y hablamos de cultura haitiana, peruana, venezolana como un rasgo totalitario, dejando fuera su identidad individual, por lo que si consideramos que las familias

se constituyen en el primer agente de socialización, tanto individual como colectivo, que transmite identidad cultural, la escuela que a su vez se constituye en el segundo agente socializador, debiera reconocer y recoger esas individualidades familiares.

Ahora bien, el ingreso de los hijos e hijas de las familias migrantes al sistema escolar se convierte en un acontecimiento importante en sus vidas puesto que cumple un rol fundamental en los procesos de integración social al convertirse en un espacio de socialización, construcción de relaciones y generación de redes de apoyo (García-Yepes 2017). Asimismo, y siguiendo a Mora-Olate (2021), es necesario señalar que uno de los elementos necesarios para la inclusión de las familias migrantes en la escuela es la comunicación, en consecuencia, se necesita que la institución ofrezca espacios de interacción con esas familias con el propósito de compartir valores y expectativas educativas. En esta misma línea, se destaca que el proceso de inclusión de las familias migrantes debe comenzar en los primeros años de educación, aprovechando los espacios, la flexibilidad de acciones y actividades que esta brinda, logrando de esta manera realizar una transición hacia los niveles educativos posteriores (Flores et al. 2023).

Por consiguiente, la escuela debiera generar espacios de interacción participativa a través de mecanismos de reconocimiento y valoración de las identidades particulares y colectivas de las familias. En ese sentido, la inclusión estaría basada en un enfoque intercultural cuando se generan procesos respetuosos de la diversidad cultural de las familias migrantes, a través de la aplicación de diferentes dispositivos didácticos, que promuevan su reconocimiento y aprendizaje en el aula (Espinoza, y Valdebenito, 2018). Lo que implicaría a su vez, un ejercicio de reconocimiento y respeto de la identidad cultural del alumnado extranjero, por lo tanto, integrar el patrimonio cultural en el espacio formativo con las familias migrantes cobra sentido, cuando se involucra en el proceso educativo siendo los propios actores portadores de experiencias y expresiones identitarias (Sanhueza et al. 2019).

PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL Y MIGRACIÓN

En la década de los noventa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) inicia el programa de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), cuyos principios eran la revitalización y la transmisión de las prácticas culturales como estrategias para su protección, siendo en el año 2002 cuando surge el término de portadores de cultura para distinguir a los miembros que de una manera activa transmiten, recrean, transforman y generan cultura (Marín-Alaníz 2018).

Se entenderá como Patrimonio Cultural Inmaterial: las expresiones como las tradiciones orales, las prácticas vinculadas a la naturaleza y universo, los usos sociales, las artes y espectáculo, los rituales, los actos festivos, así como los saberes y técnicas de artesanía tradicional (UNESCO 2003). Bajo este mismo marco, el Patrimonio Cultural Inmaterial surge en el reconocimiento de que los bienes heredables no son sólo materiales, sino también inmateriales, constituyéndose en un patrimonio frágil y factible de desaparecer. Dado su carácter de intangible, transmitido de una generación a otra, en el año 2003 la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial se propuso como objetivo la conservación de este feble patrimonio, del mismo modo se pretende asegurar su viabilidad y optimizar su potencial para el desarrollo sostenible.

La importancia del PCI radica en que “proporciona a las comunidades un sentimiento de identidad y de continuidad: favorece la creatividad y el bienestar social, contribuye a la gestión del entorno natural y social y genera ingresos económicos” (UNESCO 2003).

Ahora bien, centrándonos en las comunidades migrantes y en particular las familias podemos afirmar que estas también poseen una carga simbólica heredada de sus antepasados expresados en un patrimonio inmaterial de sus comunidades de origen, siendo las festividades religiosas, fiestas populares y la gastronomía los principales capitales culturales que se mantienen y practican por dichas comunidades (Caba y Rojas 2014; Lamas-Aicón y Thibaut 2021; Espinoza 2020). Al respecto, el Patrimonio Cultural Inmaterial entendido como el acervo de conocimientos, costumbres, tradiciones, ritos y lenguaje que le aportan su carácter propio, se relaciona directamente con la identidad cultural de un grupo social concreto constituyéndose en la base de la identidad cultural (Tamayo 2010). Cabe señalar que las manifestaciones culturales inmateriales como los usos, costumbres ritos, tradiciones, fiestas, oralidad entre otras, aparecen resguardadas en Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO 2003) así como la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005) entidad que motiva a los Estados a incorporar la cultura como elemento estratégico de las políticas nacionales e internacionales de desarrollo, así como a adoptar medidas para proteger y promover la diversidad de expresiones culturales dentro de su territorio (León y Faundes 2021). Lo anterior por tanto se va configurando en una denominación legal que es el Derecho a la Identidad Cultural y declarada en las libertades propias de la dignidad de la persona y su ejercicio, lo que se asume como un supuesto del respeto a la diversidad cultural democrática, que atraviesa los derechos individuales tanto como colectivos que considera los dos derechos el de identidad y el de cultura inherente a toda persona y grupo (León y Faundes 2022).

Por consiguiente, los aspectos simbólicos culturales son los que producen mayor sentido y significado a las comunidades y al mismo tiempo, rompen fronteras sociales y comunicativas, en este contexto el Patrimonio Cultural Inmaterial genera un sentido de identidad, de pertenencia y de encuentro a partir de una integración recíproca entre las comunidades migrantes y la sociedad receptora rompiendo con imaginarios nacionalistas (Caba y Rojas 2014).

MÉTODO

La metodología del estudio fue de carácter cualitativo desde un enfoque descriptivo interpretativo para favorecer la comprensión del fenómeno en estudio en relación con los significados que los sujetos otorgan en la realidad de la escuela (Ruiz Olabuénaga 2012). Es así como, se definieron como técnicas la entrevista semiestructurada bajo un guion general y flexible de preguntas, las que tuvieron una duración aproximada de una hora a 4 familias migrantes y una entrevista grupal con 10 familias provenientes de Perú, Ecuador, Venezuela y Haití. Se realizó un muestreo de conveniencia. Concretamente, se seleccionaron tres instituciones de educación infantil y primaria con niveles educativos que atienden niños y niñas de 4 y 5 años de edad ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y que cumplían los criterios de tener alumnado proveniente de migración. Dos de las tres escuelas se encuentran ubicadas en el sector sur de la ciudad de Santiago y caracterizadas entre las peores en cuanto a calidad de vida urbana del país, la tercera escuela se halla ubicada en el sector suroriente que representa un índice de calidad urbana medio bajo, estos índices surgen de la evaluación entre comunas tomando como dimensiones a comparar las vinculadas a vivienda, entorno, ambiente de negocios, salud y medio ambiente respecto al total de comunas del país (Orellana et al.

2021). Entre las características a mencionar es que dos de las escuelas corresponden a centros comunitarios y el tercero a un centro de dependencia Municipal ¹

Con relación a los instrumentos de recogida de información se aplicaron las entrevistas individuales y grupales las que fueron transcritas de manera literal iniciándose el proceso de análisis de la información, el que se efectuó a través del análisis de contenido el que se sustentó en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 2002) a través del método de comparaciones constantes. Este análisis permite descomponer los textos en unidades según criterios de densidad y relevancia de citas de acuerdo con los objetivos del estudio, para luego construir inductivamente las categorías. En primer lugar, se realizó una selección abierta de la información obtenida de los discursos de los y las participantes lo que implicó lectura de cada entrevista para establecer unidades de significado en cada uno de los fragmentos, generando unidades o códigos. En segundo lugar, se realizó una unificación de códigos estableciendo relaciones y comparaciones formando categorías preliminares para pasar a un tercer nivel de codificación más intenso y selectivo (Bonilla-García y López-Suárez 2016) relacionando e integrando las textualidades de allí se continuó a un cuarto nivel de definición y selección de las categorías finales de acuerdo con la densidad de textualidades y definición de citas, para finalmente, proceder a realizar el análisis e interpretación a través de la triangulación de datos de tipo espacial en tres diferentes contextos educativos para evidenciar convergencias y divergencias en el procedimiento analítico emanado de las entrevistas individuales y colectiva (Mucchielli 2001).

RESULTADOS

Construcción y reconstrucción de identidad individual y colectiva.

A partir del análisis de las entrevistas podemos señalar que surge una macro categoría en relación a la identidad cultural, por un lado, vinculada a la construcción identitaria individual vale decir, como familias particulares que los hace diferentes entre sí, y por otro, como identidad colectiva como familias pertenecientes a un territorio común que los identifica como se puede evidenciar en los siguientes comentarios:

Bueno lo que más extraña de mi país la cultura no es lo mismo, el cultura no es lo mismo, no es nada nada que parece, entonces para mi casi todo extraña, el cultura no es lo mismo, la idioma no es lo mismo, la comida no es lo mismo, entonces solamente yo aguantar hasta que adaptar el país, pero seguramente no hay nada que parecido en el cultura de mi país. (Padre haitiano Escuela 1).

Si ellos se conocen, (abuela) pero por video llamada, ella las llama y nosotros tenemos la costumbre de pedir la bendición, por ejemplo, nosotros nos paramos en la mañana bendición mamá, bendición papá, igual vamos a salir a la calle, bendición mamá, el que esté pues, bendición, y ellos dios te cuida, dios te bendiga, y ella ya tiene esa costumbre, entonces yo la traigo acá y ella cuando ya se va a despedir, chao mamá bendición. (Madre Venezolana Escuela 1).

Así mismo la lengua es otro elemento de identidad, aunque para el caso de las familias haitianas se constituye más en un obstáculo que en un valor, pues su prioridad es entender lo que les hablan y hacerse entender, dado que la lengua es la herramienta a través de la cual pueden integrarse a la sociedad que los recibe, esta prioridad se evidencia cuando las familias haitianas señalan que:

¹ En Chile el sistema de educación es de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos. (LEY 20370. Establece La Ley General de Educación. Ministerio de Educación)

Habla creolé, pero en la casa nosotros los dos hablar puro castellano con mi hijo, entonces mi hijo no sabe nada del creolé. (Padre haitiano Escuela 1)

Yo en mi caso, lo hablo los dos, porque cuando ellos hablan con mi mamá, mi mamá no entiende español, ellos van a tener que saludarla en idioma, por eso tengo que enseñarle los dos. (Madre haitiana Escuela 2)

Ahora bien, se aprecia una tensión con relación al uso de la lengua pues si bien entienden poco el español cuando se les consulta sobre cuál es el idioma que hablan en la casa la mayoría de los padres haitianos señalan que les hablan en creolé para las actividades cotidianas y cuando se les consulta si les cantan canciones o leen cuentos señalan que lo hacen en español y en creolé pues para ellos es muy importante que sus hijos e hijas comprendan muy bien el español-chileno para que aprendan sin dificultad en la escuela y no tengan problemas en sus aprendizajes.

Todavía no, mi hijo no habla ninguno de los dos, porque como tengo mi español malo, porque no habla perfecto español, entonces no quiere que confundirle y atrasarle en el colegio, intentar hablar solamente castellano en mi casa para no atrasarla tanto. . . entonces sí empezar a hablar como dos idiomas en la casa yo creo que va a atrasar en él. (Padre haitiano Escuela 1)

En las dos, porque ella como dije, es fácil para aprender, copia la canción para la iglesia, cuando salí de la iglesia empezó a cantar. (Padre haitiano Escuela 2)

En relación con las familias latinoamericanas, la lengua también se constituye en un factor de identidad que no quieren perder. Cotidianamente los padres hablan en sus lenguas maternas, así como en espacios comunitarios afines en las que la mantienen, pero cuando se relacionan con personas chilenas modifican palabras y modismos intencionadamente para ser comprendidos, no obstante, la situación es distinta para sus hijos e hijas pues la gran mayoría han nacido en Chile y los procesos de socialización son principalmente la escuela y el barrio, por lo que naturalmente aprenden a hablar como chilenos, lo que se evidencia en lo comentado por madres ecuatoriana y peruana respectivamente al indicar que:

Igual ya dice “*po*” (modismo chileno), “ya, dame arepa *po*”, ¿tú eres chileno?. (Madre venezolana Escuela 2)

“Ya mamá, llama a la escuela *po*”, y yo le dije: ¿de dónde viene el *po*? porque escucho a mi amiguito. (Madre Ecuatoriana Escuela 2)

Sí, nosotros decimos carro, no decimos auto, por ejemplo, bebida dicen acá, nosotros decimos gaseosa, por ejemplo, confort, yo no tenía idea que era confort, pero mayormente decimos papel higiénico. (Madre Peruana Escuela 2)

Si bien la lengua es un factor identitario muy potente, esta se ve afectada por la necesidad de insertarse rápidamente en el país que los recibe, no es considerada como herencia cultural que les da sentido de identidad, pues es desplazada por la necesidad de integrarse al país receptor, priorizándose el uso de diferentes mecanismos para la comunicación, siendo uno de ellos el empleo de palabras autóctonas, modismos chilenos y uso de traductores, pues la lengua se percibe más como una traba que como una riqueza cultural, lo cual impone una mirada de cultura dominante por sobre la cultura que la recibe. Lo anterior evidencia que en un país en el que conviven diversas lenguas, estas siguen invisibilizadas pues predomina el monolingüismo imperante, en la que la frontera lingüística/idiomática surge y se manifiesta en las experiencias de las infancias migrantes que no son hispanohablantes (Joiko 2023).

Por otro lado, en contextos migratorios la religión es otro mecanismo que participa en la configuración de identidad particularmente cuando no es la que de forma mayoritaria corresponde con la del colectivo migrante. En este aspecto debemos hacer una distinción entre comunidades latinoamericanas respecto de centroamericanas, dado que en estas últimas la importancia de asistir al culto, participar de los ritos y festividades propias de su religión está representado por una asistencia familiar, la que es expresada en la atención y preocupación en su vestimenta como símbolo de respeto a un evento de gran importancia para ellos. Asimismo, algunos rituales como los funerales son destacados en cuanto a formas de cómo se velan a los fallecidos y como se hace la sepultura destacando similitudes y diferencias a través de los siguientes ejemplos:

Es la misma misa. Canta mucho, porque un ejemplo yo el miembro del coro, yo canto, pero aquí como canta el coro son poquitos, mucho, no tiene tanta persona que tiene aquí. (Padre haitiano Escuela 2)

La costumbre de los haitianos, pero los días que se iban a la iglesia muy elegante, vestido de gala. (Padre haitiano Escuela 2)

Lo diferente por mi caso, cuando muere una persona acá en Chile, cuando se entra a la persona o se iba a salir se aplaude. (Mama Haitiana E2) No, en Haití no, todos lloran fuerte. (Padre haitiano Escuela 2)

Con relación a fiestas tradicionales como días de independencia de los respectivos países todos los entrevistados señalan que los celebran en sus hogares, así como con sus comunidades en las que se juntan para sus eventos, aunque también se reúnen para celebrar fiestas nacionales chilenas en las que integran costumbres propias del festejo chileno. A saber:

Porque el 18 nosotros también lo celebramos, a nuestra manera claro, igual hacemos asado y todo, pero es como para reunirnos familiarmente todos los que ya estamos aquí, nos reunimos todos ese día, hacemos asado, todo, ponemos las banderas de aquí, todo normal, como que si fuéramos de aquí. (Madre venezolana Escuela 3)

En esta misma línea, otro factor aglutinante de identidad cultural a través del Patrimonio Cultural Inmaterial lo constituye la comida la que es descrita como un elemento que se mantiene en las familias y que les da un sentido de identidad colectiva, constituyéndose en un dispositivo muy poderoso en las comunidades migrantes pues se establece como la conexión entre la tradición y el gusto por la cocina, tal como se evidencia al señalar que:

Mire la comida peruana comparada con la chilena es más rica en qué forma, porque lleva como más condimento, es como más condimentada, más sabrosa. (Madre peruana Escuela 1)

Sí, nosotros comemos por ejemplo desayunamos arepas con queso, que de repente que es un queso que aquí es nuevo, que es queso llanero. (Madre venezolana Escuela 3)

El plátano de los venezolanos, porque nosotros le decimos cambur a la fruta normal, que se come cruda, bueno ese plátano uno hace uno lo pela y lo hace como en rebanadas y lo pone a freír en aceite, esas son las tajadas, bueno nosotros hacemos todo ese tipo de cosas. (Madre venezolana Escuela 2)

Los haitianos que viven acá siempre comen comida haitiana, hasta ahora. Nunca voy a acostumbrar con la comida chilena. (Padre haitiano Escuela 2)

Las prácticas alimenticias son un fenómeno cultural de hoy en día, las tradiciones arraigadas de los pueblos son un poderoso mecanismo de identidad (Rivera, 2020). Específicamente la cocina en tanto producto cultural de una comunidad, debe ser entendida como conocimientos y prácticas que surgen en el hacer cotidiano de las personas, y que están influenciadas por las transformaciones históricas de los contextos sociales y

materiales en que se producen. En este sentido, el conjunto de prácticas y saberes que constituyen la cocina contribuye a marcar un sentido de pertenencia entre quienes forman parte de un colectivo diferenciándose de aquellos que son externos a este, de allí que las prácticas alimentarias son utilizadas frecuentemente para definir los límites de un grupo social y son un elemento relevante de la construcción de identidades colectivas (Giacoman, 2015).

Identidad individual y colectiva y su vínculo con la escuela obstaculizadores y facilitadores

Siguiendo el análisis, encontramos una segunda macro categoría vinculada a la configuración de identidad tanto individuales (familias) como colectivos (comunidades) es así que, surge una línea de análisis vinculada a la transmisión de identidad a través de la herencia cultural inmaterial, expresada en el deseo de mantener su identidad de origen cuando las familias señalan la importancia que tiene para ellas transmitir a sus hijos e hijas elementos y características propias de su país, como lo son la historia, las costumbres y lengua.

Quiero contarle de la historia de Haití y enseñarle también la música haitiana, todo ello, porque quiero. Conoce muchas cosas de Haití, las fiestas, la cultura haitiana. (Padre haitiano Escuela 2)

Sí, claro, el idioma, porque si ellos van a ir a Haití, si van a decir abuela dame agua, que va a entender mi mamá. (Madre haitiana Escuela 2)

Bueno, ella nació allá en Haití, yo la acostumbraría a Haití para que no se le vaya a olvidar por ejemplo la historia de Haití, tiene que aprender ella cuando pueda. (Padre haitiano Escuela 2)

Sin duda, hay un intento de conservar la cultura, que se plasma en muchos elementos identitarios que son importantes para el individuo y el colectivo, de ahí que la transmisión de estos elementos a los hijos e hijas sea un aspecto central del proceso migratorio, sin embargo, este proceso sufre una tensión entre equilibrar las identidades de origen con la construcción de identidad del país receptor, más aún, cuando los niños y niñas han migrado muy pequeños o bien han nacido en el país asumiendo un binacionalismo.

Entonces como salir de allá para venir aquí para buscar una vida mejor como estoy aquí, tengo que amar a Chile, tengo que querer a Chile, pero querer a Chile, por el tema de mi hijo, pero nunca lo va a dejar mi cultura porque yo quiero mi país, no sé si usted me entiende. (Padre haitiano Escuela 1)

Yo considero que ellos deben saber de nuestra cultura, porque en sí para mí ellos nacieron aquí pero su sangre es de nosotros, para mí son muy importantes mis raíces, y también me importa que mis hijos sepan de dónde vengo. (Madre peruana Escuela 3)

Las familias migrantes y su inclusión en la escuela encuentran un conjunto de dificultades precisamente por tal condición, por consiguiente, la transferencia cultural se ve obstaculizada por la necesidad de sentirse incluidos en el país que los recibe, frente a esta situación intentan involucrarse de manera rápida a la cultura del país de acogida. La lengua es un factor importante de inclusión social, por un lado, para no sentirse rechazados por las otras familias autóctonas, y por otro, para poder comunicarse y participar de manera más efectiva en el centro escolar. En los discursos de las familias se evidencia una tensión entre la necesidad de mantener una identidad de origen y, a la vez, el deber de sentirse agradecidos por ser aceptados, por lo que sienten que deben asumir la cultura del país lo que provoca una actitud más bien asimilacionista (Cerón et al. 2017).

Sumado a lo anterior, a nivel escolar podemos señalar que los marcos curriculares educativos responden al contexto chileno, presentan una identidad marcadamente nacionalista hegemónica y monocultural (Be-

rrios, et al., 2020) y por lo mismo, los contenidos no contemplan otras identidades y culturas, lo que hace aún más difícil el reconocimiento y valoración Intercultural evidenciando acciones más de integración que de inclusión desde una lógica de asimilación con menos espacios para el dialogo respecto de lo cultural y socialmente diferente (Joiko y Vázquez 2016).

La escuela espacio inclusivo y participativo de las familias migrantes. Estrategias facilitadoras

Con relación a la inclusión las familias señalan que han tenido una buena acogida en los establecimientos educacionales, particularmente a través de un trato cálido, amable y de preocupación por sus hijos e hijas, pueden hacer consultas, plantear sus inquietudes, y son consultados sobre aspectos relativos a la crianza y características de sus hijos e hijas, participan de reuniones de apoderados y son citados por el profesorado en reuniones y entrevistas personales si alguna de las partes lo solicita estableciendo canales de comunicación fluidos lo que se puede evidenciar en los siguientes comentarios de las familias entrevistadas.

Sí porque mi hijo tengo 5 años aquí, pero aquí por nosotros el jardín es como familia, nosotros tiene mucha conexión con el jardín, ejemplo si pasa algo a la casa todo lo que paso entonces psicológicamente ellos me ayudan mucho. (Padre haitiano Escuela 1)

Si, las tías son muy amable. Sí, claro, o como nosotras trabajamos lo que más podemos hacer, las tías les dan cariño, ayudan a los niños, dejan usar pañales. (Madre haitiana Escuela 2)

Sí, bien, no tengo ninguna queja, de verdad, más bien me han dado mucho apoyo. (Madre Venezolana Escuela 3)

Ahora bien, las tres instituciones consultadas han diseñado estrategias de participación para las familias extranjeras, principalmente vinculada a actividades de las fiestas nacionales y de exposición de platos típicos, en las que le solicitan al alumnado llevar comidas representativas de su país, lo que es reconocido y valorado por estas.

O sea, la tía, me recibió muy bien, también participé en todas las actividades chilenas, porque acá celebran mayormente las chilenas. Las tías nos hacían las fiestas mapuches porque ahora hay muchos extranjeros, entonces nos invitaba a preparar platos típicos para que compartan. (Madre peruana Escuela 1)

Sí, ají de gallina, sí, bueno mayormente eso porque como traíamos en la mañana a los platos eso era como algo que se podía servir, pero sí, la tía como se puede decir, a los extranjeros nos hizo participar en actividades. (Madre peruana Escuela 2)

Me parece que fue en septiembre que se iban a celebrar las fiestas patrias y nos pidieron a nosotros algo de nuestro país, si podíamos traer una banderita, cualquier cosa para adornarles a ellos, pero siempre nos toman en cuenta en ese tipo de cosas. (Madre venezolana Escuela 1)

De acuerdo a lo anterior se evidencia en las tres escuelas la incorporación de contenidos relacionados a festividades y celebraciones chilenas en las que las familias son invitadas a participar con comidas típicas y símbolos patrios siendo considerados este tipo de experiencias una forma de inclusión, y si bien esto es un avance, su aplicación curricular es asumida superficialmente y no producirá impactos significativos si no está asociada a una estrategia inclusiva de largo plazo (Cerón et al. 2017).

En dos de los tres establecimientos educacionales el profesorado había realizado experiencias con padres y madres en las que en ambos casos fueron a realizar una experiencia de aprendizaje con los niños y niñas, lo cual se convierte en un valor y es reconocido por las familias, siendo un progreso en la visibilización inter-

cultural, no obstante, son iniciativas de tipo personal del profesorado pues las escuelas no cuentan con los recursos materiales didácticos apropiados, horas para su enseñanza, sumado a que existe una desvinculación entre el contenido curricular y las experiencias cotidianas de los niños y las niñas (Jun y Ly 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación se constituye en un factor de inclusión social para las familias que han migrado convirtiéndose en los instrumentos fundamentales para la inclusión escolar de los niños extranjeros, por lo que la apertura de la escuela hacia la participación de los padres en el centro escolar es uno de los factores que facilita la inclusión de manera positiva (Fernández Hawrylak y Heras Sevilla 2019).

En el caso de las familias entrevistadas la escuela es vista como un espacio de apoyo y de acogida, y si bien los niños y niñas de las familias son de edades tempranas, el temor que manifiestan los padres de la importancia del aprender el idioma español chileno, radica en que el no aprenderlo correctamente pudiese tener un efecto negativo en sus aprendizajes. Asimismo, para el caso de los niños latinoamericanos el aprender palabras y modismos chilenos se constituye en dispositivo de inclusión social con su grupo de pares, lo que lleva a una construcción identitaria estratégica por cuanto se reconocen como parte de una nueva realidad para lo cual deben adoptar y adaptar ciertos elementos identitarios y culturales para afrontar su inserción en la escuela (Ibañez 2020).

En lo que concierne a la participación familiar, las actividades de celebración de fiestas nacionales así como de actividades como ferias de comidas típicas organizadas por la escuela han sido las que más se destacan como formas de inclusión y son bien valoradas por las familias (Hernández Yulcerán, 2016) sin embargo, habría que reflexionar sobre esta estrategia participativa, pues si bien es un avance para que las familias se sientan consideradas, habría que revisar el enfoque multicultural en el cual se cimenta, así como, de la folclorización que estas actividades conllevan (Quintas-Quintas et al. 2022).

Ahora bien, el valor de la identidad cultural manifestada en un Patrimonio Cultural Inmaterial perteneciente a diversas comunidades que emigran y se encuentran, radica justamente en que se estimula el diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otras formas de vida, lo que requiere necesariamente la consideración y tolerancia de sus costumbres y expresiones culturales inmateriales, poner en valor estas manifestaciones culturales implica un cambio de enfoque desde una práctica patrimonial que busca reafirmar lo nacional de manera homogénea y unilateral, a una práctica que potencia un contexto de integración recíproca, rompiendo los imaginarios nacionalistas, es así que, abordar la relación entre las migraciones y el Patrimonio Cultural Inmaterial como estrategia para favorecer la inclusión social debiera ser considerada como una práctica que invita al diálogo y al encuentro desde la diversidad, generando las necesarias condiciones para favorecer una igualdad sociocultural (Caba y Rojas 2014).

Entre las actividades identitarias en la comunidad haitiana la realización de acciones en común, el recuerdo y el desarrollo de manifestaciones religiosas se destacan como una práctica compartida que les es única y les reafirma su identidad colectiva. Los cultos y las celebraciones religiosas son uno de los elementos culturales que se revitalizan con mayor fuerza y rapidez (Álvarez-Benavides 2020). Dado este contexto, una alternativa interesante de abordar en la escuela pudiera contemplar el abordaje de ritos y costumbres propios de la comunidad migrante, como, por ejemplo, conocer las festividades religiosas que compartimos y/o son diferentes desde las voces de los niños y niñas a partir de sus propias experiencias familiares. Del mismo modo coincidimos con Martínez et al. (2019) que por medio del diseño de experiencias lúdicas utilizando materiales didácticos de las diversas culturas de los niños, así como a través de juegos de roles basados en sus

propias vivencias, costumbres y tradiciones se desarrollan actitudes ciudadanas de respeto y tolerancia a la diversidad, desarrollo del lenguaje, la expresión en todas sus manifestaciones y la creatividad.

En este mismo marco otra práctica que adquiere una dimensión de catalizador de identidad individual y colectiva es la comida, siendo una de las manifestaciones que mayor identidad les da a todas las familias entrevistadas pues coinciden en que siguen manteniendo las practicas culinarias de sus lugares de origen, lo cual puede ser aprovechado por el profesorado para invitar a madres y padres a cocinar con los niños y niñas extranjeros, pues son prácticas que se han implementado desde hace muchos años con los niños autóctonos del nivel inicial. En efecto, la inclusión de la familia en educación inicial chilena esta es definida desde sus inicios como nivel educativo y establecido en su referente curricular en el que se señala de forma explícita que el trabajo educativo en este nivel debe ser asumido en conjunto con la familia buscando estrategias para involucrarlas de manera activa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desde los primeros meses de vida (Flores et al. 2023).

Por otro lado y como se ha señalado precedentemente los colectivos que migran van realizando un proceso de reconfiguración de identidad en las que por diversas razones ya sea por discriminación, por necesidad de adaptación o integración, estas colectividades se ven forzadas a adquirir la cultura del país receptor y por lo mismo es que a nivel mundial se han generado variados instrumentos internacionales de derechos humanos de los cuales se desprende el desarrollo progresivo del derecho a la identidad cultural como derecho humano, lo que implica por un lado comprenderlo como un derecho colectivo de todo grupo o minoría, caracterizado étnica y/o culturalmente, y de sus miembros de conservar su propia cultura, su patrimonio cultural material e inmaterial , su presente y su memoria histórica y a ser reconocidos y respetados en sus conocimientos, creencias, artes, religión, sistema normativo, prácticas entre otras a no ser forzados a ser asimilados por la cultura de recepción; por otro lado como derecho individual protege al individuo y su identidad en la comunidad que lo recibe de mantener su cultura (León y Faundes 2021).

Recapitulando, reforzamos el hecho de que las familias no llegan vacíos de historia, de memorias, de conocimientos ni de experiencias con sus herencias personales, por lo que rescatarlas, valorarlas y compartirlas no hace otra cosa que enriquecer y aumentar nuevos conocimientos y por sobre todo favorecer la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad social y cultural, gracias a la contribución, que los patrimonios migrantes introducen como elemento para la reflexión se pueden diseñar e implementar estrategias facilitadoras de una inclusión intercultural que recate las identidades migrantes.

En síntesis, el Patrimonio Cultural Inmaterial es una real alternativa de inclusión desde un enfoque intercultural, pues destaca por su capacidad de generar encuentros entre culturas, generar puentes entre las comunidades autóctonas y extranjeras estimulando la inclusión social, este patrimonio permite valorar los capitales culturales que aporta las familias a sus comunidades educativas, visibilizando los orígenes comunes que poseen las sociedades latinoamericanas (Marín-Alaniz 2018) y asumiendo que el derecho a la identidad es un derecho humano de las comunidades que llegan a una sociedad que los recibe (León y Faundes 2021) del mismo modo, promover que el profesorado identifique y perciba el patrimonio cultural como un espacio que invita a dialogar y conocer otras culturas e identidades favorece una formación ciudadana crítica y constructiva (García Valecillo 2015) por lo que el rol del profesorado es clave para generar procesos educativos inclusivos. Avanzar hacia procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque intercultural, requiere de un profesorado capaz de reflexionar sistemáticamente desde este paradigma. Asimismo, se requiere que el currículum existente sea abordado desde un enfoque renovado, transformando practicas didácticas y pedagógicas, así como, de un manejo inclusivo de las relaciones sociales dentro del aula (Mineduc 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA NACIONAL DE CALIDAD (2019). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- ÁLVAREZ-BENAVIDES, A. (2019). “Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto”. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana* (1) 1, 97-115. DOI: 10.5377/rlpc.v1i1.9518
- BELLEI, C., MORAWIETZ, L., VALENZUELA, J. P. Y VANNI, X. (2020). “Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness”. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- BERRIOS, A., TESSADA, V. Y GALLEGOS, F. (2020). “Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales”. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- BONILLA-GARCÍA, M. Á., Y LÓPEZ-SUÁREZ, A. (2016). “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- CABA, S. Y ROJAS, M. (2014). “Patrimonio migrante. Construcción social inclusiva e identitaria de la comunidad peruana en Santiago de Chile”. *Estudios Avanzados* (22) 86-115. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/ideas/article/view/1878>
- CANAZA-CHOQUE, F. A. (2021). “En la era del desgarramiento: Tensión y retransformación de la identidad cultural en los dominios de la globalización”. *La Vida y la Historia*, 8 (2), 47-54. <https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/32>.
- CARMONA SÁEZ, P., MARTÍNEZ, J. P., Y GOMARIZ VICENTE, M. Á. (2021). “Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural”. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49–69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- CARRASCO, S., PÀMIES, J. Y BERTRÁN, M. (2009). “Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social”. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120055A>
- CERÓN, L., PÉREZ, M., Y POBLETE, R. (2017). “Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- DE LEÓN, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- ESPINOZA, M. A. D. (2020). “El caso de los inmigrantes haitianos en la comuna de Petorca: procesos entre lo multi e intercultural”. *Revista F@ ro*, 1(31). <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/623>

- ESPINOZA L.M. Y VALDEBENITO, V. H. (2018). “Migración y Educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural?”. *Opción* (34), 87 352-373. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341384>”
- FERNÁNDEZ HAWRYLAK, M. Y HERAS SEVILLA, D. (2019). “Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, (12), 1 24-39 DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- FLORES-MEZA, G., GONZÁLEZ MUZZIO, M. T., Y GARRIDO-GONZALEZ, L. (2023). “Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1042-1055. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381
- GARCÍA-VALECILLO, Z. (2015). “La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica”. *Cabás*. (14), 58-73. <http://revista.muesca.es/articulos14/346-la-educacion-patrimonial>
- GARCÍA-YEPES, K. (2017). (2017). “Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España”. *Alteridad*, 12(2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- GIACOMAN, C. (2015). Reflexiones acerca de las cocinas nacionales como Patrimonio Inmaterial. <https://repositorio.lib.cloud.uc.cl/server/api/core/bitstreams/f8a5832c-1595-4367-84a0-4e6408d1b5a5/content>
- HERNÁNDEZ YULCERÁN, A. (2016). “El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula”. *Revista Estudios pedagógicos* 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- IBÁÑEZ, K. (2020). “Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile”. *Revista Innova Educación*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- JOIKO, S. Y VÁSQUEZ, A. (2016). “Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- JOIKO, S. (2023). “Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile”. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- JUN, Z. Y LI, X. (2022). Research on the Mining of Intangible Cultural Heritage Digital Resources in the Manual Online Teaching System of Preschool Education. *Computational Intelligence and Neuroscience*. DOI: 10.1155/2022/2136597
- LAMAS AICÓN, M., & THIBAUT, P. (2021). “Continuidad educativa y ondas de conocimiento de familias venezolanas en Chile”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41–54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- LEÓN, G. Y FAUNDES, J. J. (2021). “¿Existe el derecho humano a la identidad cultural de los migrantes en el Derecho Internacional?”. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*. 11(3). 350-382. DOI: 10.5102/rbpp.v11i3.8108
- LEÓN, G. Y FAUNDES, J. J. (2022). “El derecho humano a la identidad cultural de los migrantes, fuentes internacionales y recepción en Chile”. *Revista de Derecho internacional. Brazilian Journal of International Law*, 19 (1), 289-318 DOI: 10.5102/rdi.v19i1.8143

- MARÍN-ALANIZ, J. (2018). "Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social". *Estudios fronterizos*, (19) <https://doi.org/10.21670/ref.1819019>.
- MARTÍNEZ, R., GRIFFITH, V. Y GONZÁLEZ, J. (2019). "The perception of kindergarden educators and the process of educational inclusion of immigrant children and girls". *Revista Akadèmeia*, (18), 119-145. <https://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/2131/286-916-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MORA-OLATE, M. L. (2021). "Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes Escuela Chilena". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14363/Interculturalidad_escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2018). *Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14363>
- MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, Síntesis Editorial.
- ORELLANA, A., TRUFELLO, R. Y MORENO, D. (2021). Índice De Calidad de Vida Urbana I C V U. <https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Ejecutivo-ICVU-2021-1.pdf>
- QUINTAS-QUINTAS, M., ARRATIBEL INSAUSTI, N., Y BARQUÍN, A. (2022). "Participación Familiar en Escuelas con Alta Presencia de Alumnado Inmigrante y en Desventaja Socioeconómica". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>
- RIVERA, G. (2020). "Fortalecimiento de la identidad cultural-gastronómica en la provincia de Los Ríos, Ecuador". *Revista Colón. Ciencias, Tecnología y Negocios*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.48204/j.colonciencias.v7n1a5>
- RODRÍGUEZ-CRUZ, M. (2020). "Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (68), 191-210. <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4128>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, S., MORENO-MORILLA, C. Y 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), 483-501. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.441411>
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (4ªed.)*. Bilbao, Universidad de Deusto
- SANHUEZA, S., CARMONA, C. Y MORALES, K. R. (2019). "La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado". *Estudios Pedagógicos* XLV, 3, 387-396. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300387

- SERVICIO NACIONAL DE MIGRACIONES E INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2021). *Informe de Resultados de la Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2021-resultados.pdf?sfvrsn=d4fd5706_6
- STRAUSS, A., Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2º. Ed.)*. Bogotá, CONTUS-Editorial, Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2003). *Qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/en/que-es-elpatrimonio-inmaterial-00003>