

Fondos de conocimiento de *familias migrantes*. Un estudio de caso en Chile

magis



VOLUMEN 17 / AÑO 2024 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-24

The Funds of Knowledge of Migrant Families. A Case Study in Chile

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 01 de agosto de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: octubre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.fcfm

MACARENA ALEJANDRA LAMAS-AICÓN ✉

macarena.lamas@uach.cl

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE, CHILE

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2340-4249>

DANIELA BACHMANN-VERA

daniela.vera@uach.cl

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-3817>

Para citar este artículo | To cite this article

Lamas-Aicón, M. A., & Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m17.fcfm



Resumen

La inclusión educativa del estudiantado extranjero es un tema contingente en las aulas chilenas. Una vez superadas las barreras de acceso al sistema educativo, se hace necesario potenciar el reconocimiento de la diversidad cultural como condición para la transformación del currículum. Este trabajo describe un estudio empírico, desarrollado en el sur de Chile, que recrea la propuesta teórica y metodológica de los fondos de conocimiento (FdC) con el objetivo de explorar los saberes, competencias y habilidades de una familia de origen venezolano y valorar la continuidad/discontinuidad de estas prácticas y saberes que se detentan en la escuela. El estudio de caso aplica la metodología cualitativa y sigue una aproximación etnográfica que incluye observaciones, entrevistas semiestructuradas y otras técnicas participativas para la producción de datos. Los resultados muestran que los FdC tienen alta continuidad con las metas, prácticas y herramientas utilizadas en el contexto escolar, en contraste con el enfoque del déficit con el que se ha asociado a la diversidad cultural en las escuelas. Se finaliza discutiendo las ideas y el potencial de este enfoque para abordar la educación intercultural desde lo curricular en contextos escolares altamente neoliberales, como en el caso de Chile.

Palabras clave

Educación intercultural; migración; educación familiar; saberes locales

Abstract

The inclusion of foreign students in the educational system is a haphazard concern in Chilean classrooms. Once the barriers of access to the system are surpassed, there is a need to strengthen the recognition of cultural diversity as a condition for changing the curriculum. This article is an empirical study undertaken in the south of Chile which draws on the theoretical and methodological proposal of the Funds of Knowledge, with the aim of exploring the knowledge, skills and aptitudes of a Venezuelan family and assess the continuity/discontinuity of the practices and bodies of knowledge which are applied in the school. The case study has a qualitative methodology and follows an ethnographic approach which includes observations, semi-structured interviews and other participatory techniques which yield data. The results show Funds of Knowledge that are very congruent with the goals, practices and tools used in the context of the school, in contrast with the traditional deficit focus associated with cultural diversity in schools. The discussion concludes by exploring ideas and the potential of this approach to address cultural diversity from a curricular perspective in highly neoliberal educational contexts, such as the case of Chile.

Keywords

Intercultural education; migration; family education; traditional knowledge

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación que presenta parte del proyecto Fondecyt N.º 11220969: *Prácticas educativas relevantes al interior de las familias migrantes. Un estudio acerca de las continuidades y discontinuidades entre familia y escuela*, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Estado de Chile, dirigido por Macarena Lamas-Aicón, académica del Instituto de Estudios Psicológicos de la Universidad Austral de Chile e investigadora principal.

Introducción

En Chile, el fenómeno migratorio ha existido desde su conformación como Estado-nación, si bien en los últimos veinte años ha experimentado un considerable aumento (Gissi *et al.*, 2021; Oyarzún Serrano *et al.*, 2021). Aunque las cifras son inferiores al promedio mundial y al porcentaje de extranjeros residentes en países de la OCDE (Stefoni & Corvalán, 2019), la población extranjera en Chile actualmente supera el millón y medio de personas (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración, 2021). En cuanto al sistema escolar, para el año 2022 se estimaban en 240 515 los estudiantes extranjeros matriculados en escuelas chilenas, es decir, el 6,6 % de las matrículas totales, según datos del Servicio Jesuita a Migrantes (2024). Debido a la intensificación de los flujos migratorios y la masiva llegada de niños, niñas y adolescentes migrantes a las escuelas, se han planteado diversas preguntas acerca de cómo abordar el proceso de inclusión de estos estudiantes.

En este escenario, las investigaciones muestran las experiencias de discriminación a las que se ven expuestos los colectivos migrantes latinoamericanos en general (Cociña, 2020; Corvalán *et al.*, 2019; Duconge & Lube Guizardi, 2014), lo cual repercute en la integración educativa tanto de los estudiantes extranjeros como de sus familias. Los estudios se refieren principalmente a las dificultades y barreras para el acceso al sistema educativo, así como el reporte de experiencias de racismo de origen social y cultural en establecimientos del norte y centro de Chile, principalmente (Joiko, 2023; Pavez-Soto *et al.*, 2019). Si bien en el país se ha avanzado en políticas de inclusión y normativas que garantizan el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, desde un enfoque de derechos (Poblete & Moraru, 2020), algunas investigaciones dan cuenta de la discrecionalidad en la aplicación de las normativas y de la exacerbación de la narrativa de la “ilegalidad” y la “regularización” como forma de acceder a la plena inserción en el sistema educativo (Joiko, 2023). Pero en el caso de Chile, no solo las

barreras para el ingreso son las que el estudiantado migrante debe afrontar, pues también existen otras, una vez dentro, que obstaculizan el desarrollo de identidades diversas dentro de un currículum monocultural y un proceso de enseñanza-aprendizaje altamente homogeneizador y estandarizado.

Este trabajo evidencia una alternativa teórica para salir de la perspectiva del déficit educativo con el que se asocia a ciertos colectivos migrantes de Latinoamérica y del Caribe, a la vez que ofrece una metodología concreta que brinda pertinencia cultural al currículum, mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que resguardan el reconocimiento, la validación y legitimación de los saberes, habilidades, competencias y experiencias de vida de las familias migrantes. Esta perspectiva es conocida en la literatura como fondos de conocimiento (FdC) y ha sido ampliamente utilizada y documentada a nivel internacional (Llopart & Esteban Guitart, 2018; Moll, 2019), e incorporada en trabajos a nivel nacional (Lamas-Aicón & Thibaut, 2021; Lamas-Aicón *et al.*, 2023; Luna *et al.*, 2023; Muñoz *et al.*, 2022). Este reporte es un estudio de caso sobre una familia de origen venezolano cuyas hijas estudian en una escuela pública en el sur de Chile. Los objetivos fueron identificar la trayectoria migratoria, educativa y laboral, así como la relación con la escuela, los roles, metas y valores familiares, las actividades cotidianas y educativas del hogar, por medio de una adaptación de la metodología original de FdC, con el fin de acceder a los saberes de esta familia.

Migración e inclusión de migrantes en la escuela chilena

Venezuela es el país con mayor presencia de migrantes en Chile, con un 30,7 %, seguido por Perú, con un 16,3 %, Haití con un 12,5 % y Colombia con un 11,4 % (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración, 2021). Estas personas comenzaron su proceso migratorio porque estaban en la búsqueda de seguridad, estabilidad política, fortaleza económica y afianzamiento institucional, razones que muestran que provienen de contextos golpeados por violencia social y estructural, persecución política y situaciones de pobreza (Urzúa *et al.*, 2018).

Las experiencias de racismo, discriminación por origen cultural y social, así como la xenofobia percibida por la población migrante se explica en la literatura nacional a partir de procesos históricos (Tijoux & Díaz, 2014) en los que se destaca la presencia de una matriz colonial de poder, instalada en la historia de su conformación como país y Estado, y caracterizada por la explotación y subordinación de la población indígena y afrodescendiente esclavizada (Contreras, 2016; Duconge & Lube Guizardi, 2014). Esta historia contribuyó con la construcción social del estereotipo de sujeto migrante a partir de prejuicios que responden a la necesidad de diferenciación entre lo blanco-europeo y lo étnico-ancestral en la conformación de la nación

chilena, promovida por el propio Estado en el siglo XIX en lo que se denominó “el blanqueamiento de la raza”. Como consecuencia de esto, se ha desarrollado la concepción de un sujeto migrante latinoamericano racializado, deficitario e inferior (Tijoux & Córdova, 2015).

Estas experiencias de discriminación también se traspasan y recrean en la escuela debido a las características del propio sistema educativo chileno, en el que se han instalado lógicas de libre mercado ampliamente documentadas (Ramírez-Casas del Valle *et al.*, 2019; Sisto, 2020), que dificultan aún más la inclusión de la diversidad.

Varios autores han destacado la urgencia de considerar las características y necesidades particulares de los migrantes en un modelo de rendición de cuentas que fiscalice el uso de los recursos públicos, con consecuencias en la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo (Joiko, 2023; Parra *et al.*, 2020; Pavez-Soto *et al.*, 2019; Sisto, 2019). El modelo se caracteriza por el desarrollo de mecanismos de evaluación permanente para las escuelas y el profesorado, mediante la estandarización de procesos. De esta manera, se definen pautas de aprendizaje para estudiantes, indicadores de desempeño para el profesorado y los directivos, además de planes de evaluación nacional e internacional, incluidos otros de calidad, etc. En este escenario, la calidad educativa se ha convertido cada vez más en un resultado medible (Jiménez & Valdés, 2021). La idea detrás de esto es entregar a la ciudadanía un dato numérico que cuantifica la calidad de la educación, de acuerdo con los resultados del estudiantado en pruebas nacionales e internacionales establecidas. En Chile, la Ley General de Educación (Ley 20.370 de 2009) declara la libertad de enseñanza, es decir, la facultad que tienen las escuelas de desarrollar planes y programas propios, así como el derecho que tienen las familias de elegirlos. De esta manera se quiere fomentar la competencia entre las escuelas por número de matrículas y al mismo tiempo mejorar la educación que estas imparten, con el desarrollo de proyectos educativos atractivos para la ciudadanía. Este conglomerado de ideas de gestión, inserto en la administración escolar, ha llevado al país a convertirse en el pionero del enfoque absoluto de la *nueva gestión pública*.

En consecuencia, la respuesta a la diversidad en las escuelas chilenas se ha hecho desde la perspectiva del déficit (Valencia, 2010), es decir, desde las situaciones de discapacidad física, psíquica o de desventaja social y/o cultural de origen intrínseco al individuo, que lo alejan de la norma y frente a las cuales se activan procesos de compensación (Parra *et al.*, 2020). De este enfoque no escapan las diversidades culturales, con creencias como que la población migrante y los miembros de los pueblos originarios carecen de competencias, habilidades, recursos sociales y culturales que les permitan desarrollarse en igualdad de condiciones, en un país que se percibe

a sí mismo como homogéneo. Esta categoría social se transforma en el referente general y universal que define la identidad de los niños y niñas migrantes en la escuela, a quienes se les cataloga, además, como población vulnerable.

De este modo se refuerzan las respuestas asimilacionistas como medio para alcanzar buenos resultados académicos en pruebas estandarizadas y se tecnifican aún más los procesos de homogenización del estudiantado, como vía para otorgar las mismas oportunidades (Beniscelli *et al.*, 2019; Jiménez-Vargas & Montecinos-Sanhueza, 2019), al tiempo que se obstaculiza la respuesta de las escuelas a las necesidades propias de sus comunidades.

Actualmente, en Chile, los únicos lineamientos oficiales con que cuentan las escuelas para enfrentar este desafío son la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros del Ministerio de Educación (2018) y el documento *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Ministerio de Educación, 2019), a pesar de que ambos son recientes y, no han podido establecer sus principios dentro de la dinámica interna de las escuelas, mucho menos generar cambios en la cultura escolar (Parra *et al.*, 2020; Poblete & Moraru, 2020). Por esta razón, el profesorado que enseña a la población migrante en las aulas desarrolla estrategias particulares para atender a esta situación (Jiménez-Vargas *et al.*, 2020; Romo *et al.*, 2020). Así aparecen dispositivos y protocolos de acogida que cada escuela crea, los cuales varían respecto de su propósito, funciones pedagógicas y grado de sofisticación (Valdés *et al.*, 2022), mostrando en muchas ocasiones tensiones y contradicciones en la forma como responden a la diversidad cultural (Valdés *et al.*, 2019). Esta variabilidad también se observa desde los diversos enfoques que utiliza el profesorado para atender a las necesidades emergentes (Stang-Alva *et al.*, 2021), pues, por un lado, en ocasiones los docentes tienden a invisibilizar la diferencia, porque la perciben como entorpecedora de los procesos educativos y, por el otro, la normalizan, en el entendido de que atender la diferencia es discriminar, razón por la cual no desarrollan cambios significativos en las metodologías y prácticas del aula (Jiménez & Fardella, 2015).

Se evidencia entonces un currículum educativo monocultural que funciona de modo prescriptivo para las escuelas, recalcando la ausencia de un modelo de abordaje intercultural, en oposición a lo señalado por diversas investigaciones con las que se plantea la necesidad de modificarlo para abandonar la perspectiva del déficit y alinearse con prácticas docentes reflexivas, que eliminen las desigualdades y reconozcan las identidades diversas y la lucha contra los prejuicios, para avanzar hacia una educación intercultural y antirracista (Valdés *et al.*, 2022).

Fondos de conocimiento para legitimar los saberes familiares

Una alternativa que pretende responder a esta problemática es la aproximación de los FdC. Este acercamiento a las prácticas educativas y de desarrollo de las familias y comunidades migrantes ha demostrado poseer un enorme potencial para superar la perspectiva del déficit (Moll *et al.*, 1992).

Basado en un enfoque sociocultural, la premisa es que todas las familias acumulan FdC, porque poseen habilidades, destrezas y saberes que les permiten funcionar en su vida cotidiana, más allá de su condición socioeconómica, lingüística, religiosa, política, etc. (Moll, 2019).

El concepto surge en los años ochenta, a partir de una investigación que tuvo como objetivo comprender las experiencias educativas de alumnos mexicanos migrantes y de sus familias en los Estados Unidos. El trabajo original pretendía tender puentes de conexión entre las comunidades de procedencia de los estudiantes, la investigación basada en el diseño y la escuela. Para ello, se conformó en principio un grupo de estudio compuesto por investigadores y maestros de escuela, en el que los primeros capacitaban a los segundos en la utilización de herramientas de recolección de información propias del enfoque etnográfico, principalmente la observación participante y la entrevista, para acceder a los FdC de las familias, que eran documentados por el propio profesorado (Llopart *et al.*, 2018). Luego, este grupo de estudio se reunía y juntos analizaban esta información y la utilizaban para el diseño y desarrollo de actividades curriculares con pertinencia cultural, entrelazadas con las actividades diarias del hogar que promueven el desarrollo y bienestar individual de los estudiantes (Brito *et al.*, 2018; Míguez *et al.*, 2017). Dos elementos se destacan del enfoque original: la consideración de la familia como unidad de análisis y una idea de cultura que escapa a un concepto estático y esencialista en su definición, ya que la metodología permite acceder a las actividades diarias y al bagaje cultural de las familias, reflejadas en estas actividades dinámicas, emergentes e interactivas.

Con el tiempo, nuevas propuestas han enriquecido el modelo original, destacando la necesidad de incorporar en la discusión teórica los FdC del profesorado (Hedges, 2012), lo que permitiría un análisis más integral y complejo. De la misma forma, otras aplicaciones educativas sugieren utilizar el material producido por los propios estudiantes para documentar sus FdC (Subero & Esteban-Guitart, 2020), es decir, las habilidades, intereses, motivaciones y problemáticas que se deben considerar en el diseño del currículo junto al profesorado (Esteban-Guitart *et al.*, 2022; Hogg & Volman, 2020; Volman & 't Gilde, 2021). Esto último ha permitido “elevar las expectativas” y trabajar sobre proyecciones futuras dentro del enfoque, dando paso a la perspectiva de los fondos de identidad (Fdi), la cual permite describir de forma más precisa el modo en que la niñez migrante desarrolla su

propio proceso de integración/inclusión, así como su propia autodefinición, expresión y comprensión de identidad, considerando los FdC de sus familias y otras experiencias de aprendizaje y desarrollo (Esteban-Guitart, 2021).

La consideración de estos elementos a nivel educativo se plantea como un esfuerzo de justicia social para los estudiantes menos favorecidos, ya que la evidencia ha demostrado que cuando los FdC son incorporados mejoran las relaciones entre las comunidades de las familias migrantes y la escuela, observándose una mayor conexión entre la vida de los estudiantes y los modelos instruccionales, pues se reconoce y mantiene la diversidad cultural en el aula (Brito *et al.*, 2018; Machancoses, 2021).

El modelo se ha seguido expandiendo y en el último tiempo se han documentado experiencias en Uganda, España, Nueva Zelanda y Australia (Moll, 2019). Su uso ha permitido fortalecer el trabajo con el estudiantado históricamente marginado, en un esfuerzo por combatir el racismo en la escuela y avanzar en la búsqueda de justicia social en educación, como un proceso de cambio cultural y de desarrollo de todos y cada uno de los miembros de las comunidades educativas (Murillo & Hernández, 2014), consolidando procesos de mejora y transformación educativa (Esteban-Guitart *et al.*, 2022; Fang & Adamson, 2022; Goodwin & Stanton, 2022; Iglesias *et al.*, 2020).

Metodología

El siguiente reporte es una investigación desarrollada en el sur de Chile, de carácter cualitativo, que ocupa como diseño el estudio de caso intrínseco, en el interés por explorar la estrategia concreta de los FdC de manera contextual y en profundidad.

El procedimiento consistió en sostener una reunión con el equipo directivo de la escuela que congrega el mayor número de estudiantes extranjeros registrados en la zona (42 estudiantes), para explicarles los objetivos de la investigación, la metodología y solicitar apoyo para convocar a las familias. Desde la escuela se extendió una invitación a todas las familias de origen venezolano, ya que es la comunidad con mayor presencia en Chile, para participar en el encuentro.

Para el estudio de caso se seleccionó una familia que, además de la nacionalidad, cumpliera con otros criterios, como por ejemplo, que llevara viviendo en Chile por lo menos un año antes de comenzar el análisis, que su proyección cercana fuera mantener a sus hijos en la misma escuela, y que accediera a visitas en su domicilio particular.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cuáles son los FdC de la familia participante?, ¿qué competencias, destrezas y habilidades posee la familia y cuáles se relacionan con sus historias particulares y formas de vida, sus ocupaciones, trabajos, metas y valores?, ¿cuáles

son las prácticas a través de las cuales vehiculan estas destrezas, metas y habilidades hacia su descendencia?, ¿qué tan continuos/discontinuos son estos FdC con los valores, competencias y prácticas que se promueven desde la escuela?

Se utilizaron técnicas de la multimetodología autobiográfica extendida (MMAE) (Esteban-Guitart, 2012), cuyo objetivo es ofrecer una amplia caja de herramientas cualitativas que aumentan el nivel de participación de las personas seleccionadas en el proceso de producción de información. Para este estudio se seleccionaron tres técnicas: entrevista semiestructurada, con base en el genograma familiar, junto con el análisis de fotografías. Sumado a ello, y siguiendo una perspectiva etnográfica utilizada por los investigadores pioneros en FdC, se utilizó la observación participante en cada una de las visitas en el hogar de la familia, registrando notas de campo.

Tabla 1

Esquema de visitas al hogar familiar

Visita	Temas de exploración	Herramienta de recolección
1	Trayectoria migratoria	Entrevista semiestructurada Observación participante
2	Trayectoria laboral familiar y educativa	Elaboración "árbol de familia" Observación participante
3	Relación familia-escuela	Entrevista semiestructurada Observación participante
4	Roles metas y valores	Entrevista semiestructurada Observación participante
5	Actividades cotidianas y educativas	Observación participante
6	Actividades cotidianas y educativas	Análisis de fotografías
7	Validación con la familia de los resultados	Observación participante Entrevista

Fuente: elaboración propia.

El genograma (denominado árbol familiar para esta investigación) fue utilizado como complemento a la entrevista semiestructurada para profundizar en los temas mencionados. La familia diseñó el genograma considerando tres generaciones, guiados en el proceso de diseño y explicación por las investigadoras.

Adicionalmente, a la familia se le solicitó tomar fotografías según la siguiente consigna: "Por favor, tomen fotografías, durante una semana, de aquellos momentos o situaciones en los que crean que enseñan algo a sus hijos". Se evitó sugerir ejemplos de situaciones a fotografiar, ya que el interés de la investigación es acceder a los momentos que las familias definen como

relevantes en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. A cambio, se profundizó en el propósito de las fotografías y en cómo estas se relacionan con los objetivos de la investigación.

La recolección de datos para este reporte se llevó a cabo durante dos meses. En este tiempo, las investigadoras acudieron al hogar familiar semanalmente, y en una ocasión se acompañó a la familia a un parque urbano contiguo al hogar, al que acude la madre con las hijas luego de salir de la escuela, cuando el clima lo permite (visita n.º 5 en tabla 1). La coordinación de fechas se realizó por medio de llamadas telefónicas previas y la duración de cada visita fue de una hora y media, aproximadamente. La información recopilada fue sometida a un análisis de contenido guiado por los objetivos de la investigación. Se establecieron seis categorías temáticas: 1) trayectoria migratoria, 2) relación con la escuela, 3) roles, 4) metas familiares, 5) valores familiares y 6) actividades cotidianas, que se corresponden con los temas de exploración. Desde estas categorías surgieron códigos emergentes que permitieron develar los FdC de la familia considerada para este estudio de caso.

La madre de las niñas firmó un consentimiento informado y la investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Austral de Chile.

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación, a partir del trabajo realizado con la familia de Ana (nombre ficticio), se organizaron en categorías, definidas a partir del enfoque teórico de FdC para responder las preguntas de investigación, en tanto que para respaldar las interpretaciones realizadas se presentan extractos de las entrevistas. Se seleccionaron solo aquellos extractos más relevantes y los que mejor caracterizan el análisis realizado, con el fin de ayudar al lector a comprender las reflexiones en los propios términos de quien habla.

Ana, 36 años, madre de tres niñas en edad escolar de 6, 8 y 11 años, vive con su marido de 39 años y una sobrina de 19 años que estudia en una universidad local. La familia llegó hace tres años a Chile y hace un año se encuentra viviendo en Valdivia. Parte de su historia es la siguiente.

Trayectoria migratoria educativa y laboral

El padre de familia llegó a Chile antes que los demás miembros porque se ganó una beca de postgrado, hecho que fue visto como una oportunidad por su esposa, quien decidió acompañarlo junto con sus hijas e instalarse en ese país al poco tiempo. Ana es profesional en medicina veterinaria y su

marido también es médico con especialización en traumatología. En Venezuela, ambos ejercían como profesionales:

Bueno, anteriormente, ambos trabajábamos; él, mientras hacía su posgrado, lo terminó y se graduó de traumatología; hizo cirugía de columna. Yo tenía mi consultorio, tenía mis pacientes y además de eso trabajaba en la coordinación de epidemiología animal y vegetal en Venezuela. (Entrevista, elaboración de genograma)

La abuela materna, jubilada, fue profesora de inglés toda su vida laboral y el abuelo paterno también fue médico. Las expectativas sobre la formación académica y la importancia de continuar estudios en educación superior han sido transmitidas transgeneracionalmente a la descendencia, tal como se observa en el siguiente relato:

Mi mamá era profesora de inglés. Bueno como tengo hijas en el colegio, entonces yo lo que hago —como ella era educadora de inglés— es que les dé las clases de inglés a las niñas todos los sábados, esto es una buena herramienta para la vida y los estudios, y ellas aprenden inglés más avanzado. (Entrevista, revisión de genograma)

Complementando lo anterior, Ana recalca el valor del trabajo como vehículo para lograr movilidad social. Se destaca tanto el trabajo profesional como el que se desarrolla al interior del hogar, incentivando el esfuerzo como medio para el logro de metas que se proponen los integrantes de la familia:

Bueno, mi esposo sostiene este hogar, económicamente hablando, es súper trabajador y siempre con la visión de ir avanzando y establecer la vida acá. En la actualidad, bueno yo también soy muy trabajadora, pero me estoy dedicando a mis hijas, porque creo que es necesario, sobre todo cuando uno viene de lejos y todo es nuevo. Desde que llegamos eso ha sido bien complicado, porque estamos solos, pero es importante mostrar a las niñas que hay que esforzarnos para salir adelante. (Entrevista)

Los resultados muestran que la trayectoria migratoria familiar, marcada por los constantes cambios, ha favorecido la adaptación de sus integrantes, especialmente de las niñas en el nuevo contexto educativo. Estas habilidades son consideradas por la familia como un aporte para la formación personal, no solo en el ámbito educativo, sino para la vida en general:

Una cosa que ha venido con toda esta situación es que [las hijas] han aprendido a incorporarse a todo. Me siento orgullosa de lo que ellas han logrado, porque yo en Venezuela me mudaba mucho. Todos hemos

aprendido a que a todo sitio que se llega hay que conocer a otra gente, hacer amigos, y ellas han aprendido a adaptarse a todo. ¿Extrañan? Sí, extrañan, pero lo saben llevar, saben superar, aprenden a superarse a diario y eso también es otra cosa que me parece importante, una herramienta, no puede haber un obstáculo que uno no pueda vencer. (Entrevista)

En este mismo contexto de trayectoria migratoria, la familia de Ana destaca el valor de la solidaridad como elemento relevante. El apoyo y la solidaridad entre los integrantes de la familia se describen como aspectos esenciales para enfrentar los desafíos de la migración y también como ejemplo de lo que resulta importante transmitir para la educación de las niñas.

Lo que hacemos es ayudar a las personas que podemos. Bueno, yo creo que eso es algo que viene de mis abuelos y mis padres [...] siempre veo que ellos ayudan y nosotros también lo hacemos con quienes podemos, es un buen ejemplo para las niñas. Lo mismo ocurre entre la familia; salir de tu país no es fácil, llegar solo mucho menos. En estos momentos somos el apoyo de casi toda la familia que se ha venido, fuimos los primeros. Pero obviamente, como les decimos a las niñas, el que ayuda no debe esperar nada a cambio, lo que debemos esperar es que la familia logre tener una vida decente nuevamente. (Ana, revisión genograma)

Relación con la escuela

Las tres hijas de Ana asisten a escuelas públicas de Chile, y ella considera que la calidad educativa que reciben es buena. De todos modos, percibe aprehensiones de los locales acerca de la educación pública del país, pues la califican de baja calidad:

[...] porque primero tenemos a las niñas en colegios municipalizados, la educación que reciben es buena, a pesar de todo el bombardeo que tengo, creo que hay como una especie de fantasma que persigue aquí con respecto a la educación pública, pues yo, que tengo la oportunidad de reunirme con los compañeros y colegas de mi esposo de Chile, veo a su hijo y veo a mi hija y creo que el nivel de conocimiento está allí. (Entrevista)

Para Ana, la acogida hacia sus hijas en las escuelas a las que asisten ha sido muy buena y ejercer el rol tutelar de ellas en este contexto le ha permitido conocer de cerca la cultura del país, a través de las materias que se imparten, por lo que ha aprovechado dicho rol:

Siempre se habla que ha sido para el colegio bastante enriquecedor desde el punto de vista transcultural, todos están así como: "¡Ay!, ¿cómo es tu país?", y viceversa, porque mi hija también y yo estoy pasando también

por la escuela aquí en Chile, a través de ellas estoy aprendiendo muchísimo, estoy aprovechando bastante. Eso es una ventaja sobre los que se vienen ya grandes y nada, que no pasan por la escuela [...] yo creo que aprendes muchas cosas del país. (Entrevista)

Ana describe la escuela de sus hijas como un colegio que está avanzando en mejorar su imagen pública, que valora a los niños como personas relevantes de la vida escolar. Ana muestra que la escuela se preocupa por sus estudiantes con sus profesionales de apoyo, quienes se hacen cargo de los problemas que se presentan:

Mira, yo en el poquito tiempo que llevo, veo que este personal que tiene actualmente le está poniendo, o sea, quieren como exaltar un poco más lo que es ese colegio, porque cuando yo llegué, como te digo, me hablaban muy mal de la escuela y bueno, yo veo de verdad qué es lo que la directora está llevando, ella quiere llevar al colegio a algo hacia lo mejor y eso me gusta. (Entrevista)

La familia valora la diversidad del estudiantado que asiste a estas escuelas y la calidad de la formación. En los relatos se destaca el valor que presenta el trabajo en contextos diversos para la familia y cómo la escuela lo promueve:

Lo que destaco es la diversidad de personas, un mundo diferente [...] en estas escuelas es algo que se diferencia de las escuelas privadas, en donde se habla de diversidad, pero finalmente no se trabaja y todo es homogéneo. Las niñas ven en su escuela, diariamente, lo que significa compartir con otras personas diferentes y aprender de ellas. (Entrevista)

Como se observa, la escuela ocupa un lugar central dentro de la dinámica familiar, influyendo en las prácticas de crianza. Por ejemplo, se trabajan hábitos que son relevantes para ambos contextos: puntualidad, seguir una rutina diaria, revisar las tareas con anticipación, preguntar si hay dudas, entre otros:

Bueno, aquí la puntualidad, que hay que levantarse temprano para ir a la escuela, estar lista, desayunar antes, eso también es parte de educar. Al igual que en la escuela, reviso sus cuadernos, si tienen alguna anotación de la profesora; con mi hija mayor trabajo más la autonomía, trato de dejarla sola, igual que lo hacen los profesores, siempre supervisan más a los pequeños. Si no queda clara alguna instrucción, les digo a las niñas que deben preguntar y yo las ayudo, no deben dejar todo para última hora. (Entrevista)

Roles, metas y valores familiares

Los roles de crianza se distribuyen de un modo tradicional y conservador. Es la madre la encargada de la crianza de las hijas, mientras el padre cumple una labor complementaria. Se han distribuido de esta forma los roles, de modo que él es quien brinda el principal apoyo económico a la familia (proveedor) y ella es quien se encarga de las actividades del hogar. Han decidido que ella se focalice en la crianza de las niñas, ya que consideran que es más fácil para la transición de todos. Para Ana, esta es una forma de complementarse como pareja y familia:

En la actualidad, bueno yo, hablando de mí, también soy muy trabajadora, pero me estoy dedicando desde que llegué aquí a mis hijas, puesto que desde que llegamos con tres niñas aquí dentro del país, es bien complicado, pero ahí voy yo, adelante con las niñas y él va adelante con la economía, nos complementamos. (Entrevista)

Lo académico es central en el discurso de Ana. Por eso destaca que es necesario que haya apoyo en la casa y considera que ella lo brinda. Igualmente, recalca el desarrollo integral como meta de desarrollo, y considera que fomentar otras áreas, como la artística, en específico la música, es fundamental para ella:

Esta es mi hija con una flauta, para mí la música es súper importante, de hecho, mi hija formaba parte del sistema de orquesta [en Venezuela] e iba a clases desde que tenía un añito, y aquí no las he podido incorporar. Intenté en la Universidad Austral, entonces le hicieron unos exámenes y cuando le dieron los resultados, bueno, cuando me mandaron la lista, me dijeron: "El próximo año puede volver a optar o participar de los talleres de la Universidad Austral, pero ella no quedó". Yo tenía o tengo las ganas de que ellas entren a los talleres, pero me sale un poco costoso y como estoy ayudando a la sobrinita, entonces tengo que esperar. (Entrevista)

Actividades cotidianas y educativas en el hogar

Ana comenta que un día normal en la familia contempla actividades y prácticas que van en sintonía con la escuela, como cumplir horarios, revisar cuadernos, etc. La escuela cumple un rol central en la dinámica familiar y en las rutinas familiares:

Un día normal, bueno, se despiertan, ya se visten solas ellas, menos la chiquitita. Bueno, bajan, desayunan, las dejo a las dos más grandes en la escolita, pasan allí su día, a las 9:00 am llevo ya a la otra, mi esposo se va a esa hora, la busco a las 3:30 pm y termino buscando a la otra que sale

a las 4:30 pm, para ahorrarme ese otro viaje. Las mando a bañarse y, en el camino, por lo general, les pregunto: “Bueno, ¿y qué hiciste tú?”, y ahí me echan todas las historias. En casa ya le reviso sus cuadernos, si tienen alguna nota, pero ellas ya normalmente me han dicho: “Mamá, tengo examen de no sé qué”. A veces tengo que ayudarlas, si ellas me piden, a veces no entienden cosas y yo las ayudo. (Entrevista)

Para la familia de Ana, la lectura es una práctica social y un hábito relevante para incorporar con las niñas en su día a día, lo que refleja la continuidad y congruencia con las metas educativas promovidas desde los espacios escolares:

Esto es arriba en su habitación, siempre intento actualizar un poquito los libros, les compro alguna cosa y ahí van leyendo todo el tiempo, por lo menos un libro que hay que estar leyéndole. A Isabel tengo que todavía dirigirla cuando le mandan las lecturas, por ser la más pequeña, creo yo, por lo que intento diariamente ir apoyándola en eso. (Entrevista)

Por otra parte, Ana también valora el ocio como espacio de aprendizaje. Aquí, la familia reconoce que el aprendizaje no solo ocurre al interior del aula, por esto los padres aprovechan espacios informales para reforzar la educación de las hijas:

Claro, eso es darse el tiempo para aprender también, de enseñarle otras cosas, diversas, que no todo es escuela, escuela y escuela. De repente nos paramos en el parque, nos mecemos en el columpio [muestra una fotografía] y en todas estas cosas aprovechamos para conversar, compartir y aprender cosas nuevas que no siempre se hablan en la escuela. (Entrevista)

Discusión y conclusiones

Frente al desafío de incluir a la infancia migrante en las escuelas, la propuesta de los FdC cobra relevancia. Conocer los relatos de las familias extranjeras permite superar la idea del déficit y los prejuicios asociados a colectivos migrantes latinoamericanos, lo que es primordial si se aspira a combatir el racismo y la xenofobia en la escuela, como lo señalan los antecedentes. La metodología de FdC permite acceder a los saberes y competencias de las familias, desde herramientas de exploración y documentación que promueven su participación, alejándose de estrategias extractivistas o que folclorizan sus prácticas. Al mismo tiempo, esto abre al profesorado un abanico de posibilidades para incorporar esos saberes y recursos en el aula. Cabe señalar que uno de los aciertos metodológicos del modelo

original es el hecho que sea el propio profesorado el que documente los saberes de las familias, situación que no fue posible realizar en el caso de la escuela a la que se acudió, pues el profesorado lo vio como una sobrecarga a las demás funciones que tienen que cumplir en un contexto de rendición de cuentas. Aun cuando este trabajo de campo lo han realizado las investigadoras, sirve para probar este modelo e informar a la escuela con miras a colaborar en el codiseño de actividades de aula.

La información recogida da cuenta de al menos cinco FdC, relacionados con: 1) la formación académica transgeneracional, 2) las habilidades de flexibilidad y adaptación frente a los cambios, 3) la solidaridad como valor central en la trayectoria migratoria y en la identidad como familia, 4) el disfrute del ocio como espacio de aprendizaje, y 5) las competencias y habilidades artísticas para el desarrollo integral de las niñas.

Los resultados permiten comprobar el alto grado académico de padres y abuelos de esta familia y la alta continuidad entre las prácticas educativas familiares y de las escuelas. Los resultados muestran que es una familia que “educa para la escuela”, que porta el *habitus* de clase media occidental en términos de recursos culturales para adaptarse y ser exitosos en la escuela (Bourdieu, 1986). El caso de la familia de Ana es un ejemplo, porque ofrece la descripción de rutinas diarias promovidas desde la casa que están en sintonía con la escuela, lo que se ha evidenciado como una característica de las familias que mejor se adaptan a la cultura escolar. Desde el enfoque sociocultural, los resultados coinciden con lo que Rogoff (2003) denomina “prácticas guiadas”, mostrando cómo las familias introducen a los niños en prácticas culturales relevantes para la socialización y los entrenan en el dominio de herramientas necesarias para alcanzar las metas de desarrollo definidas socioculturalmente. En esta familia, los padres guían a sus hijas en prácticas afines a dichas metas, lo que se aprecia en rutinas familiares acordes con el desarrollo de hábitos y valores como la puntualidad, el trabajo y el esfuerzo constante, al tiempo que se las involucra en prácticas que potencian los lazos afectivos entre los miembros del grupo familiar y promueven el aprendizaje no formal mediante el aprovechamiento del tiempo de ocio y el disfrute de la naturaleza local. Del mismo modo, se las entrena en el dominio de otras herramientas para su buen desempeño académico y en el desarrollo integral de hábitos como la lectura y la pericia en la expresión musical. Desde la perspectiva de los FdC, se entiende esta alta continuidad entre las herramientas prácticas y las metas familiares respecto a lo que se promueve desde la escuela. La familia de Ana muestra una gama sofisticada de FdC, que se entrelaza con el capital cultural de origen, históricamente acumulado y socialmente distribuido, así como con sus profesiones, ocupaciones e historia migratoria. Lo particular de esta familia deviene en

capacidad reflexiva, en la medida en que incorpora nuevos valores a partir de sus historias de desplazamiento, tales como: la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la solidaridad, así como la aceptación de la diversidad, que ellos mismos ofrecen a la escuela como un valor añadido a la, en apariencia, homogeneidad del alumnado chileno.

En coherencia con la fase de intervención del modelo de los FdC, la familia de Ana ofrece a la escuela estas capacidades, habilidades, saberes y valores, que pueden ser aprovechados desde lo curricular en clave inclusiva. El trabajo de Zhang-Yu *et al.* (2023) realza la importancia crucial del denominado “grupo de estudio” en su método original, al ofrecer un espacio en las escuelas de análisis y reflexión conjunta con el profesorado sobre temáticas como el racismo, el etnocentrismo, los prejuicios, la perspectiva del déficit, entre otras, que marcan las acciones que se desarrollan en el aula. En el caso de las escuelas en Chile, donde se asocia rápidamente diversidad con discapacidad o déficit (Parra *et al.*, 2020), se pueden ofrecer estos resultados al profesorado que desmienten estos supuestos, a la vez que permiten discutir temáticas como: la invisibilización de saberes distintos a los hegemónicos, el codiseño junto a las familias y/o estudiantes de actividades en el aula que interpelen a un currículum monocultural y nacionalista, el tipo de relaciones asimétricas y racializadas que se derivan de una matriz colonial de poder heredado, etc.

En un sistema de rendición de cuentas que incentiva el individualismo, la competencia y el mérito personal, se podría considerar el fomento de actividades de aula colaborativas entre pares, donde estudiantes como las hijas de Ana puedan ejercer el rol de mediadoras, por ejemplo, en la adquisición del inglés por parte de sus compañeros, ya que cuentan con el refuerzo extra escolar que provee la abuela materna, o la capitalización de las tendencias artísticas, que pueden aprovecharse en las actividades que se imparten en el aula. Otra posibilidad de utilizar los FdC la sugieren los programas de alfabetización múltiple de Canadá, que utilizan los *identity texts*, es decir, los textos elaborados por los propios estudiantes en formato escrito, visual, oral, musical o cualquier formato multimodo, a través de los cuales expresan sus identidades (Llopart & Esteban-Guitart, 2018). Considerando el caso de la familia de Ana, se puede incorporar en este relato su historia migratoria familiar como experiencia de aprendizaje tanto para las niñas como para los demás compañeros de aula. La metodología utilizada y las temáticas son susceptibles de ser abordadas por el profesorado y los estudiantes, quienes pueden documentar y elaborar los FdC de sus propias familias, nacionales y/o extranjeras, como los señalado en el trabajo de Luna *et al.* (2023).

Otra posibilidad surge de considerar las características geográficas de la zona y los conocimientos de la familia de Ana sobre parques y animales

(Ana es médica veterinaria) en el diseño de unidades didácticas que consideren la clasificación de distintas especies de animales, plantas y árboles locales, e igualmente se puede aprovechar en las materias escolares la afición de la familia por la música. Experiencias similares se han trabajado en España, donde los profesores, recogiendo los FdC de las familias, elaboran una unidad didáctica relacionada con la vida en el campo, específicamente en una granja, con objetivos curriculares como la clasificación de animales, según lo que comen o cómo se desarrollan antes de nacer, etc. (Esteban-Guitart & Llopart, 2016).

Por otro lado, resulta relevante mencionar que la familia de Ana se muestra como una familia “ideal” para la escuela, específicamente respecto al capital sociocultural que exhiben y las continuidades educativas entre ambos contextos de desarrollo. Sin embargo, cabe preguntarse acerca de lo que sucede con otras familias, diversas culturalmente, que exhiben un repertorio de prácticas y/o saberes que no necesariamente están en concordancia con los de la escuela. En el caso revisado, esta familia viene a contribuir al alto rendimiento académico de la escuela, por lo que se transforma en un núcleo “cotizado”, que se adapta rápidamente al contexto escolar, pues no necesariamente viene a cambiar el modelo, sino que, por el contrario, lo refuerza, validando la rendición de cuentas y comprendiendo las características de interculturalidad funcional al sistema (Buraschi & Aguilar-Ibáñez, 2017). Por tanto, cobra mucha relevancia promover valores interculturales como la diversidad vs. la homogeneización desde los recursos y no desde el déficit, es decir, desde el intercambio de saberes a través de un diálogo horizontal que promueva acciones de colaboración mutua y afiance relaciones entre la familia y la escuela. Para ello, es necesario considerar las prácticas educativas escolares para la justicia social como un proceso, como un camino que debe llevar a acciones concretas aterrizadas al aula, que conlleven reflexiones profundas y develaciones urgentes sobre el tipo de sociedad que estamos ayudando a construir. En síntesis, la estrategia de los FdC supone una forma personalizada de abordaje de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en desmedro de la homogenización y la estandarización, a la vez que desmonta la aproximación del déficit, en tanto legitima los saberes familiares y comunitarios como aportaciones potenciales a los procesos educativos formales.

A las actividades de aterrizaje en el aula mencionadas, se suman las posibilidades de futuros trabajos que consideren los FdC y los FdI de los propios niños, niñas y jóvenes, entendidos como aquellos conocimientos, competencias y habilidades que se derivan de los saberes históricamente acumulados y socialmente distribuidos desde sus hogares de origen, pero también desde otros contextos y actividades relevantes que contribuyen a formar sus

propias narrativas, historias, biográficas y proyectos de vida (Esteban-Guitart, 2021; Hogg & Volman, 2020). Esta línea es desarrollada desde los FdC, pero trasciende a la familia como unidad de análisis, pues reconoce las voces de la niñez. Así, también se puede considerar una línea reciente de trabajo denominada *fondos comunitarios de conocimiento e identidad*, que hace referencia a “espacios geográficos-culturales, artefactos físico-simbólicos, organizaciones, agentes o instituciones sociales y comunitarias que mediante un trabajo en red con escuelas se convierten en oportunidades educativas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje” (Esteban-Guitart *et al.*, 2022, p. 244). Como resultado, el marco de visión del contexto educativo se amplía, pues se incorporan otros agentes sociales y comunitarios con el propósito de instalar proyectos educativos comunes vinculados al territorio. En otras palabras, el aprendizaje se extiende hacia la comunidad mediante el trabajo en red, y no solo está supeditado a las instituciones escolares.

Por último, los resultados de este estudio deben ser considerados con cautela, porque no revisten un esfuerzo de generalización hacia todo el colectivo de migrantes venezolanos, pues este no es el objetivo de la investigación. Por otra parte, se considera una limitación el hecho de no contar con los reportes de los propios profesores para robustecer los hallazgos acerca de las continuidades entre familia y escuela, así como las maneras en que abordan la diversidad en las aulas.

Sobre las autoras

Macarena Alejandra Lamas-Aicón es profesora del Instituto de Estudios Psicológicos de la Universidad Austral de Chile, Chile. Doctora en psicología de la educación. Sus principales líneas de investigación son: diversidad social, cultural y educativa del estudiantado migrante; migración; relación entre familia y escuela; políticas de inclusión.

Daniela Bachmann-Vera es académica asociada del Instituto de Psicología de la Universidad Austral de Chile, Chile. Psicóloga, magíster en educación y doctora en ciencias de la educación. Docente de pre y posgrado, investigadora y directora de la Escuela de Graduados, sede Puerto Montt, Universidad Austral de Chile, Chile.

Referencias

Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Brito, L. F., Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39-53. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Buraschi, D. & Aguilar-Idáñez, M. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades*, 26, 171-191. <https://doi.org/10.25058/20112742.193>
- Cociña, M. (2020). Discursos sobre inmigración internacional en Chile que develan racismo. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (16), 181-200. <https://doi.org/10.1344/oxi.2020.i16.30339>
- Contreras, H. (2016). Migraciones locales y asentamiento indígena en las estancias españolas de Chile central, 1580-1650. *Historia (Santiago)*, 49(1), 87-110. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942016000100004>
- Corvalán, A., Reyes, C. & Vergara, N. (2019). Migrar y ser migrante: nociones de migrantes extranjeros actuales asentados en cuatro ciudades del sur de Chile. *Papers*, 104(1), 101-118. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2346>
- Duconge, G. I., & Lube Guizardi, M. (2014). Afroariqueños: Configuraciones de un proceso histórico de presencia. *Estudios Atacameños*, 49, 129-151. <https://doi.org/10.4067/S0718-10432014000300008>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE), Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28, 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 1-26. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>
- Esteban-Guitart, M. & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Fang, G., & Adamson, B. (2022). Minority family and community resources. Funds of knowledge and university access and choice. In J. Gube, F. Gao & M. Bhowmik (Eds.), *Identities, Practices and Education of Evolving Multicultural Families in Asia-Pacific* (1st edition online). Routledge.
- Galaz, C., Pávez, I. & Magalhães, L. (2021). Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 21(1), 129-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>
- Gissi, N., Aruj, R., & Polo, S. (2021). Políticas migratorias y cooperación regional en el Cono Sur: Gestión institucional de la migración venezolana en Argentina, Chile y Bolivia. *Sociedade e Estado*, 36(3), 1015-1035. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030008>
- Goodwin, A. L., & Stanton, R. (2022). Lessons from an Expert Teacher of Immigrant Youth: A Portrait of Social Justice Teaching. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 23-36. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021652>

- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: A challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching*, 18(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622548>
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A Synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Jiménez-Vargas, F., & Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: Enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M.-T., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218867. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218867>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile [Proliferation of borders in educational policies in migratory contexts in Chile]. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Lamas-Aicón, M., Jaramillo-Solar, K., y Jiménez-Vargas, F. (2023). Funds of Knowledge in Chile. A possibility to counteract racism. *Funds of Knowledge and Identity Pedagogies for Social Justice* (pp.129-143). Taylor & Francis Group-Routledge
- Lamas-Aicón, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos 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>
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

- Llopart, M., Serra, J. M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching*, 24(5), 571-583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Luna, L., Silva-Peña, I., Castro, L., & Bascope, M. (2023). Investigando los saberes familiares: una propuesta pedagógica para el reconocimiento y la convivencia. *Revista Brasileira de Educação*, 28(e280093), 1-22 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280093>
- Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>
- Míguez, G., Núñez, J., & Cambeiro, M. C. (2017). Los fondos de conocimiento y su influencia en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 05, 128-131. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2433>
- Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. & Galaz, A. (2022) Küpan y Tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Murillo, F. J. & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Oyarzún Serrano, L., Aranda, G., & Gissi, N. (2021). Migración internacional y política migratoria en Chile: Tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanías emergentes. *Colombia Internacional*, 106, 89-114. <https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.04>
- Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C., Carrasco Lobos, A., Vergara Rodríguez, M., Hidalgo Kawada, F., & Meza Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. & Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33960285007>

- Poblete, R., & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola Escudero, E., Sisto, V., & Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 22, 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Romo, E. V., Espejo, R. M., Céspedes Pardo, V. A., & Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: Percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1038>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (11 de marzo 2024). *Educación: matrícula escolar*. <https://sjmchile.org/incidencia-y-estudios/cifras/educacion/>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15777.107>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2020). Overcoming school learning: The role of the subjectivity in the funds of identity approach. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236.
- Tijoux, M. E., & Córdova, M. G. (2015). Racismo en Chile: Colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E., & Díaz, G. (2014). Inmigrantes, los "nuevos bárbaros" en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, 2(1), 283-309.
- Urzúa, A., Basabe, N., Pizarro, J. J., & Ferrer, R. (2018). Afrontamiento del estrés por aculturación: Inmigrantes latinos en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.aeai>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., & Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2334>

- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández-Yáñez, M.-T., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valencia, R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- Volman, M., y 't Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>
- Zhang-Yu, C., Vendrell-Pleixats, J., Barreda Escrig, C., & Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*. 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>