

CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL COMO CONTENIDO DESCOLONIZADOR PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CHARACTERIZATION OF FOREIGN STUDENTS AND THE VALUATION OF CULTURAL HERITAGE AS DECOLONIZING CONTENT FOR INTERCULTURAL EDUCATION

Karla Rosalía Morales Mendoza*; Susan Sanhueza Henríquez**; Miguel Friz Carrillo***; Valería Sumonte Rojas****; María Jesús Berlanga*****

Resumen

El propósito del artículo es puntualizar en la distribución del alumnado extranjero, chileno y nacionalizado que está siendo escolarizado en aulas chilenas, con el objetivo de analizar la importancia de incorporar el patrimonio cultural migrante como contenido descolonizador para la educación intercultural. El desarrollo del artículo se configura desde un enfoque cuantitativo, con datos numéricos que describen las características del alumnado. Los datos se presentan mediante figuras que permiten organizar de mejor manera la información de la matrícula; además, se complementa la descripción gráfica con un enfoque hermenéutico, en el cual se analizan estudios sobre migración, patrimonio cultural y educación intercultural en el contexto socio-educativo actual. Se obtiene como resultado que el alumnado multinacional que forma parte del sistema escolar debe ser visibilizado tanto a nivel político, como social y educativo. En este contexto el currículum escolar debe refrescar y propulsar nuevos saberes a través de los fondos de conocimientos que portan los niños/as, los jóvenes y sus familias como patrimonio cultural migrante, con el propósito de valorar y generar nuevos espacios educativos interculturales, reflexionando con los propios actores del contexto educativo, de manera que se avance gradualmente a las epistemologías del buen vivir.

Palabras claves: alumnado chileno, extranjero y nacionalizado; patrimonio cultural y educación intercultural

Abstract

The purpose of this article is to point out the distribution of foreign, Chilean and nationalized students who are being schooled in Chilean classrooms, in order to analyze the importance of incorporating migrant cultural heritage as decolonizing content for intercultural education. The development of this article is configured from a quantitative approach, with numerical data that describe the students' characteristic, the data presented through figures that allow the enrollment information to be better organized; in addition, the graphic description is complemented with a hermeneutical approach, where studies on migration, cultural heritage and intercultural education are analyzed in the current socio-educational context. Resulting in that the multinational student body that is part of the school system must be made visible on a political level, both social and educational, in this context the school curriculum should refresh and promote new knowledge through the knowledge funds that are shared by children, teens and their families as migrant cultural heritage, with the purpose of valuing and generating new intercultural educational spaces, reflecting with the actors of the educational context, so that, gradually advance to the epistemologies of good living.

Keywords: Chilean, foreign, nationalized student; cultural heritage and intercultural education

Fecha de recepción: 15-09-2020 Fecha de aceptación: 31-05-2021

Los movimientos migratorios son situaciones inherentes a la vida humana, se producen por crisis económicas, crisis políticas, por desastres naturales, entre otros. Independientemente de la decisión que moviliza a la persona inmigrante, el objetivo es el mismo: buscar una mejor calidad de vida tanto para el individuo, como para el colectivo familiar, de allí que, también el emprendimiento puede ser una fuente de movilidad social colectiva e individual para las personas que

deciden migrar, Hormazábal, *et al.*, (2020). The World Migration Report 2018 de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018) ha logrado clasificar dos tipos de migraciones: interna e internacional, que en conjunto equivalen a 984 millones de migrantes en el mundo, desglosados en 740 millones de migrantes internos y 244 millones de migrantes internacionales, cuyos desplazamientos ocurren todos los días, independiente del clima o zona geográfica.

* Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Dirección de Investigación, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Correo electrónico: kmorales@ucm.cl.

** Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: susan.sanhueza@uchile.cl.

*** Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. Correo electrónico: mfriz@ucm.cl.

**** Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Idiomas, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Correo electrónico: vsumonte@ucm.cl.

***** Departamento de Economía, Universidad de Valencia. Valencia, España. Correo electrónico: m.jesus.berlanga@uv.es.

Los inmigrantes internacionales avanzan en mayor proporción a países como Estados Unidos, Reino Unido, Arabia Saudita, Canadá, Francia, Italia. Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado la denominada migración Sur-Sur, la que apunta a la movilidad de las personas de Latinoamérica y el Caribe, porque la crisis alude a cuestiones económicas y políticas de sus países de origen. En este contexto, Chile ha sido un país de atracción para estos nuevos inmigrantes. Aunque hace una década la migración en Chile se caracterizaba por ser principalmente fronteriza con personas proveniente de Perú, Bolivia y Argentina, en los últimos años ese escenario se ha visto modificado por la migración Sur-Sur, es decir, la nueva población de Chile proviene principalmente de Venezuela, Haití y Colombia, lo que modifica los escenarios laborales, educativos y comerciales, entre otros.

Escenario del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno

En los últimos años el flujo migratorio hacia Chile ha crecido de forma exponencial. En este contexto, Morales *et al.*, (2019) señalan que según los datos oficiales del Censo 2017 en Chile, hasta esa fecha, 746.465 personas se declaraban extranjeras, entre las cuales destaca el aumento de la población Centro Americana y del Caribe. El informe presentado en marzo de 2020 por el Departamento de Extranjería y Migración, con datos al 31 de diciembre de 2019, contabilizó 1.492.522 personas extranjeras residentes en Chile dejando a la luz que los flujos migratorios no han cesado. Por el contrario, han aumentado en un 19,4%. Por ejemplo, la comunidad venezolana con 455.494 personas aumenta hasta alcanzar el 30,5% del total de personas extranjeras residentes; sigue la comunidad peruana, con 235.165 personas, que equivale al 15,8% de extranjeros residentes; luego están la comunidad haitiana con 185.865 personas y un 12,5% de extranjeros residentes, y la comunidad colombiana, con 161.153 personas y un 10,8% de extranjeros residentes (Instituto Nacional de Estadística 2020). Esta situación migratoria se ve reflejada también en el contexto educativo, pues en el año 2015 había 30.625 alumnos extranjeros, alumnado que en el 2018 aumentó a 114.326 alumnos, lo que representa el 3,1% de la matrícula total del país (ver tabla n°1).

Tabla n°1
Evolución de la matrícula extranjera 2015-2018

Años escolar	2015	2016	2017	2018
Nº de matrícula extranjera	30.625	61.086	77.608	114.326

Elaboración propia. A partir de Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. (2018) Ministerio de Educación, Chile. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

El Ministerio de Educación (en adelante Mineduc) ha generado herramientas técnicas para sopesar las brechas de inequidad que existen frente al colectivo de inmigrantes que se ha ido insertando abruptamente en el sistema escolar chileno. De allí que emerjan de manera planificada acciones sobre niños, niñas y jóvenes migrantes en la escuela. Por ejemplo, en el año 2017 por mandato presidencial se crea la Mesa de Coordinación Migrante (MCM) y se emite el ORD.Nº 894, posteriormente en el año 2018 se socializa el documento de Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 cuyo objetivo es “garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional” (Mineduc, 2018: 3) mediante los recursos para la comunidad educativa. Sin embargo, en el contexto pedagógico (enseñanza-aprendizaje) no se evidencia un trabajo sistematizado sobre cómo incorporar la diversidad cultural del alumnado extranjero a la educación intercultural, porque la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se remite exclusivamente a los pueblos originarios que Chile reconoce en la Ley Indígena 19.253/1993.

Discriminación hacia la diversidad sociocultural en la escuela

De acuerdo con los datos que se encuentran en la Superintendencia de Educación, Estudios y Estadística, entre los años 2015 y 2019 se evidencia que las denuncias de discriminación son un factor relevante para los alumnos, sus familias y/o apoderados, pues afecta el clima escolar y la inclusión social de los niños y niñas migrantes. En el año 2015 hubo 591 denuncias de discriminación, de las cuales 18 se sitúan en la categoría discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial; en el año 2016, aumentó el número de denuncias a 644 de las cuales 23 corresponden a ser inmigrante o de distinto origen racial; en el año 2017, hubo 758 denuncias y 16 de ellas fueron por ser inmigrante o de distinto origen racial; en el año 2018, siguió en aumento el número de denuncias a 847 de las cuales 15 son de discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial y en el año 2019 bajó el número de denuncias por discriminación a 455. Sin embargo, 13 denuncias son por ser inmigrante o de distinto origen racial, lo cual evidencia una constante actitud de discriminación y xenofobia hacia las diferencias culturales o raciales existentes en la escuela.

En este contexto, el sistema escolar chileno se caracteriza por ser una institución centralizada que normaliza las prácticas de reproducción de corte eurocéntrico, colonizador y descontextualizado a la realidad local. Esto favorece la construcción de prejuicios y estereotipos hacia los grupos culturalmente diferentes, puesto que la educación que debe estar al servicio del estudiantado y sus diferencias no se vincula con la realidad de los miles de estudiantes que están en espacios educativos multiculturales (Quintriqueo *et al.*, 2017).

Por lo tanto, los espacios de diversidad entre grupos de personas que provienen de distintas realidades socioculturales requieren ser considerados en el sistema escolar, pues favorecen la integración recíproca de las diferencias entre los sujetos y grupos que se denominan mayorías y minorías en un espacio común. De ahí que cobre sentido el posicionamiento de Viñao (2010) cuando explica el sentido del patrimonio cultural como un colectivo.

Si la noción de patrimonio la aplicamos no a un individuo o persona sino a un grupo social —familia, asociación, corporación, empresa, Estado o grupo basado en vínculos religiosos, ideológicos, lingüísticos o culturales—, resulta evidente que uno de los requisitos para que algo se entienda que es patrimonio de un determinado grupo es la conciencia, entre sus componentes, de que forma parte del mismo (p.19).

En el contexto de las personas en situación migratoria se releva el sentido de pertenencia, sobre todo cuando se está fuera del país de origen, aunque el nuevo espacio se puede identificar como un tercer espacio, cuando las personas inician una reconfiguración identitaria de su vida cotidiana al ir insertándose de a poco en la sociedad de acogida (Stefoni y Bonhomme, 2014). De ahí que iniciar el trabajo tempranamente en cuestiones interculturales en las escuelas favorece la acogida de las personas inmigrantes, disminuye brechas, y permite el desarrollo de la sensibilidad intercultural entre los sujetos y las habilidades interculturales de forma conjunta con la comunidad extranjera. Esto con el propósito de ir disminuyendo los prejuicios, estereotipos, actitudes racistas y clasistas de los nuevos colectivos migrantes que residen en el país. Además, la migración también visibiliza las frágiles estructuras políticas del estado, que no son suficientes para generar un diálogo intercultural y fortalecer la convivencia intercultural (Mondaca y Gajardo, 2015).

Si observamos la matrícula en la figura n°1 y n°2 con los datos demográficos de sexo y zona geográfica, se puede inferir que los estudiantes chilenos y extranjeros están insertos tanto en el sistema escolar urbano como en el sistema escolar rural, y en ellos se entremezclan aspectos culturales de los diferentes orígenes, pues “traen consigo aspectos clave del patrimonio como la identidad, lo aprendido, la posesión, lo heredado, lo protegido y atendido” (Huerta y Domínguez 2013:10). Por lo tanto, considerar el patrimonio cultural en el sistema escolar no busca reafirmar el pensamiento nacionalista, más bien, busca fomentar espacios de integración recíproco, desenmarcando actitudes dominantes hacia los grupos que son considerados minoritarios en las sociedades plurales (Caba y Rojas, 2014).

Figura n°1
Sexo del alumnado

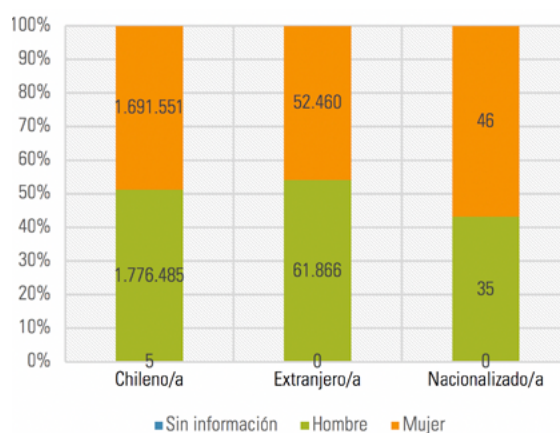
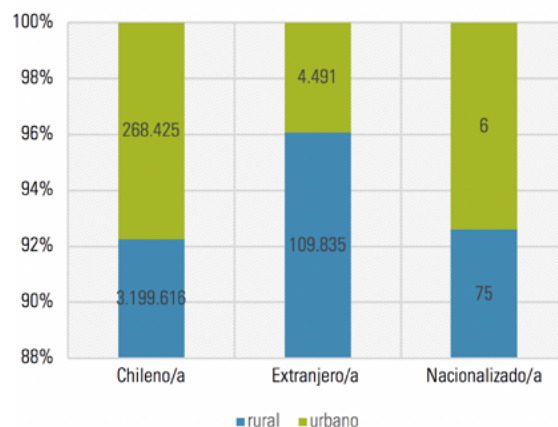


Figura n°2
Zona rural o urbana



En lo que respecta a los datos del alumnado chileno, extranjero y nacionalizado, se puede señalar que en la categoría hombre la distribución es (C=1.776.485; E=61.866; N=35) y la distribución de las mujeres es (C=1.691.551; E=52.460; N= 46). Es importante mencionar que 5 alumnos(as) chilenos(as) están sin información (figura n°1). El estudiantado reside mayoritariamente en la zona urbana, de allí que, de los chilenos, el 91% vive en la zona urbana y 8,3% en zona rural; en lo que respecta a los extranjeros, el 96% vive en la zona urbana y solo el 4% en la zona rural y de los estudiantes nacionalizados, el 92% reside en la zona urbana y el 8% en la zona rural de país.

En el contexto educativo, los docentes debieran considerar la diversificación de conocimientos entre los sujetos que componen la comunidad escolar, identificando y reconociendo en los procesos de escolarización a los extranjeros como

portadores de cultura. De esta manera, combinar las ideas patrimoniales de los sujetos en las diferentes etapas educativas podría generar nuevas transmisiones de conocimientos entre y sobre grupos culturalmente diferentes que conviven en un mismo espacio, para alcanzar nuevas epistemologías del buen vivir y avanzar hacia mejores formas de integración en las relaciones humanas.

Descolonizar la migración en la escuela

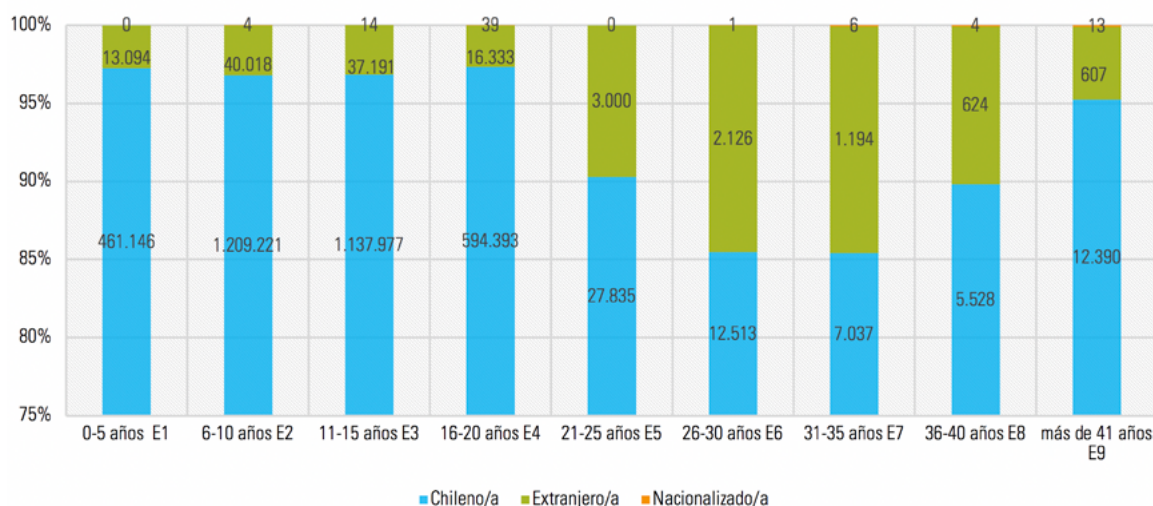
Una cuestión importante de mencionar en la situación migratoria que se vive a nivel país tiene relación con la brecha generacional entre la población migrante y la de acogida, dado que los niños y jóvenes chilenos del siglo XXI poseen más relación o interacción con personas extranjeras. Esto se evidencia en el sistema escolar, quizás porque la educación del preescolar, básica y media es obligatoria en Chile y todas las personas deben cursarla independiente de su origen y nacionalidad (ver figura. n°3)

capital cultural de las comunidades migrantes respecto del patrimonio cultural material e inmaterial heredado de tiempos ancestrales y recreado en el presente, para ser transmitido a las futuras generaciones en un nuevo espacio territorial, externo a sus fronteras de origen (Alonso, *et al.*, 2014). De allí que la educación intercultural cobre sentido, debido a que se busca construir un diálogo entre culturas, cuyo principios se centran en la calidad de la enseñanza y aprendizaje vinculados al saber local, indígena, occidental y viceversa (Quintriqueo *et al.*, 2017). También se puede identificar un sinnúmero de elementos culturales asociados al patrimonio material e inmaterial de las culturas, entre ellos el idioma, las danzas, la gastronomía, la vestimenta, los monumentos e infraestructura, la religiosidad popular, los elementos naturales, entre otros (Caba y Rojas, 2014) lo que genera una universalidad de saberes asociado al diálogo intercultural (Fornet-Betancourt, 2004).

En lo que se refiere al sistema educativo chileno, actualmente las aulas están compuestas por una amplia diversidad

Figura n°3

Edades del alumnado



Los niños, niñas, jóvenes y adultos que están siendo escolarizados en la etapa preescolar, enseñanza básica, enseñanza media y educación de adultos fluctúan entre los 0 y 41 años de edad. De allí que sea posible identificar que los estudiantes chilenos y extranjeros se agrupan mayoritariamente en el rango etario (E2) entre 6 y 10 años de edad, con una matrícula de (C=1.209.221; E=40.018). Posteriormente, el segundo rango etario mayoritario es (E3) entre 11 y 15 años de edad, con una matrícula (N=1.137.977; E=37.191). Finalmente, los estudiantes nacionalizados se concentran mayoritariamente en los siguientes grupos etarios (E4=39; E3=14; E9=13) (figura n°2).

En este contexto de diversidad educativa en el cual están inmersos los alumnos y alumnas, se aviva el sentido del

sociocultural, debido a que los establecimientos, a lo menos, poseen la matrícula de un alumno con descendencia indígena, además de estudiantes extranjeros. En este último grupo se han identificado 26 nacionalidades de diferentes países de los cinco continentes, si bien el colectivo mayoritario proviene de Venezuela, se ha transformado en un hecho prioritario en la agenda internacional de la subregión Pacífico Sur (Barbieri *et al.*, 2020), pero, también hay colectivos minoritarios como Suiza, por lo cual es relevante configurar una educación realista y consciente de las nuevas dinámicas que responda a la educación y convivencia intercultural; porque, en estudios de Tijoux (2016) se deja en evidencia que los colectivos migratorios que provienen de Latinoamérica y el Caribe, entre ellos bolivianos, peruanos, colombianos y especialmente haitianos con características

fenotípicas afrodescendiente e indígenas, es decir, menos europeas, generan una jerarquización de clase entre grupos dependiendo de su origen cultural (de mayor y menor estatus). Sunkel (2006) indica que las jerarquías culturales poseen un valor simbólico, o sea, se genera y se reproduce un mecanismo de discriminación sociocultural entre colectivos nacionales y extranjeros que convierte a los grupos en una sociedad estratificada enmarcada en una estrategia de clase.

Por otra parte, la sociedad chilena discrimina y excluye a los inmigrantes no solo por su aspecto fenotípico, sino, además, por la informalidad laboral de algunos casos, asociada a barrios, viviendas y hogares con hacinamiento, incluso por las diferencias culturales y nivel educativo (Marín, 2018). En este contexto, el sistema escolar se ha desenmarcado de las prácticas educativas inclusivas para los alumnos en situación migratoria, llevándolos a un proceso de integración escolar de carácter aculturizador, normativo y dominante. En esta misma dirección, Mora (2018) indica que “el niño o joven es formado desde una perspectiva asimilacionista, persistiendo aún un enfoque de integración que dista del horizonte trazado desde el enfoque inclusivo” (p.248), lo que provoca un sentido de decepción y desazón al ser parte de un sistema educativo que estrecha las posibilidades de acogida a los niños, niñas y jóvenes que son culturalmente diferentes.

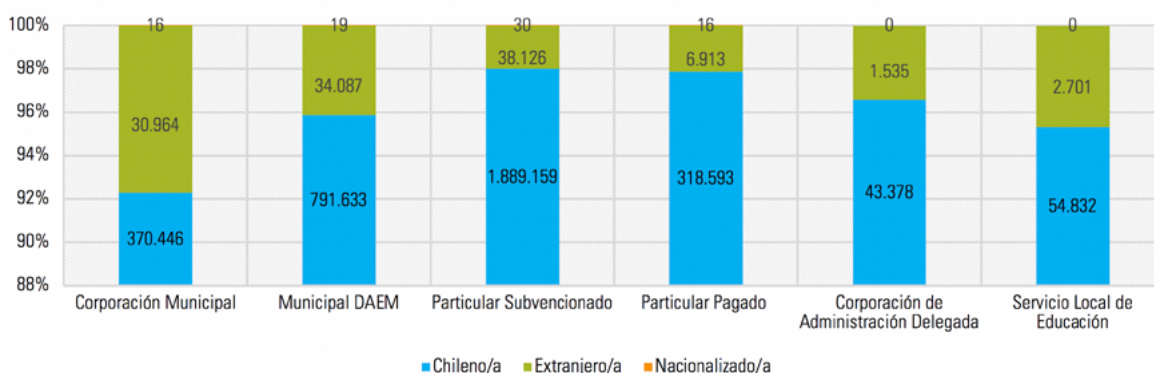
E=30.964; N=16). Asimismo, aunque los colegios particulares pagados poseen una matrícula menor (C= 318.593; E=6.913; N=16) de igual modo poseen alumnado nacional, extranjero y nacionalizado, por lo cual no son excluyentes de la realidad país en cuestiones migratorias.

Por lo tanto, si consideramos generar espacios de diálogo sobre la realidad de la distribución sociodemográfica de la población extranjera en el sistema escolar podríamos mencionar que no hay discriminación entre establecimientos de dependencia municipal, particular, subvencionado particular, corporaciones o servicios locales de educación con respecto a la matrícula de alumnos extranjeros. Asimismo, se evidencia una transversalidad de coexistencia entre alumnos chilenos y extranjeros en los diferentes establecimientos. No obstante, es posible evidenciar una baja de la matrícula extranjera en colegios pagados, debido a que el número de estudiantes allí es menor en relación con los establecimientos municipales o particulares subvencionados del país.

La escuela como un espacio de reconocimiento intercultural

En relación con la distribución y nacionalidad del alumnado extranjero, se requiere de una visibilización de esta realidad por parte de las autoridades, ya que no se puede seguir manifestando que los inmigrantes son solo personas que

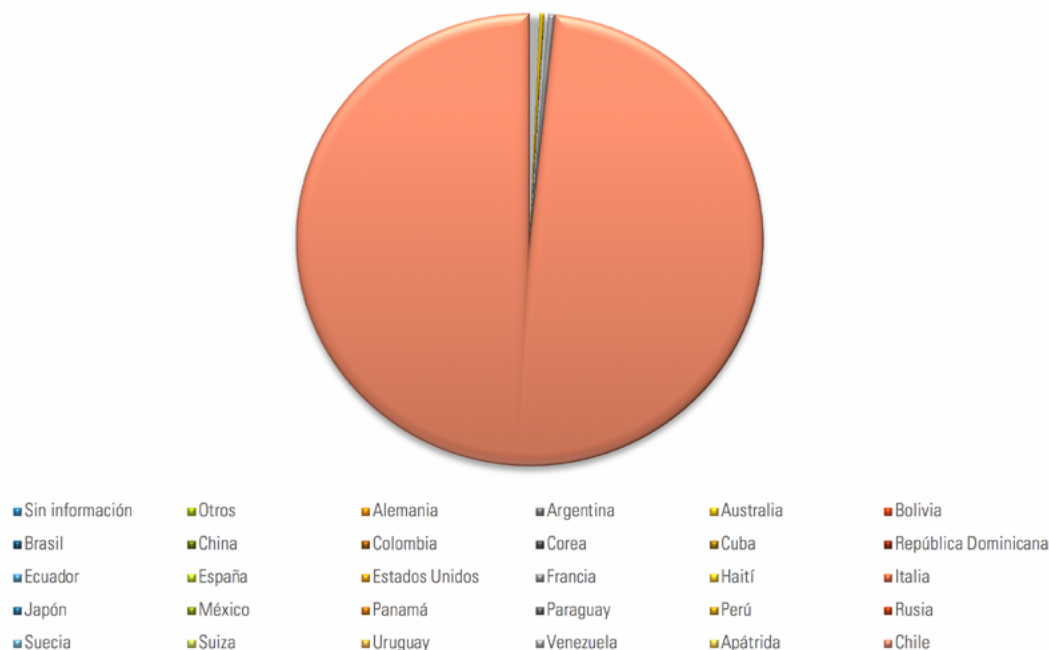
Figura n°4
Tipo de establecimiento



Los estudiantes chilenos, extranjeros y nacionalizados que se encuentran cursando sus estudios están insertos en seis tipos de establecimientos, los cuales son categorizados según su dependencia de manutención. Por consiguiente, la mayor cantidad de alumnos chilenos, extranjeros y nacionalizados están matriculados en establecimientos particular subvencionado (C=1.889.159; E=38.126; N=30); a continuación, están los colegios de dependencia Municipal (DAEM) (C=791.633; E=34.087; N=19); finalmente, están los establecimientos de corporación municipal (C=370.446;

proviene de Latinoamérica y el Caribe, porque esto genera sesgos y actitudes xenofóbicas por parte de la población nacional hacia los colectivos más vulnerados. De allí que se describen las nacionalidades del alumnado extranjero que actualmente está inserto en el sistema escolar chileno con la finalidad de ampliar el espectro migratorio y romper las creencias de que solamente vienen a Chile personas que provienen de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Ecuador, pues también proceden de otros países y continentes.

Figura n°5
Nacionalidades del alumnado extranjero



De acuerdo con la matrícula de los distintos países que están insertos en el sistema escolar chileno, se identifican 27 nacionalidades entre ellas Chile. El colectivo extranjero que se sitúa en el primer lugar es Venezuela (16.082 alumnos), le siguen Haití (con una matrícula de 10.863), Perú (9.586), Colombia (9.015), Bolivia (8.471) y Ecuador (1.803). Por otro lado, también hay alumnado con las nacionalidades de Argentina (1.192), República Dominicana (572), Brasil (362), Paraguay (189), España (172), China (121), Estados Unidos (114) y México (110). Finalmente, en menor número de alumnado extranjero se encuentran las nacionalidades de Italia (100), Uruguay (86), Alemania (55), Francia (29), Rusia (29), Corea (21), Panamá (19), Australia (11), Suecia (7) y Suiza (3). Además, se registran alumnos apátridas (3), con otra nacionalidad (483) y sin información (1.359).

Por consiguiente, la inclusión cobra sentido cuando hacemos referencia a la diversidad de orígenes y culturas que forman parte del sistema escolar, dado que es necesario comprender e interiorizar que la inclusión es un derecho, por lo cual los niños y las niñas no deben ser discriminados por origen social, económico, religioso, étnico, nacionalidad, entre otros. En este contexto, una escuela inclusiva anhela una sociedad más justa e igualitaria entre todas las personas que la componen y las diferencias debieran ser fuente de aprendizaje cultural que lleve a profesores y estudiantes a abandonar un modelo occidentalista (como única fuente de valorización), para dar paso a un modelo educativo que valore las competencias, intereses y motivaciones, dentro y fuera del aula, y elimine el 'status quo' a través de una perspectiva dialógica con la participación de todos los actores sociales y educativos que componen la escuela (Blanco, 2006; Ferrada y Flecha, 2008).

De allí que, nuevamente, el patrimonio cultural cobre sentido en el sistema educativo, debido a que es aquello que se hereda y se construye entre generaciones; además, se comprende como algo propio al atribuirle valoración, sentido y conciencia. Porque cuando una generación no se educa en patrimonio cultural (material e inmaterial) esta puede ser víctima, por ejemplo, de la siguiente problemática:

El 'huaque' o excavaciones clandestinas, el robo sacrilegio, el tráfico ilícito de bienes culturales, los fenómenos naturales, el vandalismo, la incompreensión de la modernidad, es decir, equivocadamente se concibe que lo "nuevo" es mejor, demoliendo y produciendo daños irreparables en lo "antiguo". El progreso es un instrumento que nos permite una mejor conservación del patrimonio cultural, no es un arma para destruirlo (Gayoso *et al.*, 2016:191-192).

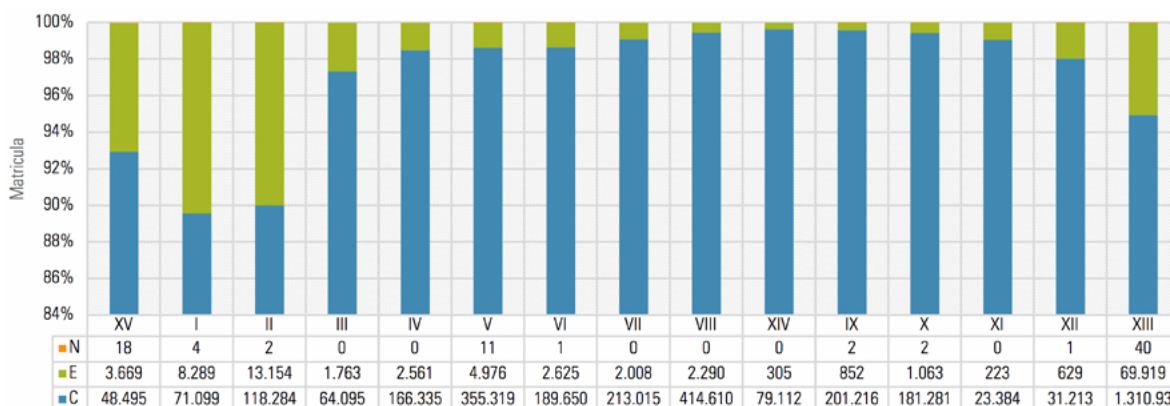
Por otra parte, el patrimonio no se puede considerar desde la vereda del frente, vale decir, a través de vitrinas, estantes, museos, galerías de artes, entre otros. Hay que considerar que estas acciones median a través de un intercambio económico, alejado de las percepciones, de las emociones y del sentido de identidad de las personas, al poner en práctica sus conocimientos y revitalizar la memoria cuando se reconoce su patrimonio cultural (Mínguez 2007).

En otra línea argumentativa, Prats (1998) explica que el patrimonio cultural también puede ser considerado elitista y segregado, si se considera que en muchos lugares del mundo hay un intercambio económico para visitar museos, parques, arquitectura, además, de los símbolos religiosos legitimados y sacralizados. Sin embargo, también añade que el

verdadero patrimonio cultural es lo que la humanidad puede conservar, comunicar y transmitir. Aquí hace referencia al conocimiento a través de la memoria, el cual se ha ido configurando con el cambio y el paso del tiempo, con procesos históricos, naturales y culturales que han permitido hasta hoy vivir y convivir en comunidad.

En esta dirección se recalca el proyecto de investigación de Esteban-Guitart *et al.*, (2012) relacionado con los fondos de conocimientos, el que se caracteriza por rescatar los saberes culturales de las familias migrantes, para desarrollar una enseñanza basada en la cultura "cuya finalidad es optimizar las relaciones entre familia, escuela y comunidad y en contextos de diversidad social y cultural" (p.23).

Figura n°6
Alumnado por región



Las cuatro regiones con mayor matrícula de estudiantes se distribuyen en la XIII Región Metropolitana (C=1.310.993; E=69.919; N=40), VIII Región del Bío Bío (C=414.610; E=2.290), V Región de Valparaíso (C=355.319; E=4.976; N=11) y VII Región del Maule (C=213.015; E=2.008). Las regiones que poseen sobre mil alumnos extranjeros son once de quince, entre las cuales destaca la XIII Región Metropolitana (E=69.919); posteriormente la II Región de Antofagasta (E=13.154); la I Región de Tarapacá (E=8.289); la XV Región de Arica y Parinacota (E=3.669) y la V Región de Valparaíso (E=4.976); asimismo, la VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins (E=2.625); la IV Región de Coquimbo (E=2.561); la VIII Región del Bío Bío (E=2.290); la VII Región del Maule (E=2.008); la III Región de Atacama (E=1.763) y, finalmente, la X Región de Los Lagos (E=1.063). Con respecto a los estudiantes nacionalizados, (N=40) pertenecen a la XIII Región Metropolitana, (N=18) a la XV Región de Arica y Parinacota, (N=11) a la VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, (N=4) a la I Región de Tarapacá, (N=2) a la II Región de Antofagasta, (N=2) a la IX Región de la Araucanía, (N=2) a la X Región de Los Lagos y (N=1) a la XII

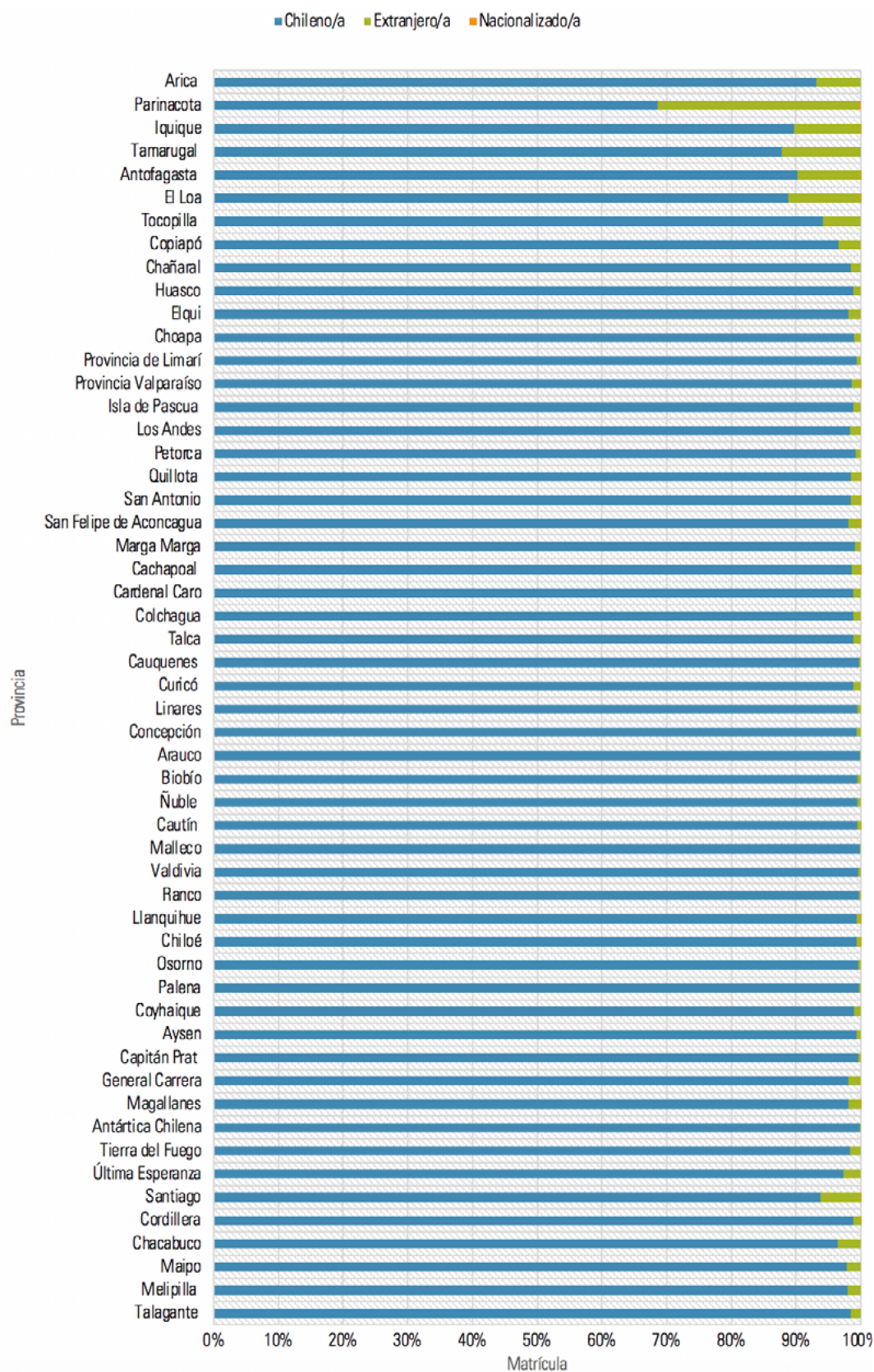
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena. No obstante, el número de matriculados por región versus porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en el sistema escolar chileno indica que la I y la II Región del país poseen sobre el 10% de la matrícula extranjera. Por otro lado, en la XV Región de Arica y Parinacota se concentra el 7% de matrícula extranjera; mientras que la XIII Región Metropolitana posee un mayor número de alumnado extranjero, aunque porcentualmente este corresponde al 5% del total de la matrícula escolar.

Por lo tanto, si se valorara el patrimonio cultural, con la memoria colectiva de los niños y niñas, y de las familias migrantes se podrían alcanzar nuevas formas de relacionarse entre la sociedad civil y la comunidad educativa, lo que

generaría espacios reales de inclusión educativa. En un estudio de Marín (2018), se dice que es posible reconstruir el saber cultural de las personas inmigrantes en saber pedagógico, yendo al rescate de muchas prácticas culturales en peligro de extinción. Asimismo, afirma que el patrimonio cultural permite visibilizar los puntos de encuentro de los orígenes de las sociedades latinoamericanas y son los propios niños, niñas y familias quienes se van entrelazando entre las diferencias y semejanzas culturales presentes en el sistema.

Si bien el currículum escolar es totalmente estructurado y priva que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean interculturales mediante la integración de conocimientos de las sociedades plurales, este se puede transformar en una oportunidad para las aulas que son culturalmente diversas. Por ejemplo, se puede comparar y relevar la memoria patrimonial, relacionada con las historias de vida de los migrantes, de manera que los nuevos procesos migratorios se vinculen con la nueva oleada migratoria que reside en todas las provincias del país (ver figura n°7).

Figura n°7
Alumnado por provincia



Con la finalidad de explicar claramente el número de alumnado extranjero que se encuentra matriculado en el sistema escolar chileno, se decidió crear cuatro categorías: 1° matrícula extranjera de uno a quinientos alumnos/as, 2° matrícula extranjera de quinientos a mil alumnos/as, 3° matrícula extranjera de mil a mil quinientos alumnos/as y 4° sobre mil quinientos alumnos/as. Las provincias que se enmarcan en la primera categoría, con matrícula extranjera de uno a quinientos alumnos son Antártica Chilena (E=1), Capitán Prat (E=4), Palena (E=11), Isla de Pascua (E=17), Tierra del Fuego (E=21), General Carrera (E=24), Cauquenes (E=27), Arauco (E=47), Aysén (E=49), Ranco (E=64), Malleco (E=81), Cardenal Caro (E=85), Chañaral (E=96), Parinacota (E=111), Última Esperanza (E=117), Petorca (E=126), Coyhaique (E=146), Choapa (E=182), Huasco (E=184), Osorno (E=210), Limarí (E=238), Valdivia (E=241), Chiloé (E=251), Linares (E=312), Los Andes (E=389), Tocopilla (E=399), Bío Bío (E=416) y Magallanes (E=490). Posteriormente, las provincias que poseen entre quinientos y mil alumnos extranjeros son Ñuble (E=525), San Antonio (E=529), Colchagua (E=568), Llanquihue (E=591), Marga Marga (E=630), San Felipe (E=643), Curicó (E=662), Tamarugal (E=672), Cautín (E=771), Melipilla (E=836) y Talagante (E=987). En lo que respecta a las provincias que poseen una matrícula entre mil y mil quinientos, están Talca (E=1.007), Concepción (E=1.302), Cordillera (E=1.405) y Copiapó (E=1.483). Finalmente, las provincias que poseen sobre los mil quinientos alumnos extranjeros son la provincia de Valparaíso (E=1.961), Cachapoal (E=1.972), Elqui (E=2.141), Chacabuco (E=2.298), Maipo (E=2.317), Arica (E=3.588), El Loa (E=4.503), Iquique (E=7.611), Antofagasta (E=8.252) y Santiago (E=62.076).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A través del proceso migratorio que ha venido vivenciando Chile en la última década, se puede establecer que geográficamente las comunidades de migrantes se centran mayoritariamente en la Región Metropolitana y las ciudades fronterizas del norte grande de Chile y en la zona central de Chile. Pongamos por caso la matrícula de alumnos/as extranjeros en la Región Metropolitana donde hay 69.919 alumnos/as extranjeros, la Región de Antofagasta con una matrícula de 13.154, la Región de Tarapacá con 8.289, la Región de Arica y Parinacota donde hay una matrícula extranjera de 3.669 y la Región de Valparaíso con 4.976 alumnos/as extranjeros (Mineduc, 2019). Al visibilizar el alumnado extranjero en la educación chilena, se configuran nuevos retos y desafíos para una educación intercultural, más aun, cuando ellos forman parte de una educación obligatoria.

Por otro lado, no podemos pensar en una educación hegemónica para el alumnado extranjero, ya que las características sociales, territoriales y migratorias son diferentes en

los distintos colectivos migratorios que residen en el país. Por ejemplo, los migrantes venezolanos tienen condiciones más favorables respecto de las comunidades colombianas y haitianas, ya que las dos últimas están en más situaciones de vulnerabilidad y riesgo social, al tener bajo nivel educativo lo que, a su vez, se asocia a las bajas competencias laborales, por lo cual llegan incluso a ejercer en el trabajo informal (Soto *et al.*, 2019). Por lo tanto, las brechas educativas de los niños y niñas que se encuentran en situación migratoria se acrecientan aun más, al ser educados bajo un currículum estandarizado y rígido, lo que aumenta las condiciones de vulnerabilidad de la desigualdad social y educativa. Esto se debe a que están inmersos en una enseñanza descontextualizada, que no es capaz de atender las diferencias culturales y de desarrollar un currículum con estrategias educativas que favorezcan la inclusión multinacional del alumnado extranjero.

Es por todo esto que visualizamos el número de alumnado extranjero que se encuentra en etapa escolar en Chile, con la finalidad de generar espacio de diálogo y discusión para aportar a una educación intercultural descolonizadora, ya que la colonización impuesta por occidente ha sido un problema que involucra a todas las instituciones sociales, Díaz *et al.*, (2016). Por lo tanto, el sistema educativo requiere de modificaciones conscientes, de fondo y no de forma como se ha hecho hasta ahora. Si bien existen cuestiones normativas que permiten que los niños y niñas extranjeros estudien en el sistema escolar, también es importante hacerse cargo de la realidad escolar y los escenarios educativos que hoy día están atendiendo a miles de estudiantes extranjeros, a través de acciones concretas que permitan ir superando las limitaciones curriculares de la enseñanza que se entrega en los distintos centros educativos.

En este contexto, proponemos trabajar el patrimonio cultural con los niños, las niñas, los jóvenes y las familias migrantes que son parte de la escuela, para rescatar, conocer y valorar por una parte el patrimonio cultural inmaterial como fondo de conocimientos y, por otra parte, para reconstruir los saberes patrimoniales de las familias migrantes como parte de una educación intercultural. De este modo, las intenciones deben estar direccionadas a desarrollar relaciones simétricas entre las familias nacionales y extranjeras, el alumnado nacional y extranjero, y los profesores con sus alumnos y apoderados, para transformarse en una comunidad escolar que acepta y respeta las diferencias culturales, como parte de un proceso educativo de enseñanza-aprendizaje del cual todos forman parte, donde las propuestas educativas buscan favorecer el respeto y la valoración de las personas a partir de sus diferencias, Sumonte, *et al.*, (2018).

Agradecimientos: al Centro de Estudios del Ministerio de Educación, Chile. Al Centro de Investigación en Estudios Avanzados del Maule y Grupo de Investigación en Migración e Interculturalidad, ambos de la Universidad Católica del

Maule. También este artículo agradece el financiamiento al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico con los proyectos FONDECYT Regular N°1191045; N°1180993 y FONDECYT Iniciación N° 11190448.

Referencias citadas

- Alonso, G., Medici, M., Nowacka, K., Cohen, G. y Steinlage, M. 2014. *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual Metodológico*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Barbieri, Nicolás Gissi, Ramírez Gallegos, Jacques, Ospina Grajales, María del Pilar, Cardoso Campos, Bárbara Pincowsca, & Polo Alvis, Sebastián. 2020. Respuestas de los países del Pacífico suramericano ante la migración Venezolana: estudio comparado de políticas migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo Andino*, (63), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300219>
- Blanco, R. 2006. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3): 1-15.
- 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.
- Díaz Araya, Alberto, Martínez Sagredo, Paula, & Choque Mariño, Carlos. 2016. Etnohistoria, Colonización, Descolonización e Imaginarios. *Diálogo Andino*, (49), 5-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812016000100001>
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. 2012. Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación* 10(2): 21-34.
- Ferrada, D. y Flecha, R. 2008. El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 34(1): 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Fornet-Betancourt, R. 2004. *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Trotta. Madrid.
- Gayoso, G., Chang, L. y Ramírez, J. 2016. Proyecto de gestión para mejorar el conocimiento y valoración del patrimonio cultural. *Pueblo Continente* 26(2): 589-599.
- Hormazábal Saavedra, Pablo, Checa y Olmos, Francisco, & Sanhueza Henríquez, Susan. (2020). Trayectorias personales de los emprendimientos laborales de inmigrantes chilenos en Almería (España). *Diálogo Andino*, (62), 77-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200077>
- Huerta, R. y Domínguez, R. 2013. Patrimonios migrantes y educación artística. Los nuevos retos de la educación en patrimonio. *Educación artística: Revista de Investigación (EARI)* (4): 9-17.
- Instituto Nacional de Estadísticas. 2020. *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de Diciembre 2019. Informe Técnico*. https://www.inec.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-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6 (abril 2020).
- Organización Internacional para las Migraciones. 2018. *World Migration Report*. International Organization for Migration, Geneva. <https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018> (marzo 2018).
- Marín, J. 2018. Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos* 19: 1-18.
- Mínguez, M. 2007. *Patrimonio Cultural y Turismo en los Reales sitios de la Comunidad de Madrid y sus Incidencias en el Territorio*. Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ministerio de Educación. 2018. *Política Nacional De Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf> (enero 2020).
- Ministerio de Educación. 2019. Centro de estudios MINEDUC. Base de datos.
- Mondaca Rojas, C., & Gajardo Carvajal, Y. 2015. Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, (47), 3-6.

Mora, M. L.

2018. Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)* 17(49): 231-257.

Morales, K., Panes, R., Aguilera, A., Agurto, N., Bahamondes, M. y Olave, M.

2019. Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Revista Espacios* 40(36): 20-35.

Prats, L.

1998. El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27(1): 63-76.

Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M.

2017. Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, (45): 235-254.

Soto, S., Gil, F. y Pujadas, I.

2019. Heterogeneidad de la inmigración internacional reciente en Chile. Una aproximación a tres grupos nacionales a partir de datos de encuesta. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones* (46): 91-119.

Stefoni, C. y Bonhomme, M.

2014. A lifetime living in Chile yet still a foreigner. *Si Somos Americanos* 14(2): 81-101.

Sumonte Rojas, V., Sanhueza-Henríquez, S., Friz-Carillo, M., & Morales-Mendoza, K. R.

2018. Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino*, (57), 61-71.

Sunkel, G.

2006. *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Superintendencia de Educación

2020. `Compendio estadístico Superintendencia de Educación <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/noviembre-2019>

Tijoux, E.

2016. *Racismo en Chile: la piel como marca de la Inmigración*. Editorial Universitaria de Chile, Santiago.

Viñao, A.

2010. Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2): 17-42.