

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE

Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas

JORGE CANALES URRIOLA
MARÍA FERNANDA STANG ALVA
[EDITORES]



migrar es ir encendiendo pequeñas luces



RIL editores

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE.
RE-VISIONES, NUEVAS PREGUNTAS, NUEVAS MIRADAS

JORGE CANALES URRIOLA
MARÍA FERNANDA STANG ALVA
[EDITORES]

NIÑECES, ADOLESCENCIAS
Y JUVENTUDES MIGRANTES
EN CHILE

*Re-visiones, nuevas preguntas,
nuevas miradas*



MÁS UNIVERSIDAD



RiL editores

325.10 Canales Urriola, Jorge

C Niñeces, adolescencias y juventudes migrantes en Chile. Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas / Jorge Canales Urriola, María Fernanda Stang Alva, editores. – Santiago : RIL editores • Universidad Autónoma de Chile, 2024.

448 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-1559-1

1 HIJOS DE INMIGRANTES-CHILE. 2. INMIGRANTES ADOLESCENTES-ASPECTOS SOCIALES-CHILE. 3. INMIGRANTES-EDUCACIÓN-CHILE



Este libro contó con la aprobación del Comité Editorial y fue sometido al sistema de referato externo, ciego y por pares.

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE.

RE-VISIONES, NUEVAS PREGUNTAS, NUEVAS MIRADAS

Primera edición: septiembre de 2024

© Jorge Canales Urriola, María Fernanda Stang Alva, 2024

Registro de Propiedad Intelectual

N° 2024-A-8788

© RIL® editores, 2024

SEDE SANTIAGO:

Los Leones 2258

CP 7511055 Providencia

Santiago de Chile

☎ (56) 22 22 38 100

ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:

Cochrane 639, of. 92

CP 2361801 Valparaíso

valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:

europa@rileditores.com • Barcelona

© Universidad Autónoma de Chile, 2024

<http://ediciones.uaautonoma.cl> | ediciones@uaautonoma.cl

ISBN Universidad Autónoma de Chile 978-956-417-037-4

Composición, diseño de portada e impresión: RIL® editores

Ilustración de portada: Ana Brett | @anittabrett

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-1559-1

Derechos reservados.

ÍNDICE

PRÓLOGO

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD MIGRANTE:
DIÁLOGOS A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS

Gabriela Novaro 11

INTRODUCCIÓN

María Fernanda Stang Alva • Jorge Canales Urriola..... 21

PRIMERA PARTE: MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR

POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S): MIRADAS A ESCALA

LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES
DESDE LA DÉCADA DE 1990: UN DERROTERO LENTO Y SINUOSO

María Fernanda Stang Alva • Andrea Riedemann 37

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y MIGRACIÓN VENEZOLANA EN SANTIAGO DE
CHILE: TENSIONES PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN
Tatiana Cisternas León • Paula Buratovich 65

LA ESCUELA COMO SISTEMA: TENSIONES Y DES-ARTICULACIONES

LA ESCUELA CHILENA INTERROGADA: UNA REVISIÓN DE LITERATURA
DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER

Mercedes Mercado Órdenes..... 95

ANÁLISIS DE LA ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL DE ESTUDIANTES
MIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO EN EL PERÍODO
2014-2019

*Andrea Alvarado-Urbina • Alejandra Abufhele • M. Olaya Grau
Daniel Acevedo • Alicia Veas Flores* 129

CONSIDERACIÓN DE LA MIGRACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA <i>Cecilia Millán • Gustavo González</i>	157
--	-----

LA ESCUELA SITUADA: EXPERIENCIAS Y VOCES DE SUS PROTAGONISTAS

DIFERENCIAS ENTRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ORIGEN Y ACOGIDA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA NORTE DE CHILE <i>Raúl Bustos González • Carlos Mondaca Rojas</i>	193
---	-----

VOCES Y AGENCIA(S) DE NIÑAS Y NIÑOS EXTRANJEROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE TEMUCO: CONTINUIDADES Y TENSIONES CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA <i>Jorge Canales Urriola • Katherine González Márquez Daniela Huenschulaf Lagos • Macarena Herrera Gutiérrez Ana Luz Higuera Arias • María Francisca Peña Vivallo</i>	221
--	-----

SEGUNDA PARTE: TEMÁTICAS EMERGENTES Y ESPACIOS DIVERGENTES

JUVENTUDES MIGRANTES

JÓVENES HIJOS E HIJAS DE MIGRANTES NACIDOS Y/O ESCOLARIZADOS EN CHILE: ANCLAJES Y DESCALCES IDENTITARIOS <i>Antonia Lara</i>	251
--	-----

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA JUVENTUD MIGRANTE DE PUERTO MONTT. DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA <i>Carla Natalia Fierro Retamal • Marcos Andrade Moreno Juan Manuel Saldívar</i>	277
---	-----

ADOLESCENCIAS MIGRANTES «NO ACOMPAÑADAS»

LAS DIFICULTADES EN LA PROTECCIÓN DE ADOLESCENTES NO ACOMPAÑADOS EN CHILE Y EN LA REGIÓN <i>Matías Fouilloux Bambach</i>	309
--	-----

ADOLESCENCIA MIGRANTE NO ACOMPAÑADA EN CHILE:

ESBOZO DE PERFILES

Iskra Pavez-Soto • Juan Ortiz-López • Iciar Dufraix

Sius-Geng Salinas • Valeria Acuña • Jendery Jaldín..... 333

ESPACIOS FORMATIVOS NO CONVENCIONALES:

ENTRE ESPERAR Y AGENCIAR

LO EDUCATIVO DESDE ESPACIOS SOCIO-COMUNITARIOS: UNA
EXPERIENCIA PARTICIPATIVA JUNTO A LA NIÑEZ MIGRANTE
Y SUS FAMILIAS EN SANTIAGO DE CHILE

Sara Joiko • Milena Collazos • Antonia Garcés

María Josefina Palma..... 361

EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE TRÁNSITO EN EL NORTE DE CHILE:

ESPERAR COMO MÉTODO VERSUS UTILIZAR LA ESPERA EN TRÁNSITO

Marielena Groos..... 393

EPÍLOGO

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

POR LOS ENTORNOS DE LA MIGRACIÓN

MOVILIZADAS POR LA INTERCULTURALIDAD, SORPRENDIDAS POR
EL ESTALLIDO SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA DESCOLONIAL Y FEMINISTA, EN LA UNIVERSIDAD
ABIERTA DE RECOLETA

Leonora Beniscelli • Andrea Riedemann • Sara Joiko

María Josefina Palma • Antonia Garcés..... 419

PRÓLOGO

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD MIGRANTE: DIÁLOGOS A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS

*Gabriela Novaro*¹

Cuando Fernanda y Jorge me convocaron a escribir este prólogo, luego de consultar el índice, sentí una gran curiosidad por la propuesta: una obra que reúne investigaciones en curso sobre la niñez, la adolescencia y la juventud migrante en distintos lugares de la extensa geografía chilena. La propuesta testimonia un espíritu colaborativo que no siempre encontramos en la academia. Más aún, la invitación a una argentina a prologarlo hace pensar en otro principio que debería guiarnos: no dejar que la distancia, ni mucho menos las fronteras, limiten estas colaboraciones. Festejo profundamente ambas actitudes, sobre todo teniendo en cuenta la historia de nuestros países, divididos también ellos por fronteras impuestas y unidos en similitudes y hermandades que, no casualmente, tendieron a ser poco visibilizadas.

¹ Investigadora CONICET, Universidad de Buenos Aires.
gabriela.novaro@gmail.com

TEMAS Y CONTEXTOS *ALLÁ Y ACÁ*

La obra despliega una variedad muy grande de recortes temáticos, objetivos, enfoques, abordajes disciplinares, herramientas metodológicas. Recupera desde investigaciones de larga data a entradas más recientes al tema.

Los problemas que abordan los distintos capítulos resultan fundamentales para la reflexión sobre la inclusión y la igualdad (y desigualdad) de las trayectorias escolares y las experiencias formativas de los niños y jóvenes migrantes en Chile, pero también en la región. Deja sentado un corpus de información, análisis y conclusiones que, sin duda, será un aporte para la definición de políticas migratorias y educativas orientadas a la igualdad para toda la población, y en particular para la población migrante.

Los distintos capítulos recorren desde el nivel inicial a la formación superior, los cambios en las políticas migratorias y educativas, los dispositivos que traban el ingreso y la permanencia, las situaciones que los facilitan, la estratificación y segmentación educativa, la formación y capacitación docente, la escolaridad en origen y en destino, la memoria de situaciones escolares dolorosas, las expectativas educativas de las familias y de los jóvenes, las proyecciones de continuidad en la formación superior, la educación en espacios socio-comunitarios, las identificaciones y las segundas generaciones.

Muchos de estos temas resultan de fundamental importancia en otros territorios. En Argentina estas cuestiones han sido relevadas en investigaciones ya finalizadas y en curso, y siguen desafiando los dispositivos estatales. Al tiempo que temas y problemas en común, los capítulos también se detienen en las particularidades de la situación en Chile, muchos desde estudios locales en profundidad.

La obra da cuenta de puntos de coincidencia y diferenciación entre nuestros países. En Argentina compartimos con Chile la relevancia de la migración europea en la conformación nacional; nos diferenciamos en el carácter histórico de la migración latinoamericana de la región, frente a una movilidad más reciente hacia Chile; la tendencia de esta última población a mantenerse en proporción en Argentina contrasta con su aumento en Chile en los últimos años; la importante

presencia de la población haitiana en Chile se diferencia de su carácter más limitado en Argentina; se registra en ambos países el importante crecimiento de la población venezolana. Resulta común a nuestros territorios la vigencia de normativas educativas en muchos sentidos inclusivas (en comparación con normativas anteriores y las de otros países), pero que contrastan con disposiciones más excluyentes y coexisten con muchos «silencios». Se registra además en ambos países la dificultad para implementar los aspectos más inclusivos de la normativa y el registro de la distancia con lo que muchas veces sucede en distintos espacios (las escuelas, entre otros) en términos de inclusión y no discriminación de los niños y jóvenes migrantes.

Entre nuestros sistemas educativos también se registran aspectos compartidos y diferentes. Un sistema educativo gratuito y universal de larga data en Argentina, frente a la aparente mayor visibilidad de la fragmentación educativa en Chile. Vale aclarar que esto también es un grave problema en Argentina, con frecuencia encubierto tras las políticas y discursos universalistas que presuponen la homogeneidad de contenidos e identificaciones y afirman como dado lo que no está: la uniformidad de calidad educativa que brinda el sistema en distintos territorios y para diferentes sectores sociales. También resultan comunes a ambos territorios las promesas no del todo saldadas de las propuestas de interculturalidad educativa, las dificultades de su implementación y ampliación, los obstáculos para construir alternativas a la educación tradicional desde una interculturalidad crítica. En fin, una multiplicidad de problemas comunes a profundizar en nuestros diálogos y nuestras apuestas por mayor igualdad social y educativa.

En el ámbito académico también registramos continuidades y diferencias. En Argentina ha habido hace años una revisión crítica de cómo las políticas y la investigación se centraron en la migración europea y desconocieron y/o desvalorizaron la latinoamericana. Me pregunto si similares situaciones se registran en las investigaciones chilenas. La obra testimonia que compartimos la multiplicación de investigaciones sobre el tema en años recientes, el creciente interés por la situación de las jóvenes generaciones, la intención de abordar

los espacios institucionales sin dejar de atender a las expectativas, demandas y experiencias de las familias, los niños, niñas y jóvenes. Me ha resultado particularmente sugerente la intención de los compiladores de distanciarse del «santiagocentrismo», la inclusión, junto con muchos trabajos ubicados en la capital del país, de otros de la región de Arica y Tarapacá, de las ciudades de Puerto Montt y Temuco. Esta decisión nos advierte contra nuestro porteñocentrismo, cuya revisión sigue en gran medida pendiente en los estudios sociales en Argentina.

La obra devela también otro aspecto en común: el diálogo complejo y cambiante que, desde la academia, venimos manteniendo con los espacios de definición de políticas, una interlocución particularmente compleja hoy en Argentina y que tampoco ha sido sencilla en Chile. Vinculación además, y en esto me detengo en los siguientes puntos, donde debemos explicitar y en ocasiones revisar nuestro propio posicionamiento.

DILEMAS COMPARTIDOS EN LA INVESTIGACIÓN A AMBOS LADOS DE LA FRONTERA

Teniendo en mente los aspectos señalados, en las siguientes páginas reflexiono sobre algunos dilemas en la investigación de la temática; me refiero a situaciones de resolución pendiente, que nos invitan a seguir «dándole vueltas» al tema y procurando nuevas aproximaciones. Los temas que se despliegan se vinculan además a la preocupación por el modo en que desde la investigación dialogamos con los espacios de definición de políticas.

Los pendientes, aquí (en Argentina), allí (en Chile) y en otras geografías, son múltiples y complejos. Organizo algunos de ellos a partir de los siguientes ejes:

- Con las normativas y más allá de ellas: la atención a lo no documentado y lo no evidente.
- El trabajo sobre los sentidos sociales: coincidencias, recurrencias, tensiones.

- Categorías sociales, estatales y analíticas en la investigación con población migrante.

Estas cuestiones continúan desafiándonos en investigaciones en curso de corte antropológico y etnográfico en Argentina, atraviesan los análisis de los procesos de identificación y formación de los jóvenes migrantes y descendientes de migrantes en distintos espacios formativos. Espero que compartir estas reflexiones, tal vez también discutir las, sirva para pensar colaboraciones entre la investigación de la temática en distintos territorios e imaginar algunas líneas de comparación acerca de cómo la problemática, los avances y límites en la forma de abordarla se expresan en nuestros países. Los ejes señalados, por supuesto, no agotan la complejidad y gran diversidad de los temas que se abordan en la obra.

CON LAS NORMATIVAS Y MÁS ALLÁ DE ELLAS: LA ATENCIÓN A LO NO DOCUMENTADO Y LO NO EVIDENTE

Distintos capítulos del libro consideran el nivel normativo del tema, concluyendo en un panorama complejo y cambiante en materia de derechos sociales y educativos de la población migrante. Algunos trabajos se detienen en las contradicciones entre distintas normativas, los límites y las vacancias en las políticas. Describen en las escuelas los alcances de las reformulaciones desde una mirada no ingenua, sabiendo que una normativa atenta a derechos no es garantía de inclusión en condiciones de igualdad. Las trayectorias educativas de la población migrante muestran esto con claridad. El registro de estas inconsistencias invita a recuperar uno de los postulados básicos de la etnografía: el interés por ir más allá de lo documentado (Rockwell, 1995), atender los intersticios, los matices, las contradicciones.

En los estudios migratorios y educativos en Argentina este posicionamiento ha resultado fundamental, sobre todo en dos sentidos: para no limitarnos a lo que los discursos y documentos estatales enuncian en tanto logros y alcances de la inclusión, y para ir más allá del discurso políticamente correcto en torno a la diversidad.

En el primer sentido advertimos que, a pesar de una normativa que enuncia posicionamientos a favor de la inclusión y la igualdad, se registra la persistencia de situaciones de exclusión y formas subordinadas de inclusión. En el segundo sentido, la atención a los modos en que la diversidad se despliega en el campo educativo nos ha hecho interrogarnos sobre los alcances de las políticas interculturales y el modo en que las propuestas diferenciadas terminan en ocasiones generando o reforzando circuitos desiguales. También estas cuestiones son aludidas por muchos de los autores de la obra.

La investigación en distintos territorios releva así la alternancia y a veces coexistencia de distintas tendencias, y el lugar festivo que en ocasiones se da a la diversidad en las instituciones escolares. Esto advierte contra las tendencias lineales que muchas veces los discursos oficiales presuponen cuando cambia una política. Correrse desde la investigación de estas posiciones, referenciarnos en la normativa, pero sabiendo que la misma no agota la complejidad de lo social, no es sencillo e incluso puede ser incómodo, sobre todo si adherimos ideológicamente a las posiciones que las políticas enuncian. Sin embargo, cierto corrimiento y «distancia» constituye un paso fundamental para comprender los procesos en los que se insertan las situaciones que observamos (Elias, 1983), y también para acompañar propuestas inclusivas sin dejar de advertir sus límites, contradicciones y la heterogeneidad de las situaciones concretas que, como decíamos, no son siempre evidentes.

ATENCIÓN A LOS SENTIDOS SOCIALES: COINCIDENCIAS, RECURRENCIAS, TENSIONES

Preguntarnos qué pasa más allá de las primeras impresiones y las imágenes oficiales es particularmente necesario en el trabajo sobre los sentidos sociales, sobre todo de aquellos que han sido sistemáticamente silenciados. En los temas que nos convocan debemos considerar que las voces de algunos colectivos migrantes de la región han tendido a ser omitidas, al menos así fue claramente en Argentina, y es posible imaginar que también en Chile. En este punto, los autores del libro muestran investigaciones de distinto alcance que

incorporan diversas voces, experiencias y proyectos: memorias de situaciones de discriminación, valoración de espacios de integración, expectativas de continuidad en el sistema educativo, testimonios que hablan de la simultaneidad de múltiples pertenencias nacionales. En particular, resulta sumamente sugerente el centramiento de varias de las colaboraciones en las expectativas, memorias y proyectos de las y los jóvenes. Voces y deseos que, justamente para reforzar el punto anterior, no tienden a plasmarse en políticas ni discursos oficiales y, en ese sentido, no suelen ser documentadas.

En la recuperación y reflexión sobre estas presencias y estas voces sigue en alguna medida pendiente construir en nuestras investigaciones un marco analítico que permita, a la vez, identificar recurrencias y no perder la riqueza y heterogeneidad de las manifestaciones, más aún las tensiones y contradicciones de los testimonios, proyectos y experiencias. Sobre todo parece necesario, recuperando postulados largamente debatidos, no interpretar los testimonios desde nuestros propios presupuestos y atender a los sentidos locales que expresan y sugieren las categorías y los términos (Geertz, 1994).

En nuestras investigaciones en Argentina con población migrante andina hemos identificado la simultaneidad de los proyectos de *seguir siendo* parte del colectivo familiar que, en buena medida, se referencia en el territorio de origen y, al mismo tiempo, de permanecer e incluirse en el nuevo país (Novaro, 2022). También registramos cómo lo mismo desafía las visiones lineales de inclusión de las instituciones estatales, en particular las escuelas. Seguimos debatiendo sobre cuáles serán las categorías más adecuadas para pensar esta simultaneidad de proyectos. También registramos, contra la tendencia a demonizar las escuelas, que las mismas adquieren múltiples sentidos para la población migrante, y suelen ser asociadas tanto a espacios complejos donde se ha sufrido, como a instancias necesarias para la permanencia y la inclusión.

En la reconstrucción de los sentidos sociales, en general, los trabajos del libro se centran en el nivel discursivo (documentos, testimonios, entrevistas grupales e individuales, etc.). Entiendo que lo mismo podrá complementarse con el registro y análisis de prácticas

y experiencias, a partir de herramientas metodológicas más observacionales. Al menos esto ha resultado sumamente enriquecedor en las investigaciones que tenemos en curso. En todos nosotros, y también en los sujetos y grupos con los que trabajamos, la práctica puede reforzar o tensionar lo que decimos sobre nuestros proyectos y experiencias. Al respecto, vale recordar la advertencia de Lahire (2006) sobre los riesgos de quedarnos con lo que los sujetos expresan sobre sí mismos; propone por eso atender a los implícitos, las omisiones en las palabras, pero también a las inconsistencias entre lo que los sujetos hacen y lo que dicen que hacen.

Entiendo que es desde el registro de esta simultaneidad y heterogeneidad de distintas memorias, proyectos y experiencias que podremos realizar un aporte a las políticas inclusivas tensionando la linealidad con que frecuentemente se realizan diagnósticos y se proponen alternativas de solución.

CATEGORÍAS SOCIALES, ESTATALES Y ANALÍTICAS EN EL TRABAJO CON POBLACIÓN MIGRANTE

Otro de los ejes que invita a pensar los trabajos del libro refiere a la necesidad de tomar y a la vez discutir desde la investigación las categorías sociales y las clasificaciones estatales con que se abordan estos procesos. Lo mismo resulta sobre todo evidente en el caso de algunos términos como inclusión, niños y jóvenes, educación, migrante. En todos estos términos se advierte la necesidad de atender los usos sociales y estatales, pero también de problematizarlos. En este sentido, los trabajos del libro muestran posiciones diferentes: algunos dialogan más de cerca con estas categorías, otros las toman explícitamente como tema de análisis y tensan las clasificaciones estatales y el modo en que las políticas «construyen los problemas». En algunos de los textos, las categorías de identificación estatal estallan desde la experiencia de los jóvenes de «estar entre» y sus identidades múltiples, se discuten las nociones occidentales de niñez y cuidado, se problematizan categorías en uso como «no acompañado».

La distinción entre categorías sociales, estatales y analíticas en los temas que nos ocupan resulta fundamental. No podemos

perder de vista que la misma categoría «migrante» responde a una clasificación estatal que supone un ejercicio de naturalización de las fronteras como divisorias de pertenencia. En nuestras investigaciones, retomando temas largamente debatidos en otras geografías, explicitamos desajustes entre el sentido social y estatal de la noción de «segunda generación», de uso frecuente en los colectivos con los que trabajamos (concretamente *boliviano de segunda generación* para aludir a sujetos que, de acuerdo a la normativa argentina, se clasifican como argentinos).

En un sentido semejante, advertimos la importancia de considerar y a la vez distanciarnos del modo en que los discursos de Estado (que incluyen, en mi opinión, en muchas ocasiones los de los organismos internacionales) hablan de «inclusión» y de la cercanía (muchas veces disimulada) que este término adquiere con integración e incluso asimilación en las instituciones escolares.

Advertimos también la importancia de dialogar y distanciarnos con las categorías estatales en la distinta definición de los límites de «lo educativo» y la consideración del valor formativo de experiencias que suceden fuera de las escuelas. En este sentido avanzan diversos trabajos de la compilación. Al respecto, resulta elocuente la afirmación acerca de la importancia de considerar el espacio socio-comunitario para disputar la limitación de lo educativo a lo escolar que proponen algunas de las autoras. En esta misma sintonía, nuestros trabajos en organizaciones comunitarias de migrantes en Buenos Aires testimonian hace años el peso de las experiencias formativas que se despliegan en esos espacios y su relevancia tanto en los proyectos de movilidad como de permanencia de las familias migrantes.

El abordaje sistemático de las categorías también refuerza la necesidad de problematizar el modo en que dialogamos con las políticas. La problematización de las categorías y la búsqueda de relaciones y procesos no evidentes tensa las concepciones de los sujetos sociales con los que trabajamos y con los efectores de políticas que los implican, incluso de gestores de proyectos alternativos. La distancia que permite cierta crítica nos sigue desafiando y posicionando en un lugar no siempre sencillo: reflexionar críticamente al tiempo que apoyar propuestas inclusivas.

Estos sólo son algunos de los muchísimos desafíos para la investigación de la temática. Se suman a ellos muchos más que nos invitan a seguir este camino en colaboración. Entre tantos otros: ¿de qué modo distinguir lo que la población migrante comparte como desafío de inclusión con otros colectivos en situación de subalternidad y las situaciones específicas que la atraviesan?, ¿cómo comprender las particularidades de las situaciones locales, a la vez que pensar los procesos que se replican en otros territorios?, esto es, en alguna medida, ¿cómo precisar el carácter de generalidad o excepcionalidad de nuestras afirmaciones? Otra preocupación a profundizar refiere a los desafíos aún pendientes para construir visiones que permitan articular los condicionamientos y la agencia, dar lugar al carácter activo de los sujetos, pero no perder de vista sus constreñimientos.

PARA CERRAR EL PRÓLOGO Y ABRIR EL DIÁLOGO

Espero que la obra sea una de muchas que nos permitan seguir imaginando cruces, colaboraciones, estudios comparados y caminos compartidos. Esto siempre aporta y, en ocasiones, resulta imprescindible.

En la Argentina que estamos viviendo, la situación nos invita a defender políticas inclusivas (al tiempo que criticar sus límites) y, sobre todo, a resistirnos a discursos y prácticas que limitan derechos que creíamos consolidados. Ojalá también en esto, compartir experiencias a través de las fronteras nos enriquezca y nos fortalezca.

BIBLIOGRAFÍA

- Elias, N. (1983). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Novaro, G. (2022). *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*. Editorial SB.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

INTRODUCCIÓN

María Fernanda Stang Alva
Jorge Canales Urriola

En las últimas décadas, Chile se ha convertido en un destino de creciente importancia para las migraciones intrarregionales (Organización Internacional para las Migraciones, 2021) y, acompañando este proceso, el campo de los estudios migratorios ha crecido, se ha diversificado temáticamente y ha ido consolidándose (Soto-Alvarado, 2020; Stefoni y Stang, 2017). En ese escenario, la línea de trabajo relativa a las niñeces y adolescencias migrantes ha sido profusamente indagada, pero fundamentalmente en relación con su presencia en el espacio escolar (Baeza et al., 2022; Poblete, 2021; Stefoni y Corvalán, 2019). No es casual que ese fuera uno de los primeros ámbitos de atención investigativa en relación con este grupo etario, por varias razones: la escuela es un espacio obligado (o, más bien, obligatorio) de confluencia de natives y migrantes, por lo que ofrece un escenario propicio para explorar qué ocurre en esta coincidencia. Además, en Latinoamérica la escuela ha sido una usina fundamental para alimentar la fabricación del Estado-nación (Stang et al., 2019), por lo que representa un frente de indagación respecto de la forma en que la migración lo interpela en su acto de discriminación fundante, a decir de Abdelmalek Sayad (2010), esto es, la distinción entre ciudadanos-nacionales y extranjeros-no nacionales. Estas investigaciones han permitido cartografiar problemáticas que atraviesan la escuela en torno a la presencia de niñas y adolescentes migrantes, y que además la exceden, como los procesos de racialización (Pavez, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Suárez, 2015; Tijoux, 2013), asimilación (Beniscelli et al., 2019; Bustos y Gairin,

2017), fronterización (Joiko, 2023; Roessler, 2018), sexualización (Stefoni et al., 2016), entre otros. También han hecho posible una aproximación crítica al propio sistema educativo nacional y su forma de abordar las diversidades presentes en sus distintos espacios (Hernández, 2016; Jiménez et al., 2017; Mora, 2022; entre otros).

Pero el propio crecimiento y diversificación de la presencia migrante en el país, así como las transformaciones experimentadas por las dinámicas migratorias regionales en los últimos años –generación de nuevos corredores migratorios, crecientemente criminalizados y atravesados por diferentes expresiones de violencia–, han significado la emergencia de nuevas problemáticas, o la mutación de otras ya existentes. Se han ido abriendo paso nuevas preguntas; se han renovado los lugares de enunciación teórica, y también las herramientas metodológicas. Este movimiento de ampliación de las miradas sobre el fenómeno migratorio, por cierto, ha comenzado a permear el ámbito específico de las niñeces y las adolescencias migrantes, de ahí que se hayan ido multiplicando las inquietudes e interrogantes sobre cuestiones hasta ahora poco visibles a los ojos del mundo académico y de la política pública.

Los procesos que se viven en torno a la llegada de estudiantes migrantes a escuelas de regiones del país que, al menos en términos cuantitativos, no representan destinos principales, aun cuando experimentan crecimientos significativos de sus flujos, son un ejemplo de aristas aún poco exploradas en este campo temático. Les niños y adolescentes migrantes «no acompañados» –las comillas obedecen a que se trata de una categoría estatal–; las juventudes migrantes e hijos de migrantes y sus procesos de construcción identitaria; los espacios educativos informales, surgidos en algunos casos en respuesta a la transitoriedad de las presencias migrantes en los territorios; los procesos de «internamiento» e institucionalización de adolescentes y jóvenes migrantes; los estudiantes migrantes en la educación superior; la agencia de las niñeces en los procesos de «inclusión» –en este caso, las comillas se deben a los cuestionamientos a esta noción–, son algunos ejemplos de los temas emergentes que contribuyen a

ampliar los horizontes de análisis y a visibilizar una complejidad que demanda la búsqueda de nuevas respuestas.

Inquietudes como estas son las que han estado en el origen de esta iniciativa de publicación colectiva. El proyecto nació a propósito del encuentro de los editores en un seminario sobre la inclusión educativa de estudiantes migrantes en escuelas de la ciudad de Temuco, realizado en la sede temuquense de la Universidad Autónoma de Chile, donde coincidimos en la necesidad de visibilizar las perspectivas emergentes sobre las niñeces y adolescencias migrantes y ponerlas en diálogo con aquellas más consolidadas. Uno de los aspectos críticos conversados en aquel momento fue la necesidad de contrarrestar el «santiaguismo metodológico» (Grimson y Guizardi, 2015) que tiende a dominar en los estudios migratorios nacionales en general, así como en aquellos sobre educación y niñeces migrantes en particular. Estas constataciones fueron las que dieron impulso a la idea de reunir a investigadores de distintos rincones de Chile dedicados a este campo de estudios, quienes fueron invitadas a contribuir con esta iniciativa desde las especificidades temáticas y territoriales que inspiran sus trabajos. La buena acogida de la convocatoria permitió generar un espacio de confluencia, intercambio y diálogo entre personas de distintas regiones y de diversas universidades del país, quienes nos articulamos en torno a las diferentes aristas de este proceso social, cultural y político que alientan nuestra diversidad de intereses y preocupaciones académicas y humanas.

El propósito central del proyecto, evidentemente, era el de compilar escritos diversos en sus enfoques, en sus preguntas, en sus aproximaciones metodológicas. No obstante, desde un inicio se intentó también generar un espacio de trabajo lo más colaborativo posible, buscando sacudirnos en alguna medida del contexto de trabajo académico e investigativo cada vez más individualista y competitivo. En cierto modo, tuvimos éxito. Los autores logramos reunirnos en dos oportunidades a través de plataformas virtuales, en un primer momento para conocernos y compartir nuestras impresiones y expectativas sobre la iniciativa y, en un segundo momento, para presentar al grupo cada uno de los trabajos aquí recogidos,

con el fin de debatir sobre los énfasis y los ejes articuladores de la obra en su conjunto. Estas instancias, sin duda, han contribuido a la construcción de un libro integrado y, al mismo tiempo, al intercambio y conocimiento mutuo de los investigadores interesados en las niñeces y adolescencias migrantes en Chile. La apertura y disponibilidad de quienes forman parte de esta obra colectiva hizo posible incluso activar un proceso interno de revisión cruzada de los borradores de nuestros trabajos –previo a la revisión externa de pares–, lo que permitió fortalecer cada una de las contribuciones incorporadas en estas páginas.

El objetivo de este volumen es ofrecer un abordaje variado, reflexivo y crítico acerca de las niñeces, adolescencias y juventudes migrantes internacionales en Chile, a partir de un interés por lo territorial que visibilice las realidades regionales del país, por un lado, y de una apertura a la versatilidad del campo de estudio, lo que ha redundado en la convergencia de diversos enfoques, problemáticas y escalas de análisis, por otro. Este encuadre permite construir una mirada amplia y compleja en la que se entrelazan distintas discusiones y numerosos hilos que cruzan los capítulos, lo que habla de un campo de estudio en expansión, diversificación y, también, productiva tensión. En efecto, esta obra está atravesada por las lecturas críticas de los procesos ideológicos de racialización, asimilación y violencia simbólica que condicionan las vivencias de les niñes migrantes, así como de las condiciones socioeconómicas y jurídico-políticas en cuyo marco se ven forzades a desenvolver sus vidas junto a las de sus familias. Así también emergen persistentemente los imaginarios y las narrativas de les distintos actores sociales e institucionales involucrades con las problemáticas que afectan a las niñeces migrantes en el país, incluyendo a les propies niñes y adolescentes, a sus familias, a docentes, educadores y funcionaries de la institucionalidad pública, lo que se liga en una sinuosa relación de continuidad-discontinuidad con las disposiciones reglamentarias y el marco jurídico-normativo que, dentro de la escuela y fuera de ella, gobiernan los cuerpos y subjetividades de las personas que migran.

Cuestiones como estas son tratadas en el libro desde aproximaciones que también son variadas, incluyendo estudios de casos, perspectivas comparativas, investigaciones empíricas y análisis documentales; abordajes cualitativos y cuantitativos, situados en territorios específicos o a escala nacional; en las políticas públicas, en experiencias de intervención educativa o en la producción científica sobre la temática. Los enfoques, también diversos, tienden por su parte a enfatizar puntos de vista críticos sobre las condiciones de existencia de las niñeces migrantes y sobre las respuestas del Estado a sus necesidades y expectativas, abriéndose espacio entre ellos algunos cuestionamientos a la noción de inclusión educativa, además de marcos comprensivos sostenidos por el pensamiento decolonial, la interseccionalidad y la interculturalidad crítica, herramientas particularmente útiles para el análisis de la discriminación, del racismo y de la dominación cultural. De igual forma, se presentan perspectivas que enfatizan la participación y la capacidad de agencia y de reflexión de quienes constituyen el centro de este texto.

A partir de las discusiones propuestas a lo largo del libro, consideramos que hay especialmente tres nudos críticos que, de forma más o menos explícita, recorren el grueso de los aportes aquí recopilados, algunos de los cuales, por lo demás, fueron tematizados en los encuentros colectivos que han dado forma a este proyecto. En primer lugar, las limitaciones y vacíos de la política pública nacional y local en relación al fenómeno migratorio en general, y a las niñeces y adolescencias migrantes en particular. A pesar de que la política migratoria y las políticas educativas vigentes reconocen la importancia de proteger a les niñes y adolescentes migrantes, resultan más bien parceladas y lejanas a una concepción integral, lo que en el caso de las políticas educativas se traduce en disposiciones restringidas a aspectos técnicos que, entre otras cosas, implican un enfoque inclusivo que no logra abordar las diversidades. En efecto, esta insuficiencia da cuenta de las urgencias sociales asociadas a las niñeces y adolescencias migrantes, urgencias que, al no ser resueltas, terminan acumulándose y convirtiéndose en una cada vez más consistente interpelación al Estado. Una mirada de conjunto sobre

el libro muestra, de hecho, un especial interés de los autores en la dimensión social de la migración de niños y adolescentes, y en especial en las múltiples dinámicas de inclusión-exclusión. Entendemos que este acento responde precisamente a las deudas del Estado para con este grupo y a la necesidad imperiosa de hacerse cargo de estas problemáticas, cuya complejidad y heterogeneidad se reflejan en las preocupaciones académicas de los aportes que reúne esta obra.

En segundo lugar, las consideraciones sobre lo simbólico aparecen profusamente en el presente volumen, específicamente en lo relativo a la construcción de significados sobre lo otro y la otredad. Estos significados, que muestran sentidos distintos en las narrativas de los actores, alimentan representaciones de le migrante y la migración –así como de la diversidad– que son situadas, que son construidas a partir de contextos particulares de producción y que se encuentran condicionadas por la situación específica de las personas migrantes en los distintos territorios y ámbitos en los que se desenvuelven. Más aún, los mismos migrantes representan de maneras diferentes la migración y su propia condición migratoria. Así mismo, las representaciones institucionales de le migrante y la migración que cruzan las normativas y políticas públicas son también situadas, aunque tienden a cristalizar imágenes más homogéneas y homogeneizadoras.

En tercer lugar, y por último, el libro destaca el rol que cabe a los niños y adolescentes migrantes como actores sociales en los escenarios en los que se desenvuelven. Ya sea a través de sus narrativas, ya sea a través de sus agencias, las niñeces y las adolescencias se vinculan de manera activa y reflexiva con su realidad inmediata, la interpretan y actúan sobre ella en función de sus necesidades y sus recursos, de sus temores y sus esperanzas. Esta visibilización de le niño, adolescente y joven migrante es lo que permite entrever y descubrir sus espacios de resistencias, tanto autónomos como propiciados por otros actores, en los cuales reivindican el sí-mismo y el derecho a ser. Como señalamos antes, desde hace varios años las niñeces migrantes han sido abordadas fundamentalmente a partir de las problemáticas educativas; en ese sentido, el mundo académico mantiene una

deuda con ellas que se debe saldar, incluyendo la revisión crítica del adultocentrismo científico que ha dominado en los estudios de las niñeces y que se problematiza en uno de los capítulos de este libro. Creemos que uno de los caminos para hacerse cargo de esa deuda es el de una ética situada que reconozca y visibilice las voces de las personas migrantes más jóvenes, así como su capacidad de agencia.

Este libro se estructura en dos partes, ordenadas a su vez en apartados temáticos. La primera de ellas, titulada «Migración y educación en el espacio escolar», se mantiene en ese ámbito más explorado por la literatura nacional relativa a las niñeces y adolescencias migrantes, pero intentando re-visiones desde inquietudes temáticas emergentes y desde lentes analíticas y metodológicas renovadas.

Esta primera parte reúne entonces, por un lado, trabajos que revisitan temas explorados en el espacio de intersección de las migraciones con la escuela, procurando miradas procesuales, por ejemplo, para comprender los sentidos y vacíos de la política educativa en este ámbito, o interrogando esa intersección y las problemáticas que se generan en ese encuentro a partir de la perspectiva de la colonialidad del poder. Por otro lado, la componen capítulos que buscan responder nuevas preguntas sobre diversas aristas de la presencia migrante en espacios educativos formalizados, a partir de los roles de algunos actores implicados en ellos, explorando el papel de agentes que tienen en sus manos la implementación de la política educativa dirigida a los estudiantes migrantes, la formación de los docentes en relación con las migraciones, y las agencias de los niños migrantes escolarizados en el despliegue de sus estrategias de inclusión; indagando decisiones de trayectorias dentro del sistema educativo nacional, a partir de la inquietud por la estratificación horizontal, o los vínculos entre los sistemas educativos del país de origen y el de destino, Chile en este caso, a través de las representaciones sobre ambas experiencias en estudiantes y apoderados.

La segunda parte, denominada «Temáticas emergentes y espacios divergentes», se adentra en dimensiones y configuraciones espacio-temporales que exceden el escenario escolar, tanto porque lo atraviesan y desbordan, como porque lo tensionan desde propuestas

formativas excéntricas o desde trayectorias migratorias que acontecen por otros carriles, marcados por las transformaciones recientes de las migraciones en Sudamérica. Se reúnen en esta parte trabajos que indagan sobre los procesos identitarios de jóvenes hijos de migrantes nacidos y/o escolarizados en Chile, que desestabilizan las demandas de identidades únicas que impone el pensamiento de Estado (Sayad, 2010), y aspectos de sus trayectorias educativas en la educación superior. Otros dos capítulos se ocupan del tópico emergente de los adolescentes «no acompañados», una terminología que procura etiquetar con un nombre estatal un proceso social complejo, que nos interpela ética y políticamente en nuestro lugar de investigadores, y del que estos abordajes buscan hacerse cargo. Los espacios educativos socio-comunitarios en tanto lugares de resiliencia y resistencia, y una propuesta pedagógica en un «dispositivo de tránsito» que puede habilitar mecanismos de contestación a la imposición de la espera como ejercicio de poder, cierran con un tono de esperanza realista esta segunda parte.

El epílogo de este libro surgió a partir de la inquietud (y la interpelación) por dar espacio a una experiencia pedagógica que, aunque no tiene por protagonistas a niños, adolescentes y jóvenes migrantes, ronda por los entornos de las migraciones, en la medida que abordó las principales matrices que determinan y constriñen sus trayectorias biográficas y migratorias (colonialismo, nacionalismo, racismo, capitalismo y patriarcado). Lo hizo en el marco de un espacio de formación con adultos en un proyecto universitario que desafía los cánones de la academia convencional, y tradicional, y desde las pedagogías feministas y decoloniales. Una experiencia que, además, estuvo atravesada por la contingencia del estallido social, un momento-ensamblaje en la historia reciente del país (Ibáñez y Stang, 2021) que nos ha movido y con-movido.

Varios de los capítulos del libro tienen por escenario diferentes regiones del país, desde el norte grande hasta algunas espacialidades del sur, lo que permite observar, junto a sus rasgos comunes, las especificidades territoriales de las problemáticas que rondan a las niñeces, adolescencias y juventudes migrantes, cuestión de especial

interés para este libro. Además, como dijimos, los autores echan mano a diferentes aproximaciones teóricas y herramientas metodológicas: dan voz a diferentes actores; oscilan en sus énfasis entre la estructura y la agencia; tienen miradas diversas incluso respecto de ciertas nociones, como la de inclusión. En fin, se trata de voces diversas, y hasta puede ser que disonantes, pero todas vinculadas por un horizonte común: aportar desde la construcción de conocimiento a transformar las condiciones desiguales en que viven en Chile muchos niños, adolescentes y jóvenes migrantes.

Por último, queremos manifestar nuestro profundo agradecimiento a cada uno de los autores incluidos en este volumen, quienes tuvieron la voluntad no sólo de contribuir con sus escritos, sino también de participar y aportar en los dos encuentros de trabajo realizados de forma virtual, así como en la revisión de pares-autores. Este libro es testimonio de que el trabajo académico colaborativo es posible.

Nota aclaratoria:

Los editores de este libro entendemos la importancia de las diversas formas de lenguaje inclusivo y somos conscientes de que la lucha en y por el lenguaje tiene una relevancia política fundamental, en particular para las personas de las diversidades y disidencias sexogenéricas. No obstante, los autores que forman parte de esta obra colectiva, en ejercicio de su autonomía, decidieron por sí mismos sobre su empleo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, J. B., Bustos, C. A., Guzmán, M. A., Imbarack, P. y Mercado, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>

- Bustos, R. y Gairin, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de fronteras. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Grimson, A., Guizardi, M. L. (2015). Matices y límites del transnacionalismo: los contextos de la migración en Chile. En M. L. Guizardi (Ed.), *Las fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (pp. 13-36). Ocho Libros
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Ibáñez, F. y Stang, M. F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Punto Género*, (16), 194-218. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2021.65892>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Mora, M. L. (2022). Enseñanza de la Historia en aulas chilenas con escolares migrantes: tensiones desde los discursos docentes. *Diálogo Andino*, (67), 158-169. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100158>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Portal de datos sobre migración. Datos internacionales*. Recuperado el 20 de marzo de 2023. <https://www.migrationdataportal.org/es/international-data>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Poblete, R. (2021). Migración y educación: avances y desafíos para la investigación en el campo nacional. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.). *Investigando las migraciones en Chile* (pp. 257-283). Lom Ediciones
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de «des-ubicamiento» del inmigrante: el camino hostil de las

- construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Soto-Alvarado, S. (2020). Los estudios sobre inmigración internacional en Chile en el siglo XXI. Un estado de la cuestión. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25(1.304),1-23. <https://doi.org/10.1344/b3w.25.2020.31496>
- Stang, M. F., Roessler, P. y Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C. y Stang, M. F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Suárez, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(12), 627-643. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

PRIMERA PARTE

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN
EN EL ESPACIO ESCOLAR

POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S):
MIRADAS A ESCALA

LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES DESDE LA DÉCADA DE 1990: UN DERROTERO LENTO Y SINUOSO

María Fernanda Stang Alva¹
Andrea Riedemann²

INTRODUCCIÓN

En 2018, María Loreto Mora escribía que la política educativa para migrantes en Chile representaba un «silencio elocuente», considerando el «desfase de la política pública frente a escenarios crecientes de diversidad cultural que se viven en las escuelas» del país (232). Precisamente ese año veía la luz la «Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022» (en adelante, PNEE 2018-2022), primer lineamiento sectorial de este tipo en el escenario nacional. Para entonces, el crecimiento significativo de la población migrante en el país ya era un hecho inobjetable, la matrícula de estudiantes migrantes había estado incrementándose de modo consistente (Servicio Jesuita al Migrante [SJM], 2020), la academia había visibilizado diversas problemáticas que experimentaban los estudiantes extranjeros en las escuelas (por ejemplo, Poblete y Galaz, 2007; Stefoni et al., 2010), y la sociedad civil organizada había conducido dos años

¹ Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud (CISJU), Universidad Católica Silva Henríquez. fstang@ucsh.cl

² Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins. andreariedemann@gmail.com

antes la campaña «No más Rut 100»³, demandando soluciones para los diversos problemas que suponía la asignación de este número de identidad ficticio y provisorio a estudiantes en situación migratoria irregular de parte del Ministerio de Educación (en adelante Mineduc).

¿Cómo ha sido este camino de la política educativa dirigida hacia estudiantes migrantes en Chile en esta fase de la historia migratoria reciente del país, cuyos inicios podemos fechar en la década de 1990? Este capítulo busca precisamente describir, mediante un análisis documental basado en el enfoque CRP (¿Cómo llega a ser representado el problema?), las políticas gubernamentales chilenas respecto de los estudiantes migrantes que se insertan en el sistema escolar y en la educación superior, para analizar esas políticas a partir de tres inquietudes fundamentales: cómo se ha construido a los sujetos de esta política (estudiantes migrantes); qué definen dichas políticas como los problemas a abordar, y sobre qué aristas se mantienen silencios, entendiendo que los silencios «son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos» (Foucault, 1990, p. 37).

Entendemos la política pública como un conjunto complejo y no necesariamente articulado de instrumentos, medidas y actores de diverso tipo y con diferentes niveles de incidencia, que responde a ciertas «racionalidades de gobierno» (Shore, 2011). A su vez, desde el enfoque de los estudios de gobernabilidad inspirados en ideas desarrolladas principalmente por Michel Foucault (2007, 2008), concebimos las racionalidades de gobierno como formas relativamente sistemáticas de pensamiento referidas a la práctica de gobernarnos a nosotros mismos y/o a otros, o de regir la conducta humana, en una amplia gama de contextos (Kalm, 2008, p. 64). Entre otras cosas, estas racionalidades nos permiten entender cómo se delimitan y definen los problemas a ser resueltos en esas acciones de gobierno; los objetivos que se fijan, y las técnicas que se desarrollan y se consideran apropiadas para lograr esos propósitos.

³ Véase [en línea] <https://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2016/08/nomasrut100-una-campana-en-favor-de-los-derechos-de-los-y-las-nna-migrantes-en-chile>

En el análisis que se propone, la formulación de estas políticas públicas se considera «una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los “mundos de sentido” humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos» (Shore, 2011, p. 24). Por lo tanto, explorar cómo se construye a estos sujetos en los documentos que van delineando esta política, las aristas que se conciben como dimensiones de intervención gubernamental y las no tematizadas (las silenciadas), nos permite aproximarnos a los sentidos construidos en torno a estudiantes migrantes en el sistema educativo, pero también a las niñeces y adolescencias migrantes en la sociedad nacional. Es importante aclarar que, de todos modos, en la medida que nuestro trabajo se sustenta en un análisis documental, nuestras conclusiones aportan a estas reflexiones generales desde esa fuente en particular. Una mirada integral de la política supondría considerar a todos los actores implicados en su construcción.

METODOLOGÍA

Los resultados que se presentan en este capítulo surgen de un análisis documental (Pinto Molina, 1989) realizado a partir del enfoque CRP propuesto por Bacchi (2021). Se trata de una herramienta para el análisis crítico de las políticas públicas, que parte de la premisa según la cual «las políticas y las propuestas de políticas contienen representaciones implícitas de lo que se considera el “problema” (representaciones del problema)» (168). Desde ese punto de partida, busca analizar «los supuestos no examinados y las lógicas conceptuales profundamente arraigadas dentro de las representaciones implícitas del problema» (170).

Nuestro corpus estuvo conformado por normativas de distinto nivel (resoluciones, oficios, decretos, leyes, política) que han buscado intervenir en el sistema educativo específicamente en relación a la presencia de niños, adolescentes y jóvenes migrantes. Estas medidas analizadas fueron: el Decreto Exento 651 «Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y enseñanza

media humanístico-científica y técnico-profesional», 28/11/1995, del Mineduc; el Oficio circular 1179 «Informa suscripción de acuerdos tendientes a resolver situaciones migratorias de ciudadanos extranjeros que se indican», 28/01/2003, del Departamento de Extranjería y Migración; el Ordinario 07/1008 (1531) «Instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial», 4/8/2005, del Mineduc; el Ordinario 02/000894 «Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial», 07/11/2016, del Mineduc; el Ordinario 01/600 «Situación estudiantes migrantes», 22/09/2017, del Mineduc; la PNEE 2018-2022, del Mineduc; y la Ley 21.091 «Sobre educación superior», del Mineduc. Se revisaron también artículos académicos que analizaron la política educativa hacia estudiantes migrantes durante la última década.

De forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave en el proceso de actualización de la PNEE 2018-2022 que se estaba llevando a cabo al momento de escritura de este capítulo⁴. Estos actores pertenecen al ministerio sectorial, organismos internacionales y organizaciones pro-migrantes que participaron en ese proceso.

⁴ Es por esa razón que la actualización de la PNEE no fue objeto de análisis en este capítulo, aunque se realizan breves alusiones a lo largo del texto, en la medida que su publicación se produjo en el proceso de revisión editorial de este libro y en ese lapso fue posible acceder a su texto y un análisis académico que lo aborda (Mora, 2024).

EL SUJETO Y EL PROBLEMA DE LA POLÍTICA: ACCESO, DIVERSIDAD CULTURAL Y «ESPECIFICIDADES» DE UNA VULNERABILIDAD

Como han señalado varios autores, en términos de política, las reacciones del Estado al proceso migratorio reciente en Chile –iniciado a mediados de la década de 1990– fueron bastante tardías (Stefoni, 2011; Thayer et al., 2020; Tijoux, 2013). En el ámbito de la educación no ha sido distinto. Recién en 2018 se elabora una política sectorial específica: la PNEE 2018-2022.

Pero antes de la primera versión de la PNEE, y para hacer frente a las problemáticas que habían empezado a surgir tempranamente en el sistema educativo nacional a partir del incremento de la llegada de estudiantes migrantes, se fueron generando una serie de medidas administrativas de menor rango (decretos ministeriales, oficios, ordinarios), tratando de responder a las situaciones a las que esta nueva realidad enfrentaba a los establecimientos educativos. Este tipo de textos programáticos (Kalm, 2008), habitualmente subvalorados en análisis normativos, representan un recurso investigativo valioso, en la medida que procuran intervenir en un determinado régimen de prácticas y, por lo mismo, tienden a ser más operativos, por lo que suelen estar menos mediados por la explicitación reflexiva de enfoques y principios. Así, se encuentran también menos mediadas las concepciones implícitas sobre los sujetos, los «problemas» sociales y las formas de intervenir en ellos.

Si bien numerosos trabajos académicos se han ocupado ya de estas medidas (Galaz et al., 2017; Joiko, 2023; Pavez, 2013; Stefoni et al., 2016; Stefoni et al., 2018), nuestro análisis aquí se orienta a partir de tres inquietudes concretas, como adelantamos en la introducción: cómo se construye al sujeto de la norma, cuál es el problema que el texto normativo configura como objeto de abordaje, y aquellos temas sobre los que se mantienen silencios significativos. Nos interesa dilucidar estos elementos en la medida en que ofrecen pistas respecto del tipo de sujeto que esta política pública podría estar construyendo, especialmente en el caso de los estudiantes migrantes.

En esa línea, se advierte que los primeros textos establecen medidas que procuran responder exclusivamente a los problemas más inmediatos, relacionados con las barreras de acceso al sistema educativo, expresadas centralmente en los documentos exigidos para ingresar a él, tanto el documento de identidad como las certificaciones de los estudios cursados en el país de origen. Progresivamente las respuestas se van complejizando, considerando aspectos ligados a la permanencia y la trayectoria por el sistema, y en ese sentido van apareciendo en los textos normativos temas ligados a la inclusión y la discriminación, pero rodeando de manera elusiva el tema del racismo, mencionándolo sólo como una razón entre otras, en una fórmula usualmente utilizada en instrumentos de derecho internacional. Como sostienen Galaz et al. (2023), analizando la PNEE 2018-2022 como parte de un corpus normativo sobre migración en Chile desde inquietudes por el género, las diversidades y disidencias sexo-genéricas:

La retórica generalista emerge ligada, en alguna medida, al principio universalista de los derechos humanos. La fórmula instituida en instrumentos internacionales de derechos reúne en una cadena aditiva diferentes ejes de diferenciación que, en esa misma operación, terminan por adquirir un lugar indiferenciado (69).

En la primera medida que puede rastrearse en este ámbito, de 1995, elaborada por el Mineduc, el problema que se busca abordar es la dificultad de acceso al sistema educativo formal que se ha generado para personas que han cursado sus estudios en otro país, tanto nacionales como extranjeros. Se lo presenta como un tema administrativo, que demanda un sistema más «moderno y simplificado», pero no como una situación de denegación de derechos. El sujeto migrante no aparece en el texto, sólo el extranjero, y equiparado al nacional que cursó estudios en otro país. Hay que tener en cuenta, de todos modos, el contexto de surgimiento, pues el proceso migratorio que ha supuesto un aumento muy significativo de población migrante en el país en las últimas décadas estaba en sus inicios. Aun así, desde el Mineduc se ha insistido en nombrar al sujeto de la norma como

extranjero, y no como migrante, poniendo el acento en la dimensión jurídico-estatal más que en la social de la extranjería⁵. En la PNEE 2018-2022 se explicita esta elección:

Se privilegia el uso del término «extranjero», acogiendo la visión de Naciones Unidas para referirse a personas y estudiantes que no poseen nacionalidad chilena, independiente de su status migratorio. El término «migrante» no cuenta con una definición universalmente aceptada, con lo cual se arriesga la exclusión de trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes (Mineduc, 2018, p. 15).

En 2003, con una medida del entonces Departamento de Extranjería y Migración –la institucionalidad migratoria que regía antes de la aprobación de la Ley 21.325 de Migración y Extranjería, en abril de 2021–, comienza a aparecer en la normativa administrativa, en este caso relativa a educación y salud, la preocupación por *reducir la discriminación* hacia los «ciudadanos extranjeros», y en el caso específico del campo educativo, por facilitar y promover la incorporación de «hijos de inmigrantes» a los establecimientos educacionales. En esta circular se hace confluir en un mismo texto normativo a dos grupos de sujetos migrantes «discriminados»: niños y mujeres embarazadas en situación irregular, una construcción que responde a una tendencia mayor de vulnerabilización de ciertos actores sociales ligada a estrategias de focalización de recursos, en el marco de racionalidades neoliberales de gobierno (Rosas y Gil Araujo, 2021).

⁵ En otro trabajo hemos definido la extranjería como una noción que liga de forma compleja dos dimensiones: «la jurídica, referida a las formas y categorías de acceso a cierto estatus legal (o su denegación), asentada a su vez sobre la distinción básica entre nacional-ciudadano/extranjero-no ciudadano, y la social, estrechamente relacionada con aquella, pero centrada principalmente en procesos de alterización racial y étnico-nacionales, que en América Latina se encuentran, a su vez, atravesados por la pertenencia de clase» (Stang et al., 2022, p. 229).

En 2005 aparece una norma administrativa adoptada específicamente por el Mineduc, que establece dos temas de preocupación. El problema que se construye como objeto de abordaje es la desigualdad en la garantía del derecho a la educación a niñas y adolescentes migrantes, y la discriminación arbitraria de la que pudieran ser objeto en los establecimientos educacionales:

Es prioridad del Gobierno otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en nuestro país, para *ingresar y permanecer* en el sistema educacional en *igualdad de condiciones* (Ordinario 07/1008 1531, 2005, énfasis propio).

Es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales *no discriminen arbitrariamente* a los alumnos (as) inmigrantes (Ordinario 07/1008 1531, 2005, énfasis propio).

Además, la norma ya no busca solamente asegurar el acceso al sistema, sino también las condiciones de su permanencia y progreso en él. La preocupación por cautelar el trato igualitario y la no discriminación está central y explícitamente formulada en relación con la «raza», el color de la piel, la nacionalidad y el origen, y aparece el «etcétera» para referir a otras posibles razones de discriminación no contempladas:

Cautelar que las autoridades educacionales, el personal docente y el personal no docente de los establecimientos no establezcan diferencias arbitrarias entre los alumnos *en razón de su nacionalidad u origen* (Ordinario 07/1008 1531, 2005, énfasis propio).

Los reglamentos internos que rijan las relaciones de convivencia al interior de cada establecimiento propenderán a fomentar las buenas prácticas y la integración entre alumnos nacionales y extranjeros, amonestando a aquellos miembros de la comunidad educativa que realicen actos o tengan expresiones discriminatorias *por razones de nacionalidad, raza, color de piel, etc.* (Ordinario 07/1008 1531, 2005, énfasis propio).

En 2016, año en el que se produce el mayor incremento porcentual de la matrícula migrante en el sistema educativo nacional en las últimas décadas –del 99,5%– (SJM y Educación 2020, 2021), en un

contexto marcado por la persistencia de problemas vinculados con la forma de resolver el ingreso al sistema al que se había recurrido (el llamado «RUT 100») y por una intensa campaña de organizaciones sociales por terminar con esa modalidad que implicaba numerosas vulneraciones de derechos, el Mineduc emite un Ordinario que construye como problema la dificultad que impone para el acceso y el tránsito por el sistema educativo la irregularidad documentaria en el caso de niños y adolescentes migrantes. Se advierte en el texto una preocupación por evitar que la provisoriedad o ausencia de documentación (visado) menoscabe sus derechos.

Al cautelar la necesidad de que los establecimientos tomen medidas para la inclusión de los estudiantes migrantes, se habla en este texto de reconocer «sus características culturales, lengua e idioma, entre otros», en una redacción similar a la del «etcétera» mencionada previamente, que deja abierta la posibilidad de otras razones que podrían incidir en su inclusión, aunque el foco se pone en categorías asociadas a la diversidad cultural:

Es de vital importancia que las autoridades educacionales regionales y provinciales, adopten y difundan en el sistema escolar estas y otras medidas necesarias para apoyar la *inclusión* de niños, niñas y adolescentes en los establecimientos educacionales; que sean bien acogidos; que cuenten con apoyo para *integrarse y participar* activamente, y se reconozcan sus *características culturales, lengua e idioma*, entre otros (Ordinario 02/000894, 2016, énfasis propio).

Observamos entonces que se han ido configurando como objeto de gobierno dos problemáticas fundamentales en esta política sectorial: el acceso al sistema educativo, dificultado por las complejidades que supone la regularidad documentaria, y la diversidad cultural, entendida como un desafío para la inclusión, en tiempos en que además se llega a la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar (20.845, de 2015) que prohíbe a los colegios la selección de los estudiantes. No es un dato inocuo esta forma de problematización que se ha construido a lo largo de estas tres décadas, entendiendo la problematización, en este caso, como conjunto de prácticas discursivas y no discursivas

que constituye algo como un objeto de pensamiento para la racionalidad de gobierno (Kalm, 2008). Los problemas fundamentales de esta política se presentan como dificultades de incorporación de los estudiantes migrantes al sistema. Así, son objetivados para el propio Estado, y para la población en general, como una población con necesidades particulares frente a una norma o estándar, que los tornan un grupo que demanda medidas especiales. Es decir, el énfasis no está puesto en las barreras que pone el sistema, sino en las especificidades de estas personas para vincularse con él.

En la PNEE 2018-2022 se mantienen como objeto de intervención las dificultades que enfrentan los estudiantes extranjeros en el acceso, la permanencia y la trayectoria en el sistema educativo, las cuales les impiden un acceso igualitario a derechos y beneficios. Los estudiantes extranjeros siguen siendo construidos, ya de forma más explícita, como un «grupo de especial protección» –lo que remite a un concepto presente en el sistema internacional de derechos humanos–, sobre todo, por su condición de irregularidad, lo que incide en que no puedan acceder en igualdad de condiciones a los beneficios que ofrece el sistema:

Mineduc pone a disposición el siguiente marco referencial que favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este *grupo de especial protección* dentro del sistema educacional chileno (PNEE 2018-2022, p. 3, énfasis propio). ha levantado [el aumento de matrícula migrante] la necesidad de observar y analizar con mayor profundidad el nuevo contexto de estas comunidades educativas, sobre todo si consideramos ciertas *particularidades* de los estudiantes extranjeros, como por ejemplo que de la totalidad un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuentan con visa ni RUN nacional. Por tanto, se constituyen en un *grupo de especial atención*, considerando que hoy no están accediendo al conjunto de beneficios educativos en *igualdad de condiciones* frente al estudiantado nacional (Mineduc, 2018, p. 7, énfasis propio).

La diversidad cultural, por otra parte, aparece construida como un desafío, pero también, de forma más visible, como una

oportunidad que exige un tratamiento adecuado, el que aparece fundamentalmente ligado a los enfoques de inclusión e interculturalidad. La problemática de la discriminación sigue estando presente, pero se observa un abordaje más propositivo de la diversidad, reconociéndola, valorándola y acogiéndola, según se expresa en las definiciones del enfoque inclusivo e intercultural⁶ que se proponen en el texto.

Atravesamos un momento histórico de cambios culturales e institucionales, que invitan a comprender la necesidad de generar políticas de Estado que favorezcan la *educación e inclusión* de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional, *valorando con ello la diversidad cultural* (Mineduc, 2018, p. 3, énfasis propio).

la población escolar de jardines infantiles, escuelas y liceos es *culturalmente cada vez más diversa*, lo cual constituye *un desafío y una oportunidad* para desarrollar capacidades de trabajo en *contextos multiculturales*, y avanzar hacia la construcción y el *fortalecimiento de relaciones de interculturalidad* en las comunidades educativas (Mineduc, 2018, p. 7, énfasis propio).

La PNEE 2018-2022 ha sido evaluada como un instrumento de alcance restringido e insuficiente en diversos planos, tanto desde análisis académicos (por ejemplo, Beniscelli et al., 2019; Castillo et al., 2018; Galaz et al., 2023; Joiko, 2023) como desde la mirada de los actores clave entrevistados. Incluso se ha cuestionado su consideración como una política, en la medida que el documento dedica más espacio a la recopilación de antecedentes e información diagnóstica que a proveer orientaciones con un enfoque prospectivo⁷. Se ha cuestionado su real impacto en las comunidades educativas, y los actores clave entrevistados señalan además como falencias de esta política que no tenía un presupuesto asociado ni indicadores

⁶ En otros trabajos hemos analizado críticamente aspectos de estos enfoques tal como los ha propuesto el sistema educativo nacional. Véanse, por ejemplo, Stefoni et al. (2016), Riedemann et al. (2020), Stang et al. (2021).

⁷ La actualización de la PNEE supone una mejora en ese sentido, en la medida que establece ejes estratégicos (5), líneas de acción (12), un mecanismo de monitoreo y evaluación y los roles institucionales para su implementación (Mineduc, 2024).

definidos para realizar su seguimiento. Aun así, tanto en los artículos académicos como en las entrevistas realizadas en el marco de la elaboración del presente capítulo se observa una valoración de la PNEE 2018-2022 como un primer esfuerzo de posicionamiento del Estado respecto de este tema, en un escenario en que ese gesto político resultaba complejo:

ese documento de política representa un primer esfuerzo que los equipos del Ministerio de Educación fueron capaces de realizar en ese momento, que pone ciertas definiciones, traza algunas direcciones, y creo que ese primer esfuerzo nos pone hoy día en la posición de poder avanzar hacia una política que tenga mayores pistas para su implementación (entrevista a actor clave, organismo internacional, 27/7/2023).

La mirada sobre el sujeto y objeto de este corpus normativo –compuesto por textos programáticos elaborados desde el Estado chileno entre 1995 y 2018–, entendido como materialización de una arista de la política pública sobre educación y migración en el país, permite observar entonces, en términos generales, dos focos de problematización: el acceso y tránsito por el sistema a propósito de las barreras asociadas a la regularización documentaria, y la diversidad cultural de estudiantes migrantes, en tanto desafío y oportunidad para la inclusión y la convivencia, y en tanto fuente de eventuales discriminaciones que es preciso cautelar. El sujeto de esta dimensión de la política se ha ido consolidando, progresivamente, como sujeto de derecho que, por sus especificidades, requiere una especial protección.

Sin embargo, pensando la política pública como conjunto complejo y no necesariamente articulado de medidas, normas y actores, cabe preguntarse cómo dialoga esta política sectorial con una política de migración nacional de corte securitista y económico-utilitarista que ha regido durante las últimas cuatro décadas (Stang et al., 2023) y que, además, ha intensificado su carácter punitivo en los últimos años. Una mirada breve a este marco más amplio muestra un panorama nacional que puede vincularse a lo que entendemos como una minorización retórica de la protección de las personas

migrantes a escala internacional, es decir, un progresivo avance en la protección discursiva de niñas y adolescentes migrantes, a la par que están cada vez más desprotegidas y son cada vez más violentadas en los movimientos migratorios a escala global (Borzacchiello et al., 2022; Rosen et al., 2023).

Por un lado, hay un claro avance en la incorporación de sus derechos a textos normativos y programáticos de diversa índole; por el otro, persisten barreras para la garantía de esos derechos, e incluso algunas se incrementan, a la vez que empiezan a observarse fenómenos que hasta hace unos años no ocurrían en estas latitudes, como la movilidad de niñas y adolescentes no acompañadas por una persona adulta (Palma, 2023; Ravetllat-Ballesté, 2022), una categoría estatal, es preciso aclararlo.

La Ley 21.325 de Migración y Extranjería, aprobada en 2021, a pesar de su carácter general restrictivo de la migración, consagra en su artículo 4 el interés superior del niño y adolescente, y en el artículo 17 su derecho a la educación, el único que se contempla sin restricciones hasta la educación media. La Ley 21.430 «Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia», promulgada en marzo de 2022, considera medidas «para la defensa y protección, *particular y reforzada* de los derechos de los niños, niñas y adolescentes provenientes de *grupos sociales específicos*, tales como migrantes». En diciembre del mismo año, la Superintendencia de Educación aprobó mediante Resolución Exenta 707 la «Circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo», que contiene directrices específicas respecto de estudiantes migrantes. La Política Nacional de Migración, presentada en julio de 2023, también considera ampliamente a niñas y adolescentes migrantes, y su derecho a la educación, entre otros, en términos semejantes a los contemplados en la PNEE 2018-2022, estableciendo además, entre sus medidas inmediatas, la priorización del análisis de solicitudes de residencias temporales por reunificación familiar para niñas y adolescentes, y un plan de fortalecimiento de matrícula para 2023 y 2024, considerando las dificultades enfrentadas en ese aspecto ante la migración interna e internacional.

Pero a la vez siguen existiendo problemas de acceso y permanencia en la escuela: por ejemplo, del total de estudiantes extranjeros matriculados en el sistema hasta abril de 2023, un 58% tenía aún un IPE (Identificador Provisorio Escolar)⁸, según datos del Mineduc. Esa proporción de estudiantes no accede a los beneficios que entrega la subvención escolar preferencial en igualdad de condiciones con el resto. Los actores clave entrevistados coinciden además en señalar que el Sistema de Admisión Escolar (SAE) se ha transformado en una nueva barrera de acceso para niñas y adolescentes migrantes, tanto porque les exige trámites adicionales como porque las familias desconocen su funcionamiento. También coinciden en que el acceso de niñas y adolescentes migrantes a varios derechos muchas veces termina estando mediado por el vínculo con una persona adulta que esté regularizada y pueda gestionarlo por elles, como en las solicitudes de visado o el Registro Social de Hogares, por lo tanto, «si los adultos responsables no están regularizados, los niños siguen viviendo vidas precarias» (entrevista a actor clave, ministerio sectorial, 28/6/23). Y dado el giro punitivo que ha experimentado la política migratoria en los últimos años, las vidas de muchas personas migrantes se han precarizado.

La actualización de la PNEE

En virtud de que la primera PNEE tenía como marco temporal los años 2018 a 2022, durante el 2022 el Mineduc comenzó a organizar el proceso de actualización de dicha política. A grandes rasgos, éste se ha basado en un diseño participativo con diversos actores provenientes tanto de dentro como de fuera del ministerio, mediante instancias de consulta y diálogo con la academia, organismos

⁸ El IPE es «un número único que entrega el Ministerio de Educación (Mineduc) a niños, niñas y adolescentes extranjeros en edad escolar, que no cuenten con RUN, y que deseen incorporarse al sistema escolar chileno» (en línea, Chile Atiende). Es decir, es la solución provisoria que se ha encontrado para que puedan incorporarse al sistema ante las dificultades de regularización documentaria.

intersectoriales y la sociedad civil, que se detalla ampliamente en un capítulo de la nueva política (Mineduc, 2024).

En representación de la sociedad civil participó de esos diálogos una persona conocedora de la realidad de las escuelas que han recibido alumnado migrante, a la que entrevistamos para la elaboración del presente capítulo (11/8/23). En su opinión, la presentación de la PNEE, en su momento, fue una importante muestra de los logros que puede alcanzar la sociedad civil. Según su mirada, la primera versión de la política se enfocó principalmente en el nivel de educación básica, pero hoy en día varias problemáticas se han trasladado a la enseñanza media, dado que los estudiantes necesitan hacer prácticas o tienen interés en cursar estudios superiores, pero para ello se requiere, casi siempre, haber logrado la regularidad migratoria, y la política de estudiantes extranjeros no responde a las necesidades de aquellos jóvenes que no se han regularizado.

En el proceso de actualización de la PNEE, el ministerio ha contado con la colaboración de organismos internacionales como UNICEF. De acuerdo con un representante de este organismo que ha participado en el proceso, el involucramiento de la institución se originó en la convicción que los sistemas escolares juegan un rol muy relevante en los procesos migratorios, dado que para las personas o familias que migran con niños o adolescentes, las escuelas pueden representar –y, de hecho, en muchos casos lo hacen– una especie de puerta de entrada al país de destino (entrevista 27/7/23). En virtud de ello, participar en la actualización de la política fue asumido por el organismo como una forma de contribuir a la garantía del derecho a la educación y, a través de él, a la garantía de otros derechos jurídicos y sociales, entendiendo que la asistencia regular de niños al sistema escolar permite la detección de otras vulneraciones de derechos o de necesidades particulares. A modo de balance, la persona entrevistada de UNICEF considera que la primera versión de la política tuvo una orientación más bien técnica o programática, y ve en la actualización la oportunidad de llevar la política a un plano más concreto.

El proceso de actualización de la política ha contado también con el acompañamiento de UNESCO. La representante entrevistada ve la existencia de una política educativa orientada a estudiantes extranjeros como una buena práctica, poco común en América Latina (entrevista 8/8/23). Este organismo contribuyó, entre otros aspectos, con el marco conceptual de la versión actualizada de la política, a través de un documento recientemente publicado sobre la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad (UNESCO y Fundación SM, 2022). Uno de los elementos de ese marco conceptual es la diferencia entre el derecho a la educación –garantía de acceso– y los derechos que deben existir una vez logrado el acceso, es decir, durante el proceso educativo.

La persona entrevistada de UNESCO coincide en destacar la relevancia que tiene el sistema escolar como puerta de entrada al país de destino de la migración, y opina que en Chile sigue pendiente que el IPE sirva para facilitar la regularización migratoria, a pesar de los problemas que ya resolvió. Ese logro es relevante, en términos educativos, porque sin regularidad migratoria es prácticamente imposible acceder a la educación superior, y eso significa que las trayectorias educativas de cientos de personas jóvenes se truncan por razones burocrático-administrativas.

LOS SILENCIOS: SEGUNDA LENGUA, RACISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La revisión de publicaciones académicas, junto a las reflexiones de los actores clave entrevistados, nos llevan a identificar fundamentalmente tres temas en torno a los cuales la política sobre educación y migración ha mantenido silencio, a pesar de existir evidencia sobre la necesidad de intervenir: el abordaje institucional de la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes que llegan a Chile de países no hispanoparlantes; la incorporación de contenidos de educación antirracista al currículum escolar, y algún tipo de garantía, para los estudiantes extranjeros, de acceso a financiamiento para cubrir los gastos asociados a la educación superior.

En relación con el primer silencio, es pertinente mencionar que los procesos de integración lingüística son distintos a los de integración cultural (Campos Bustos, 2019), esta última tiene como premisa la interacción entre los actores sociales residentes y los recién llegados; la lingüística, junto con lo anterior, debe considerar también la aplicación de técnicas específicas que permitan la óptima comunicación. De acuerdo con la lingüista Lorena Campos Bustos (2019), si bien la inmersión, como estrategia, colabora ostensiblemente en la adquisición de un nuevo idioma, por sí sola no permite alcanzar niveles profundos de conocimiento de un nuevo idioma. Dicho de otro modo, hay evidencia acerca de que el adecuado aprendizaje de una nueva lengua necesita de una enseñanza también adecuada y, de hecho, en esa constatación se ha basado el desarrollo de la enseñanza de los idiomas «como segunda lengua» o «como lengua extranjera». Volviendo al caso específico del aprendizaje del español por parte de niños y adolescentes migrantes, es entonces relevante establecer un protocolo que vitalice los procesos de enseñanza del español como segunda lengua. Sin embargo, eso no ha ocurrido en Chile: en un artículo reciente, la autora concluye que «aun cuando el Estado de Chile está, finalmente, impulsando el respeto por las lenguas indígenas (Programa de Educación Intercultural Bilingüe), no ha logrado lo mismo con las lenguas migrantes» (15)⁹, y ello representa un tema complejo para los docentes, «quienes no cuentan con herramientas teóricas ni metodológicas para realizar didácticas inclusivas [...] en la integración de una segunda lengua» (6).

A la fecha, para facilitar la enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas, se han desarrollado algunas iniciativas desde diferentes instituciones educativas. Por ejemplo, el colegio San Alberto Hurtado, que es parte de la red de colegios de la Compañía de Jesús,

⁹ La actualización de la PNEE realiza sólo una breve mención a este tema en el eje estratégico 3, dedicado a las «Experiencias educativas pertinentes y relevantes», al sostener que: «en el caso de estudiantes no hispanoparlantes es fundamental reconocer el valor de la lengua materna y el aprendizaje del español, y otras situaciones que puedan condicionar sus trayectorias educativas» (Mineduc, 2024, p. 21).

implementa desde hace algunos años un programa de español como segunda lengua (Ríos, 2019). Por su parte, la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un Diplomado en Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, y la Universidad de Chile con un Diplomado en Metodologías para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua. Quienes llevan adelante este último programa expresan que la presencia de estudiantes extranjeros no hispanohablantes representa un contexto que era desconocido hasta hace poco, y que «ha obligado a muchos docentes a improvisar herramientas didácticas de enseñanza mientras se desarrolla la política pública que pueda abordar de manera más eficiente este nuevo escenario de inclusión» (Universidad de Chile, 2023). En 2022, la Universidad de Chile, en conjunto con el Mineduc, elaboró dos manuales para la enseñanza del español dirigida a personas jóvenes y adultas, quedando pendiente un avance en esta materia para niños y adolescentes. En un documento reciente del propio Mineduc se explicita que aún no existe una política al respecto, a pesar de la relevancia que podría llegar a tener:

Si bien sabemos que las posibilidades de facilitar la adquisición del español como segunda lengua aún no cuentan con recursos programáticos, esto es lo que garantizaría la eficacia de los procesos de inclusión y avance en las trayectorias educativas de los estudiantes no hispano hablantes (Madriaga, 2022, p. 21).

Respecto del segundo de los silencios identificados, la falta de abordaje de una educación antirracista —que persiste en la actualización de la PNEE—, la investigación sobre migración en Chile ha llamado la atención sobre la existencia de racismo en las escuelas chilenas al menos desde 2012 (Pavez Soto, 2012; Tijoux, 2013), y al menos desde 2015 existen planteamientos que interpelan directamente a la política educativa a incorporar al currículum contenidos de educación antirracista (Riedemann y Stefoni, 2015; Universidad de Chile, 2015). Es relevante señalar, asimismo, que esa forma de discriminación y maltrato ya ocurría mucho tiempo antes en relación al alumnado indígena en Chile: existen relatos sobre niños que, como

castigo por hablar mapudungun en la escuela, debían permanecer arrodillados sobre arvejas (Antimil, 2015), y se ha planteado que la agresión y el menosprecio racial fueron considerados, en la escuela, como una condición para lograr la integración del «indio» (Porma, 2015, p. 191). En relación con la realidad de niños migrantes, un estudio reciente (Aldayuz, 2023) confirma que a la fecha no existe educación antirracista en el sistema escolar chileno, a pesar de que es necesaria, pues el racismo se encuentra arraigado en el inconsciente colectivo de la sociedad chilena, donde «el mito de la superioridad blanca [...] constantemente determina la cotidianidad» y, en el ámbito educativo, «es la naturalización de esa superioridad, lo que se proyecta irreflexivamente en las salas de clases, diseñando una estratificación de alumnos(as) según su nacionalidad, lengua o color de piel» (Aldayuz, 2023, p. 69). La autora concluye que

Chile es racista [...] por lo que discutir sobre racismo, y no camuflarlo con eufemismos, es una necesidad urgente. No con una finalidad de apuntarnos entre unos(as) y otros(as), sino que [de] darle la atención que corresponde al problematizarlo, para de-construir y de-colonizar todos aquellos rincones donde reside y se reproduce (Aldayuz, 2023, p. 93).

El tercer silencio que proponemos es el referente a la educación superior. Al respecto, es importante saber que hasta 2018 la normativa chilena referida al sistema educativo sólo mencionaba expresamente a los niveles de enseñanza básica y media, omitiendo referirse a la educación superior. En la aún vigente Constitución Política de 1980, en su versión actualizada de 2010, se lee que: «La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población». Recién la ley 21.091, de 2018¹⁰, establece que: «La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a

¹⁰ [En línea] <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos» (artículo 1).

Aparentemente la promulgación de esta ley ocurrió poco tiempo después de publicarse la PNEE 2018-2022, en la que el derecho a la educación superior es considerado aún un desafío por lograr:

reconocemos que la trayectoria educativa considera el ingreso a educación superior como parte del proyecto de vida que un estudiante se traza para su desarrollo integral. Desde aquí surgen enormes desafíos para nuestro ministerio, en un proceso de profundas reformas que ya se están implementando y que, en su diseño, deben considerar la provisión de condiciones y beneficios educativos en igualdad para este grupo de estudiantes (Mineduc, 2018, p. 122).

Desde la década de 1980, cursar estudios en la educación superior chilena requiere de un pago mensual, y sólo volvió a ser gratuito –desde el año 2016 en adelante– para aquellos estudiantes que cumplan ciertos requisitos. De acuerdo con la normativa vigente, contenida en la Ley 20.091:

las instituciones de educación superior [...] deberán otorgar estudios gratuitos a los estudiantes que, de acuerdo a la condición socioeconómica que la ley disponga (y que, en términos generales, refiere a una condición económica baja), cumplan los siguientes requisitos: a) Ser chileno, extranjero con permanencia definitiva, o extranjero con residencia, y respecto a este último caso, que haya cursado la enseñanza media completa en Chile (artículo 103).

Lo anterior deriva en que, si bien en teoría los estudiantes extranjeros tienen tanto derecho como los estudiantes de nacionalidad chilena a cursar estudios de educación superior –la ley indica expresamente que en la posibilidad de desarrollar los talentos no deben existir discriminaciones arbitrarias–, los requisitos establecidos por la ley 20.091 han llevado a que, en la práctica, a muchos jóvenes extranjeros les sea imposible acceder al beneficio de la gratuidad en la educación superior, y sin acceso a financiamiento, sus estudios se hacen inviables. De acuerdo a las estadísticas disponibles, a la fecha

eso ya representa un problema numéricamente significativo, y hay razones para suponer que, con el paso de los años, van a ser cada vez más los jóvenes extranjeros interesados en ingresar a la educación superior en el país.

Desde 2006 existe en Chile el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), el que recién desde 2014 entrega información sobre los estudiantes extranjeros (Servicio de Información de Educación Superior, 2019). Según esa fuente, la cantidad de estudiantes con nacionalidades provenientes de América Latina y el Caribe fue de 16.719 en 2014, de 17.113 en 2016, y de 20.939 en 2018. En 2015, la cantidad fue levemente inferior a la del año anterior, pero a grandes rasgos se observa un aumento a lo largo de los años. Respecto de los países de origen presentes en la matrícula de 2018, el informe del SIES muestra que destacan Perú (32,2%), Colombia (16,5%), Ecuador (9%), Bolivia (7,4%), Venezuela (7,2%) y Argentina (4,5%). El hecho de que un organismo estatal registre y publique estadísticas sobre estudiantes extranjeros es, sin duda, relevante para la política pública: visibiliza una realidad y le permite tomar acciones. Es de esperar que, a diferencia de lo que sucedió con niños extranjeros en el sistema escolar, la política educativa no demore 20 años en referirse a los estudiantes extranjeros que tienen intenciones de cursar estudios en la educación superior.

Los resultados de un estudio cualitativo reciente, acerca del acceso a la universidad por parte de jóvenes migrantes que residen en Chile, muestran que muchos jóvenes extranjeros tienen interés en acceder a estudios universitarios y que, sin embargo, pocos lo logran. Las experiencias de los estudiantes migrantes entrevistados dan cuenta de que en algunos casos se requiere de mucha perseverancia para que los trámites burocráticos terminen, efectivamente, con aquel resultado que la normativa promete. Los principales aspectos problemáticos mencionados son, en orden de relevancia, la dificultad de obtener la visa de residencia definitiva (de la que se deriva, en muchos casos, la imposibilidad de obtener ayudas para financiar los estudios) y la falta de información sobre cómo postular a la universidad y a los beneficios estudiantiles. No obstante, y tal

como plantea una de las estudiantes entrevistadas, no tiene sentido restringir el acceso a la universidad a quienes tengan una alta motivación para hacerlo: a los jóvenes se les puede truncar un proyecto de vida; para el país, implica el desaprovechamiento de un capital humano que tiene competencias ya desarrolladas en el ámbito de la internacionalización y el de la interculturalidad (Riedemann et al., 2023).

REFLEXIONES FINALES

La revisión de la política educativa hacia estudiantes migrantes en Chile desde la década de 1990 hasta la actualidad muestra un camino lento y sinuoso. Si consideramos, siguiendo a Shore (2011), que «el estudio de las políticas proporciona una oportunidad para reflexionar en transformaciones más generales de la sociedad, en los patrones socioeconómicos cambiantes y en las nuevas y emergentes racionalidades de gobierno» (44), esta sinuosidad y lentitud para generar respuestas desde la política pública nos dice algo respecto de esta configuración social y sobre la racionalidad de gobierno que en ella se construye. Un primer mensaje parece ser que, aunque el discurso normativo afirma que niños y adolescentes migrantes constituyen un grupo de especial protección, no hay un correlato de esa construcción discursiva en el diseño y la implementación de política pública que pueda materializarla.

Por supuesto que una conclusión general, y en cierto modo inespecífica, como esta, requiere una indagación densa y minuciosa que excede las posibilidades de un análisis documental y bibliográfico como el que está en la base de este capítulo. Por ejemplo, la persona entrevistada de UNESCO alude al tamaño y la complejidad de los ministerios de educación como una característica de los Estados latinoamericanos. Desde el Mineduc, en tanto, la voz de la persona entrevistada señaló que el aparato ministerial no tiene la capacidad de responder a la velocidad de los cambios en las dinámicas migratorias que se experimentan en el país: «para el Ministerio es como un rayo». Estos son ejemplos de algunos de los elementos que sería

preciso incorporar para una mirada que dé cuenta de la complejidad implicada en el proceso que ha conducido a que la política aquí discutida tomara en Chile la forma y los ritmos que tiene, y mantuviera los silencios que persisten.

Respecto de estos silencios, es pertinente volver a los planteamientos de Foucault sobre las racionalidades de gobierno, a las que, como expusimos antes, entiende como formas relativamente sistemáticas de pensamiento referidas a la práctica de gobernarnos a nosotres mismos y/o a otros. ¿Qué implica la falta de abordaje institucional del aprendizaje de la lengua, de una educación antirracista y de la exclusión, aún no cuantificada, de jóvenes que pretenden ingresar a la educación superior y que no lo logran? Implica, al menos, la aceptación de mantener un *status quo* que favorece a un «nosotres», representado por quienes tienen la nacionalidad chilena, y que desfavorece a «les otros», en este caso, niñas y jóvenes provenientes de otros países de América Latina y el Caribe. Parafraseando a Bacchi (2021) y su pregunta acerca de cuál es el problema que se construye en las políticas públicas, la política educativa chilena parece expresar que esos niñas y jóvenes (extranjeros), aunque vivan en Chile, sólo hasta cierto punto representan un problema del cual el Estado está llamado a hacerse cargo. Opera en esta lógica implícita la discriminación fundante del Estado-nación (Sayad, 2010), esa que distingue entre quienes tienen, en teoría, el derecho a tener derechos –les ciudadanes– y quienes están excluidos de esa garantía: los extranjeros, una distinción que parece exceder incluso a sujetos considerados de «especial protección».

BIBLIOGRAFÍA

- Aldayuz, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis. Revista Latinoamericana*, 22(64), 61-98. <http://doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1829>
- Antimil, J. (2015). Pu püchi kona. La vida de niñas y niños alquilados en el Gülu Mapu. En *Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 159-188). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

- Bacchi, C. (2021). Introduciendo el enfoque «¿Cómo llega a ser representado el problema?». *Propuestas críticas en trabajo social*, 1(2), 168-173. <http://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.64995>
- Borzacchiello, E., Faria, C., García Figueroa, G., Glockner, V., Herrera Martínez, E., Niño Vega N. y Torres, R. M. (2023). Continuum de violencias: desplazamiento interno forzado, violencia contra la niñez y las mujeres y bloqueo del derecho al asilo. En Comisión Mexicana para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México. Informe 2021* (pp. 14-53).
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>
- Campos Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Campos Bustos, J. L. (2022). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 123-144. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4712>
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Foucault, M. (1990). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Galaz, C., Poblete, R. y Frías, C. (2017). *Políticas públicas e inmigración: ¿posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Editorial Universitaria.
- Galaz, C., Stang, M. F. y Lara, A. (2023). Políticas migratorias y de diversidad sexual en Chile: tensionando la retórica del consenso posdictatorial. *Revista de Estudios Sociales*, (83), 61-80. <https://doi.org/10.7440/res83.2023.04>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Kalm, S. (2008). *Governing Global Migration*. Lund University.

- Madriaga, V. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (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 de Chile (2024). *Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad. Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Mora, M.L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 231-257. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora, M.L. (2024). Notas sobre la Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en Chile, 2024. *Revista Andina de Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.01>
- Palma, J. (2023). *Niñxs que cuidan: experiencias migratorias y relaciones de cuidados entre niños, niñas y adolescentes* [Tesis de Magíster en Sociología]. Universidad Alberto Hurtado.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez, I. (30 septiembre-4 octubre de 2013). *La infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: el caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI* [ponencia]. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago, Chile.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007). La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA Working Papers*, (3). https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf
- Porma, J. (2015). Violencia colonial en la Escuela: El caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En *Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 189-206). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ravetllat-Ballesté, I. (2022). El procedimiento de retorno asistido de los niños, niñas y adolescentes extranjeros no acompañados o separados de sus referentes familiares en la normativa migratoria chilena.

- Revista de Derecho*, 35(1), 237-257. <http://doi.org/10.4067/S0718-09502022000100237>
- Riedemann, A., Pavez, I. y Rifo, M. (2023). Acceso de los estudiantes migrantes a la universidad en Chile. Experiencias, desafíos y propuestas. *Journal of International Students*, 13(S1), 96-113. <https://doi.org/10.32674/jis.v13iS1.6607>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, M. F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-35. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Ríos, J. (2019). *Colegio San Alberto: La apuesta por la inclusión desde la sala de clases*. Jesuitas Chile. <https://jesuitas.cl/colegio-san-alberto-la-apuesta-por-la-inclusion-desde-la-sala-de-clases/>
- Rosas, C. y Gil Araujo, S. (2021). Cuidado comunitario, políticas públicas y racionalidades políticas. El Estado y las trabajadoras vecinales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Española de Sociología*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.32>
- Rosen, R., Chase, E., Crafter, S., Glockner, V. y Mitra, S. (Eds.) (2023). *Crisis for Whom? Critical global perspectives on childhood, care and migration*. UCL Press.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2019). *Informe de Estudiantes Extranjeros en Educación Superior. Matrícula 2018*. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4614/extranjeros_edsupchile_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/MIGRACION-EN-CHILE-V7.pdf>
- Servicio Jesuita a Migrantes y Educación 2020. (2021). *Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a oportunidades: desafíos aún pendientes*. https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/11/Informe-CASEN-II_compressed.pdf
- Shore, C. (2011). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

- Stang, M. F., Galaz, C. y Lara, A. (2023). Prefiguración del sujeto migrante y LGTBI+ en la normativa chilena sobre migración y diversidad sexual. *Estudios Fronterizos*, 24, e114. <https://doi.org/10.21670/ref.2303114>
- Stang, M. F., Riedemann, A., Soto, D. y Abarca, C. (2022). Extranjería, neoliberalismo y subsidiariedad: el problema de acceso a la vivienda de migrantes en las Región Metropolitana y de Antofagasta, Chile. *Población & Sociedad*, 29(1), 227-255. <https://doi.org/10.19137/pys-2022-290111>
- Stang, M. F., Riedemann, A., Stefoni, C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Oficina Internacional para las Migraciones.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto.
- Stefoni, C., Corvalán, J., Riedemann, A., Stang, M. F., Tapia, M. y Liberona, N. (2018). *Informe final. Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos* [Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE]. Mineduc. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11622-Stefoni_apDU.pdf
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Thayer, E., Stang, M. F. y Dilla, C. (2020). La política del estado de ánimo. La debilidad de las políticas migratorias locales en Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(55), 171-201. <https://doi.org/10.18504/pl2855-007-2020>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO y Fundación SM (2022). *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación. Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>
- Universidad de Chile (2015). *Recomendaciones de Políticas Públicas contra el Racismo en Chile*. <https://uchile.cl/dam/>

jcr:138c14f7-5a63-4653-a03d-9ddc2b523bb9/documento-recomendaciones-de-politicas-publicas-contra-el-racismo-en-chile.pdf
Universidad de Chile (13 de enero de 2023). *Estudiantes finalizan el Diplomado en Metodologías para la enseñanza de español como segunda lengua*. <https://filosofia.uchile.cl/noticias/202215/estudiantes-finalizan-el-diploma-en-ensenanza-de-espanol>

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y MIGRACIÓN VENEZOLANA EN SANTIAGO DE CHILE: TENSIONES PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN¹

Tatiana Cisternas León²
Paula Buratovich³

INTRODUCCIÓN

La incorporación masiva de estudiantes extranjeros en los sistemas educativos se ha convertido en un rasgo estructural presente en distintas regiones del mundo (UNESCO, 2019; UNICEF, 2023). Por su parte, Chile ha experimentado un aumento progresivo en la matrícula de estudiantes que llegan al país producto de fenómenos migratorios, representando el 7,4% de la matrícula total en el 2023 (Mineduc, 2024). En este contexto, el Estado de Chile ha buscado promover y garantizar el derecho a una educación inclusiva para niños/as y adolescentes en contexto de movilidad a partir del

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación en curso (2020-2025) del que las autoras forman parte, denominado «Movilidades regionales contemporáneas. Políticas públicas y acceso a derechos de ciudadanía. Un estudio comparado sobre la diáspora venezolana en Chile y Argentina (2015-hoy)». El mismo se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), centro de doble pertenencia CONICET-FLACSO, Argentina.

² taticister@gmail.com

³ IICSAL (CONICET-FLACSO Argentina) y Universidad de Buenos Aires.
pburatovich@flacso.org.ar

desarrollo de un cuerpo de políticas y normativas. Ejemplo de ello es la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, donde se sitúa este trabajo, vigente hasta la fecha y que condensa principios y focos de actuación orientados a estos propósitos (Mineduc, 2018, 2024). No obstante, diversas investigaciones evidencian que, en la práctica, esta aspiración presenta aún enormes desafíos que involucran dimensiones culturales, institucionales y operativas atravesadas por creencias y actuaciones de la sociedad chilena frente a las personas que migran (Alvites, et al., 2023; Baeza-Correa et. al, 2022; Stang-Alva et. al, 2021).

Dentro de la población extranjera, en los últimos años la venezolana ha adquirido una magnitud, relevancia y visibilidad muy significativas. Para el año 2022 representaba al 30% del total de población extranjera residente en el país (Servicio Nacional de Migraciones [Sermig], 2024). Pese a las dimensiones del fenómeno, existe aún escasa evidencia acerca de las implicancias que una medida como esta Política ha tenido sobre esta población. Así, este trabajo busca explorar los alcances de esta Política en el colectivo originario de Venezuela desde la perspectiva de actores educativos que participan en distintos niveles del sistema, identificando tensiones, desafíos y recomendaciones para asegurar una respuesta educativa inclusiva. Lo hace a partir de estas interrogantes: ¿qué elementos de la Política son reconocidos?, ¿qué desafíos y oportunidades ha significado la presencia de estudiantes venezolanos en las escuelas?, ¿qué recomendaciones efectúan en el contexto de su experiencia con la migración venezolana? Para ello, se analizan entrevistas en profundidad a responsables de los niveles central e intermedio del Ministerio de Educación y responsables educativos locales que pertenecen a territorios de la Región Metropolitana con altos índices de migración venezolana.

El capítulo comienza con un marco referencial que aporta elementos conceptuales y de normativa, junto con una breve caracterización en cifras del fenómeno migratorio venezolano en Chile. Luego se describe la estrategia metodológica implementada, caracterizando a los actores entrevistados. Los resultados recogen, en la voz de

los actores, su nivel de acercamiento a la Política, los desafíos que visualizan a partir de la explosión de la matrícula escolar, y ofrecen valiosas pistas y sugerencias para una respuesta intersectorial desde un enfoque intercultural. Finalmente, se vinculan los resultados considerando el Modelo UNESCO para el derecho a la educación de personas migrantes (modelo de las 5 A) y la literatura vigente, así como también se ofrecen recomendaciones para la puesta en acción de las políticas, visibilizando las condiciones que inciden en los procesos de inclusión-exclusión educativa de la población migrante venezolana.

MARCO REFERENCIAL

Migración venezolana en América Latina y Chile

En la actualidad, más de siete millones de venezolanos/as se encuentran fuera de Venezuela, según datos de la Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2023). Aunque los procesos de emigración desde dicho país iniciaron con el nuevo milenio (Pacecca y Liguori, 2019), el incremento sustancial de su magnitud y velocidad se produce recién en 2015, marcando el inicio de la denominada tercera fase de migración venezolana. A diferencia de la primera y segunda fase, ocurridas entre 2000 y 2010, y entre 2012 y 2014, respectivamente, este nuevo período sucede en un contexto de agudización de la crisis social, económica y política de Venezuela y presenta, además, una diversificación y heterogeneidad de los perfiles socioeconómicos y demográficos de los migrantes y solicitantes de asilo (Baiocchi, 2023). Asimismo, es a partir de esta tercera fase que el proceso migratorio venezolano ha suscitado un creciente interés por parte de los Estados, los organismos internacionales y la academia.

En cuanto a los destinos, Colombia y Perú han sido los países que mayor cantidad de población venezolana han recibido a nivel regional (Chaves-González et al., 2021), mientras que, dentro del Cono Sur, Chile se ha convertido en uno de los destinos prioritarios,

con más de 400 mil migrantes provenientes de Venezuela para agosto de 2023 (Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, 2023). En Chile, el aumento significativo en el ingreso de población proveniente de Venezuela coincide con el inicio de la referida tercera fase, registrándose, entre 2016 y 2017, un incremento de más del 200% en las residencias definitivas otorgadas a venezolanos/as, tal como ha sido reconstruido por Gissi y Andrade (2022).

En términos totales, la matrícula de estudiantes extranjeros ha tenido un ritmo ascendente. Para el año 2015, su proporción sobre la matrícula total era de 0,90%, incrementándose a 1,7% para el año 2016 (Fernández, 2018). No obstante, entre los años 2017 y 2018 se aprecia un salto significativo: de 77.608 estudiantes se pasa a 114.325, llegando los estudiantes extranjeros a representar el 3,2% de la matrícula total. Esta cifra se eleva de manera muy significativa y, al año 2023, esta proporción asciende al 7,4% respecto de la matrícula total de estudiantes del sistema escolar chileno (Mineduc, 2024). En coincidencia con estos datos, es posible considerar que la creciente participación de la población venezolana sobre el total de la población migrante en el país sea una de las variables explicativas de este aumento en el campo educativo.

Actualmente existen límites en los datos disponibles que impiden una caracterización precisa de este colectivo, por lo que no es posible disponer de información centralizada sobre la cantidad de estudiantes venezolanos que asisten a establecimientos educativos a nivel nacional ni el modo en que se distribuyen regionalmente⁴. Pese a esto, a partir de datos del Sermig (2024) sobre residencias otorgadas a personas extranjeras, se conoce la concentración

⁴ El dato oficial que publica el Ministerio de Educación sobre estudiantado extranjero no permite discriminar nacionalidad. Si bien en el registro del estudiantado que realizan las escuelas en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) se incluye el campo «nacionalidad del estudiante», no es información requerida para acceder a la Subvención Escolar, por lo que existe un importante subregistro de extranjeros. De ahí la decisión de no emplear ese dato como indicador de la cantidad de población venezolana en las escuelas.

territorial y la preponderancia de población venezolana respecto de otras nacionalidades.

En efecto, de las residencias temporales otorgadas a personas extranjeras entre 2017-2023, cifra que asciende a 1.667.681, la mayor proporción (38%) corresponde a venezolanos y venezolanas, seguida por Haití (15%), Colombia (12%), Perú (12%) y Bolivia (10%). Del total de las residencias otorgadas a venezolanos y venezolanas, el 64% (410.182 casos) se concentra en la Región Metropolitana (RM), y el 10% en la Región de Valparaíso. Dentro de la RM, un 32% de la población venezolana se concentra en la comuna de Santiago, un 9% en Estación Central y 7% en Independencia. Estos datos revelan una fuerte presencia del estudiantado venezolano en la Región Metropolitana, especialmente en las comunas donde se concentran las residencias otorgadas.

Al indagar más localmente, hemos podido acceder a algunos datos relevantes que muestran la significativa presencia que tiene el estudiantado venezolano en escuelas y liceos. De acuerdo con datos proporcionados por la municipalidad de Santiago, a mediados del año 2023 la cifra de estudiantes extranjeros asciende a 11.051, representando el 38,3% con respecto al total de la matrícula. De esa cifra, el 65% son estudiantes provenientes de Venezuela (7.281), seguidos por un 14% provenientes de Perú, y un 10% de Colombia. En el 11% restante se reúnen principalmente estudiantes de Ecuador, Haití, República Dominicana, Bolivia y otros países (Municipalidad de Santiago, 2023). Estas cifras refuerzan la importancia de indagar sobre las respuestas educativas y desafíos que observan los actores escolares, en una perspectiva de derechos.

*Marcos normativos nacionales e internacionales
para garantizar el derecho a la educación de personas
migrantes*

En el plano internacional, el Modelo UNESCO para el derecho a la educación de personas migrantes (modelo de las 5 A) ha sido reconocido por diversos países como un marco pertinente para analizar y orientar sus acciones de garantía. Adaptado de un modelo anterior –conocido como el modelo de las 4 A–, cuyo planteamiento analítico estuvo a cargo de Katarina Tomaševski (2004), propone las dimensiones de: disponibilidad o asequibilidad (*availability*), accesibilidad (*accessibility*), aceptabilidad (*acceptability*), adaptabilidad (*adaptability*) y rendición de cuentas (*accountability*). La UNESCO (2021) explicita que la *disponibilidad* refiere a la existencia de instituciones suficientes para acceder a la educación, lo que supone no sólo oferta de escuelas y liceos, sino también materiales, cantidad de docentes calificados, entre otros. La *accesibilidad* alude a cómo se facilita el ingreso y permanencia de los estudiantes migrantes a las instituciones, y con ello al reconocimiento de documentación y la convalidación de títulos del país de origen. También se incluyen aquí la posibilidad de acceder y participar de ambientes libres de violencia y discriminación. La *aceptabilidad* implica que programas y métodos sean pertinentes culturalmente; la incorporación de saberes y elementos culturales de estudiantes migrantes y refugiados, es decir, una propuesta educativa con perspectiva intercultural. Con la *adaptabilidad* se afirma la necesidad de que políticas, capacidades institucionales y coordinación se adapten a la realidad migrante. Por último, la *rendición de cuentas* se relaciona a la necesidad de monitorear y caracterizar al estudiantado en contexto de movilidad y sus trayectorias migratorias, como así también a identificar a los niños, niñas y adolescentes extranjeros que están fuera del sistema educativo. También refiere a que familias migrantes sean partícipes en distintos espacios institucionales de la vida escolar.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación elaboró una «Política Nacional de Estudiantes Extranjeros», que se mantiene vigente y actualizada a la fecha (Mineduc 2018, 2024), en la que

se sistematizan distintos aspectos de la situación del estudiantado migrante en el país, como así también las políticas y acciones desarrolladas a nivel estatal para su inclusión educativa y para la garantía de su derecho a la educación. De allí que sea relevante reconstruir los decretos y medidas sancionados desde los años 90, en tanto antecedentes que ayudan a contextualizar las miradas sobre avances y desafíos que los actores visualizan.

El Decreto Supremo de Educación 651-1995 aprobó procedimientos de «Reconocimiento oficial de estudios de enseñanza básica y de enseñanza media» a través de la convalidación y validación de estudios realizados por chilenos o extranjeros en establecimientos educacionales no reconocidos oficialmente, o ubicados en países extranjeros. Luego, la Circular 1179/2003 del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior aseguró el derecho a la educación para migrantes en situación irregular y estableció que, mientras el alumno se encuentre con «matrícula provisoria», se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia. Otro antecedente clave es el Oficio Ordinario 07/1008-1531 del Ministerio de Educación (2005), que procuró asegurar el acceso expedito a los establecimientos educativos con independencia del estatus migratorio del menor y de sus padres mediante matrícula provisoria. No obstante, tal como señalan Stefoni y Contreras (2022), esta medida tuvo como efecto no deseado el surgimiento de un tipo de estudiantes «provisorios» identificados mediante un número de uso interno del Ministerio de Educación, popularizado como «RUT 100», que limitaba el acceso a ciertos derechos, entre los que se encuentran materiales escolares, alimentación, apoyo pedagógico de las escuelas y certificados de finalización otorgados por el Mineduc.

Finalmente, el año 2015 –cuando se promulga también la Ley de Inclusión Escolar–, el Instructivo Presidencial N° 5 establece los lineamientos e instrucciones para la Política nacional migratoria y propone que se garantice el acceso, la permanencia y el progreso de la trayectoria educativa de la población migrante en igualdad de

condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación. Con la intención de subsanar los obstáculos provocados por el «RUT100», el Mineduc publicó los Oficios Ordinarios 894/2016 y 329/2017, que introdujeron el Identificador Provisorio Escolar (IPE) para estudiantes extranjeros. El IPE es un número único (a diferencia del RUT 100) que permite el acceso a una matrícula de manera independiente de la situación migratoria. Esta matrícula resulta provisoria mientras se desarrolla el reconocimiento de estudios o el proceso de validación de estudios anteriores para determinar el curso más pertinente para cada estudiante. Una vez concluido este proceso, se accede a una matrícula definitiva, aun cuando el estudiante no cuente todavía con RUN chileno. Esta nueva medida amplía el acceso a derechos, entre otras razones, porque permite obtener certificado de finalización y acceder a la prueba de selección universitaria y, con ello, a la educación superior.

Se llega así a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, definida como un «marco referencial que favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno», con el objetivo de «garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile» (Mineduc, 2018, p. 5). Esta Política, junto a otras, adhiere a una perspectiva de derechos y un enfoque basado en los principios de inclusión educativa⁵.

⁵ Para un análisis de la normativa y política educativa referida a estudiantes migrantes en el país, también puede consultarse en este libro el capítulo «La política educativa chilena hacia estudiantes migrantes desde la década de 1990: un derrotero lento y sinuoso» [Nota de los editores].

Inclusión educativa y su relación con estudiantes en contexto de movilidad

En el escenario descrito, conviene caracterizar algunos elementos de un enfoque inclusivo, pues ayuda a definir los desafíos y barreras de nuestro sistema. En efecto, la inclusión, vista como horizonte y como puesta en acto de políticas y prácticas educativas en distintos niveles, posee múltiples connotaciones. La literatura reconoce aproximaciones heterogéneas y polisémicas, con fuentes disciplinares cuyas tradiciones y desarrollos son también variados, cuestión que influye en que su acercamiento sea una tarea compleja y conflictiva (Ainscow et al., 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, pese a la polisemia del concepto, existe consenso en torno a la idea de que una educación inclusiva no representa un fin, sino un proceso en pos de superar constantemente los desafíos que presentan una sociedad y una escuela cada vez más diversas (Ainscow et al., 2006; Duk et al., 2019; Escudero y Martínez, 2011). Así, la educación inclusiva se entiende como un proceso que supone no sólo el acceso y permanencia sino, sobre todo, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con particular atención en aquellos que por distintas razones se encuentran en mayor riesgo de exclusión y vulneración de sus derechos.

Es por ello que la educación inclusiva se configura como una perspectiva necesaria para abordar una respuesta educativa que acoge, reconoce y valora la presencia de niños, niñas y jóvenes migrantes en las escuelas y liceos del país. Como perspectiva, supone el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, características e identidades de todos y todas los estudiantes, demandando una mirada y encuentro con el otro. Busca maximizar la presencia, participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, asegurando el progreso en la trayectoria y el desarrollo al máximo de las potencialidades, cautelando que la diversidad y determinadas experiencias o características de niños, niñas y jóvenes no sean obstáculo para alcanzar estos propósitos (Booth y Ainscow, 2015; Blanco, 2008; Florian, 2012).

Así, esta perspectiva ayuda a preguntarse cómo participan en el aula estudiantes extranjeros, de qué manera sus voces son escuchadas, qué ajustes se realizan para asegurar que la experiencia escolar les sea formativa, enriquecedora, y cómo se convierte en oportunidad para el intercambio cultural y el reconocimiento de sus distintas expresiones.

Desde este marco, la educación inclusiva se vincula estrechamente con el enfoque de derechos. En la década de los noventa, la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (ETP) consagró el acceso universal a la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un derecho que todos los niños, niñas y jóvenes tienen, sin excepción. Luego, el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar el año 2000, puso énfasis en las necesidades de poblaciones desfavorecidas, tales como habitantes de zonas rurales remotas, quienes se encuentran en situación de movilidad, minorías étnicas y lingüísticas, entre otros colectivos en mayor riesgo. Con la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030 se estableció, entre otros, el objetivo de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as» (UNESCO, 2015).

Estos elementos de la perspectiva inclusiva dialogan estrechamente con la mirada que ofrece el enfoque intercultural, también muy presente en la narrativa de las políticas públicas en Chile para responder pedagógicamente a la presencia en las aulas de estudiantado migrante. Como indican diversas investigaciones, las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros asumen el enfoque intercultural desde una mirada con componentes ético-políticos, donde además de impulsar el diálogo entre culturas existentes en la escuela, se persigue que la sociedad se haga cargo de las asimetrías de poder que se puedan observar. No obstante, advierten que esta mirada convive con un enfoque más funcional en que se reconocen las diferencias para incluirlas en el sistema vigente, sin cuestionar las causas de las desigualdades ni el

sistema en la que estas se producen (Aguayo-Fernández et al., 2023; Jiménez et al., 2020; Jiménez y Fardella, 2015; Stefoni et al., 2016;).

Con todo, la perspectiva de la educación inclusiva sintoniza con un enfoque intercultural y se distingue de opciones «multiculturales» en las que el reconocimiento de los diversos grupos culturales que comparten un espacio no implica la existencia de relaciones equitativas y de valoración mutua entre ellos, y más bien supone que se integran a la cultura mayoritaria o imperante, desaprovechando la riqueza de los distintos saberes, valores y tradiciones para el aprendizaje y la convivencia (Stefoni et al., 2016). De allí que el enfoque intercultural asegure presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2021).

En síntesis, una visión amplia de la inclusión educativa, que dialoga con un enfoque intercultural, implica la garantía de aspectos fundamentales relacionados con recursos materiales, pero también una formación que reconozca y respete la individualidad y diversidad de los estudiantes, en la cual el Estado asuma la responsabilidad de eliminar cualquier barrera que pueda impedir el acceso a la educación (Terigi, 2009).

METODOLOGÍA

El trabajo, de tipo exploratorio⁶, se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que su objetivo es reconocer las perspectivas de los actores, situados en distintos contextos y posiciones, para comprender sus vínculos con la Política y las respuestas educativas que se han dado al estudiantado de origen venezolano en Chile, particularmente en la zona metropolitana.

⁶ El corpus de entrevistas forma parte de la etapa inicial de la investigación mayor en curso referida al inicio de este capítulo, cuyo propósito es analizar las brechas entre la política y la implementación efectiva de acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación de la población migrante.

En función de la novedad del fenómeno migratorio venezolano y de la implicancia de la Política en el derecho a la educación de este colectivo, en primer lugar, se realizó una entrevista grupal de tipo exploratorio a profesionales del Mineduc, que hizo posible conocer en profundidad detalles sobre el proceso de creación, planificación y socialización de la Política. Esto permitió comprender su historia, el balance que se realiza sobre el proceso de socialización, el alcance territorial y la implementación, la articulación interinstitucional e intersectorial, así como el conocimiento y ejecución por parte de los distintos niveles del sistema educativo. A su vez, el análisis de esta entrevista permitió definir los focos de indagación en los actores locales.

Posteriormente se determinó una muestra de cuatro casos, utilizando criterios de máxima variación (Stake, 1995) para asegurar que su vinculación con la Política se haya efectuado en distintos niveles del sistema educativo⁷. La siguiente es la distribución y caracterización de casos: Actor 1: profesional del nivel central del Mineduc; Actor 2: profesional técnico de Departamento Provincial de Educación (Deprov) que abarca algunas de las comunas con mayor migración venezolana; Actor 3: funcionario de la Dirección de Educación Municipal (DEM) de la Comuna de Santiago; Actor 4: docente encargado de Convivencia de un liceo de la comuna de Santiago con alta matrícula de población venezolana, cercana al 60% del total de estudiantes.

⁷ En Chile, el sistema educativo se organiza en tres niveles de administración: el Estado, los sostenedores y los equipos directivos de establecimientos. El Estado, a través del Mineduc, gestiona el financiamiento, las políticas y programas en educación, además de los contenidos curriculares. El Mineduc está representado en las provincias a través de los Departamentos Provinciales de Educación (Deprov), cuyo rol es orientar y supervisar el cumplimiento de las políticas y normativas en los territorios, y conforman un nivel intermedio entre la localidad y el nivel central. Los sostenedores educacionales se encuentran en un nivel de administración intermedio y pueden corresponder a un servicio local, municipalidad (Dirección de Educación de una comuna), sostenedor privado con financiamiento estatal, y privados. En el nivel más local están los establecimientos escolares y sus equipos directivos.

En cada caso se desarrolló una entrevista en profundidad, cuyas dimensiones fueron: conocimiento de la Política; oportunidades, dificultades y desafíos que implica la migración venezolana; estrategias desarrolladas para la inclusión educativa de estudiantes venezolanos y recomendaciones. El análisis utilizó técnicas inductivas de codificación, estableciendo comparaciones dentro y entre cada caso.

RESULTADOS: LA VISIÓN DE LOS ACTORES, TENSIONES Y PROPUESTAS

Conocimiento y socialización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros

Los actores de niveles intermedios y locales manifiestan saber de la existencia de la Política, su propósito principal –garantía de derechos para estudiantes extranjeros– y su relevancia especialmente en el escenario actual, sin embargo, reconocen escaso conocimiento de los ejes más específicos de la misma. Se vincula la Política a un enfoque de derechos y a la necesidad de dar una respuesta que asegure el acceso a la educación, más allá del estatus migratorio de las familias. En efecto, fue posible constatar un conocimiento transversal de una de las medidas que se formalizaron con esta Política, el IPE (Identificador Provisorio Escolar), y su impacto en el objetivo de garantizar acceso a la educación⁸:

Este año, el 56% de los niños de nacionalidad extranjera estudian porque tienen un IPE. Entonces, la medida que era como una excepcionalidad se transformó en una tremenda garantía para el derecho. Uno puede cuestionar y decir «la

⁸ En este punto, es importante señalar que, pese a los avances posibilitados por el establecimiento del IPE, este continúa generando algunas limitaciones. Tal como han observado Alvites Baiadera et al. (2023), se trata de un número creado por el Mineduc que sólo tiene injerencia en el plano educativo y no en el de la salud o de otros servicios. Además, las autoras consideran que este dispositivo perpetúa distinciones entre el estudiantado migrante en función de su situación documentaria, distinguiendo a aquellos regularizados de quienes no lo están.

Política como documento no lo conoce nadie en la escuela», pero nadie en la escuela puede decir que no sabe lo que es el IPE (Profesional Mineduc).

Yo creo que [la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros] enunciada sí se conoce, pero en el fondo no. No se sabe qué implica esa política. Se queda en el IPE. Eso es lo que mayoritariamente se sabe y se relaciona muchas veces con eso (Funcionario DEM Santiago).

Algunos actores atribuyen el manejo inespecífico de esta Política al hecho de que se trata de un documento que no estuvo diseñado para *hablarle a la escuela* y que posteriores orientaciones, elaboradas a partir de ella, permearon mucho más. Por otra parte, reconocen que la socialización se vio interrumpida producto de la crisis social y la pandemia (2019 y 2021), que se considera un «período invisible», con otras prioridades asociadas a estos contextos. De estas miradas se deduce la importancia que alcanzan los modos en que son traducidas las políticas educativas y cómo se transmiten no sólo los sentidos, sino sus alcances más específicos.

La «explosión» de la matrícula, los cambios en el estudiantado y los desafíos para validar estudios

El gran flujo de migración proveniente de Venezuela generó lo que los actores denominan un «aumento explosivo» e inesperado de la matrícula escolar, que implicó transformar dinámicas de trabajo y atender a nuevas preocupaciones. De hecho, los entrevistados pertenecientes al Mineduc señalan que la venezolana no fue población objetivo en el diseño original de la Política, pues no resultaba significativa en términos cuantitativos. No obstante, ese panorama se transformó en los últimos años, y la migración venezolana cobró protagonismo, resultando además la mayor beneficiaria de las medidas llevadas adelante por el Mineduc.

Pero claro, ahí a veces también nos quedamos cortos porque es una gran cantidad y la matrícula es muy absorbente en Santiago. Nosotros tenemos 30.000 estudiantes, cerca de 11.000 son migrantes. Y una proyección, yo digo en el 2025,

probablemente estemos más de la mitad, yo creo que va para allá. Y en las escuelas básicas nosotros tenemos más de la mitad de estudiantes migrantes en todas, por lo menos más del 65% en la básica (Funcionario DEM Santiago).

Fue una gran cantidad de alumnos que llegó y fue como un aumento explosivo, que a lo mejor ni siquiera nosotros no imaginábamos que iba a suceder [...] por ejemplo, en esa comuna tenemos colegios que la mayor población de migrantes en este minuto es venezolana, y un número significativo, te hablo del 40%, el otro día alguien nos hablaba de más de un 50%, entonces tú ves que la población es grande, muy grande, y esto está pasando en otras comunas, porque también en ellas la capacidad de matrícula está sobrepasada, han tenido que enviarlos a otras (Profesional técnico Deprov).

Además de su magnitud, otro aspecto que emerge como un rasgo propio del estudiantado venezolano tiene que ver con su diferenciación en función del período en que se produjo el arribo al país, entre aquellos que llegaron a Chile antes de la pandemia de COVID-19 y quienes arribaron recientemente. Estas diferencias se basan, en primer lugar, en el nivel socioeconómico y ocupacional de las familias, expresado en el medio de transporte empleado para migrar, y en el tipo de inserción laboral y proyecto migratorio, distinguiéndose una reciente migración que podría caracterizarse, en los términos de Betts (citado por Miranda Pérez, 2020), como «de supervivencia» y mayor vulnerabilidad, distinta de otra que, previo a la pandemia, llegaba con trabajo y documentación «en orden» y con un proyecto migratorio definido. En el último caso, existe un mayor número de niños, niñas y jóvenes desescolarizados, desfasados en su trayectoria y con otras formas de vincularse y expresarse:

En algún momento viene como una primera ola de familias migrantes a la comuna y claro, tenían otras características, posteriormente otras y ya una tercera, cuarta, con mayor vulnerabilidad, y uno iba visualizando eso [...] la mayor cantidad de personas llegaban con profesiones, en búsqueda de trabajo directamente, incluso con el visado laboral. Y proyectando eso, claro, en la tercera oleada ya se nota como mayor vulnerabilidad de familias, personas que también pasan en condiciones bien complejas por el desierto (Funcionario DEM Santiago).

Asimismo, destacan que actualmente las familias venezolanas poseen trabajos menos estables «asociados al comercio informal» que les obligan a moverse por distintas zonas de la ciudad, con niños que a veces han pasado en un tiempo corto por «hasta tres escuelas».

Nosotros nos damos cuenta que la mayoría de nuestros estudiantes llegan por pasos no habilitados y vienen de unos trayectos que a veces son casi interminables. Y que vienen desescolarizados, viviendo de otro modo y llegan por tierra, además, entonces hacen unos viajes que son interminables y cuando llegan han pasado uno o dos años y hasta tres fuera del espacio escolar [...] han cruzado el continente entero y ha sido poco el vínculo con el mundo escolar, con la vida escolar y mucho más vinculado al mundo adulto que tiende a sobrevivir, siempre con la incertidumbre. Y eso se nota en nuestros estudiantes (Encargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Lo anterior tiene implicancias en las respuestas que deben dar las instituciones escolares. Más aún porque, según datos del Mineduc (2022), el estudiantado migrante se concentra a nivel nacional, mayoritariamente, en escuelas municipales. Si bien no es posible conocer cómo se distribuye el estudiantado venezolano a nivel nacional, las entrevistas ofrecen indicios para considerar que también acuden en su mayoría a escuelas públicas, encontrándose razones como la gratuidad, el efecto de las redes migratorias y familiares o la ausencia de barreras de selección. Estos aspectos ya han sido detectados por otras investigaciones sobre estudiantado migrante no específicamente venezolano, como las de Joiko y Vázquez (2016) y Poblete Melis et al. (2016).

Bueno, esto también ha sido beneficioso para las escuelas, sobre todo las escuelas municipales. Han podido aumentar su matrícula, porque ellos han sido parte de lo que es la escuela. Tampoco ha sido un problema ni un conflicto, porque como te digo, la mayoría de los papás o apoderados tienen un buen nivel cultural. Y eso ha hecho más amable el proceso o la vinculación con la comunidad (Profesional Técnico Deprov).

La afluencia de estudiantes migrantes venezolanos a las escuelas públicas es reconocida por los entrevistados como un beneficio, ya que ha permitido incrementar una matrícula que ha ido a la baja en los últimos años, producto de las políticas de rendición de cuentas y la competencia entre escuelas. No obstante, el escenario se vuelve desafiante por el número creciente de estudiantes venezolanos que solicitan una vacante y, como describiremos a continuación, por aspectos vinculados a la regularización, convalidación y carencia de documentación del país de origen. En el primer caso, se trata de obstáculos materiales cuya solución trasciende las posibilidades de los actores locales. Los procedimientos de convalidación, por el contrario, no son percibidos como problemas propiamente dichos, sino como desafíos susceptibles de ser sorteados a partir de estrategias particulares a los contextos:

En esa comuna, los colegios municipales están al tope por la migración, pero no ha sido tema. Más allá de que hay que hacerle validaciones de estudios, pues vienen sin ningún papel, por lo tanto, un niño que llega de 10 años, tú por la edad los vas a matricular en un quinto básico, pero tienes que hacerle una validación de estudios de primero a cuarto, pero ¿realmente está para quinto? [...] y eso ha sido el gran trabajo también que ha demandado de parte de la escuela (Profesional técnico Deprov).

La validación de estudios, que es un gran tema [...] logramos ver que era mucho más fácil que los chiquillos dieran los exámenes libres de validación o de convalidación a que trajeran la montonera de documentos y la apostilla, que en sus países es un lío [...] sobre todo para nuestros estudiantes de Venezuela y en segundo lugar de Colombia, era complejo (Encargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Hemos señalado que entre los principales desafíos que ha presentado el ingreso de estudiantes venezolanos, los actores locales identifican el proceso de convalidación de estudios, desarrollando diversas y particulares estrategias para facilitar estos procesos.

Se hacen reuniones con equipos de gestión y uno de los temas es validación, ¿por qué?, porque con esta cantidad de alumnos

extranjeros que hay, es un proceso que sí o sí ocurre. A veces de 5 matriculados, con 3 hay que hacer proceso de validación, porque son muy pocos los que traen la documentación. Entonces, ese también ha sido un proceso. Por ejemplo, escuelas de una comuna donde más del 50% de la escuela tienen que hacer el proceso de validación. Entonces, son muchas [...] Es un desafío, porque requiere mucho tiempo, orientación a la escuela (Profesional técnico Deprov).

Si bien estas estrategias son caracterizadas como «desafíos» y «esfuerzos», por la cantidad de personal y recursos que requieren, en todos los testimonios surge como primordial resolver de la forma más fluida y rápida posible el proceso, sorteando obstáculos burocráticos. Sin embargo, lo más interesante es que para los actores la convalidación de estudios, y la demanda por orientaciones técnicas más pertinentes, no sólo tiene un componente administrativo sino principalmente se vincula a la garantía de un derecho.

Lo pendiente: recomendaciones para una respuesta intersectorial y un enfoque intercultural

Las necesidades y recomendaciones tendientes a garantizar la inclusión educativa de la población migrante surgen fundamentalmente de la problematización de las dinámicas de desigualdad y discriminación que la atraviesan, como así también de las distintas estrategias que los actores locales han desarrollado para sortear esos obstáculos. Y, aunque en su mayoría estas recomendaciones provengan de la experiencia de trabajo con estudiantes procedentes de Venezuela, están destinadas a la inclusión educativa de la población migrante en general, sin distinción de nacionalidad.

Un primer grupo de sugerencias apunta al desafío de ir más allá de la «tramitología», es decir, concentrar el foco en los desafíos administrativos. Si bien se han alcanzado amplios procesos de integración, donde el estudiantado venezolano se ha incorporado masivamente al sistema escolar primario y secundario, los actores educativos consultados refieren de distintas maneras un desafío compartido: cómo encarnar *la perspectiva intercultural* que está

declarada, no sólo en la Política, sino en una larga secuencia de orientaciones y decretos que plantean esta mirada como horizonte de acción y respuesta ante la diversidad cultural que está presente en las escuelas. En efecto, a pesar de la presencia de la perspectiva intercultural en la Política, se percibe que ésta no ha sido impulsada de forma sistemática, articulada y clara en los establecimientos educativos desde la administración central del Estado, en coincidencia con lo señalado por recientes investigaciones (Grau-Rengifo, 2021; Jiménez-Vargas et. al, 2020; Stang-Alva et al., 2021). En cambio, son las propias instancias intermedias las que reconocen estar en proceso de elaboración de criterios:

Creo que falta, falta mucho todavía. Falta mucho concientizar [...] yo te contaba de esa escuela, que muy pocas lo hacen, tomar conciencia de que somos distintos, de que hay diferencias y que esas diferencias debemos saber incorporarlas y trabajarlas en el aula y los contenidos. Yo creo que esta Política está presente ya hace mucho tiempo, pero todavía estamos muy débiles en incorporar la cultura, la metodología, el conocimiento real de lo que implica, primero ser migrante, cómo llegaste acá, además con toda la carga emocional... porque yo creo que uno no dimensiona esta carga emocional que ellos vienen, que traen (Profesional técnico Deprov).

En la misma línea, se plantea la necesidad de formar a los directivos desde una perspectiva intercultural. En palabras de uno de los entrevistados, es urgente que esta formación trascienda un sentido meramente «sensibilizador» y avance hacia propuestas que, desde un enfoque de derechos, sitúen en primer lugar al estudiante:

Mira, hay gente que todavía se enoja porque le ponen a un muchacho haitiano en la sala, y como la profesora X tiene tal nota, y tiene buen promedio del curso, llegó este que le va a bajar el promedio [...] por eso, no tiene que ver con sensibilizar, yo creo que ya pasó el tiempo de las sensibilizaciones [...] Tiene que haber formación, creación y desarrollo de capacidades [...] Necesitamos directores de escuelas que tengan a la vista la gestión de los espacios interculturales. Que eso contemple la mirada migrante, de estudiantes y familias migrantes (Encargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Otro grupo de sugerencias apunta al desafío de contar con y producir información sobre el fenómeno. Tal como fue señalado, los datos no permiten distinguir las matrículas por nacionalidad, con lo cual no es posible caracterizar de modo confiable y válido la participación del estudiantado venezolano en el sistema educativo. Por otro lado, también existe entre los entrevistados la opinión de que es necesario *conocer las particularidades de las trayectorias migratorias* y ofrecer soluciones a medida, no únicamente vinculadas a la condición migratoria, sino a otros aspectos de las trayectorias biográficas y, fundamentalmente, a cuestiones que los propios migrantes consideran como problemáticas.

Un tercer grupo de recomendaciones se vincula a la importancia de avanzar en medidas intersectoriales asociadas a la «regularización migratoria» que fortalezcan el sistema de protección social y aumenten los disponibles para dar apoyos. Ciertos procedimientos externos al campo educativo, tales como la regularización documentaria, se encuentran en estrecha vinculación con la garantía del derecho a la educación, por lo que es necesario desarrollar medidas integrales no limitadas únicamente al plano educativo. Por ejemplo, las escuelas que acogen estudiantes con IPE reciben la subvención básica y no pueden acceder a una subvención preferencial (SEP), lo que genera que en una escuela con 80% de estudiantes extranjeros sólo reciban un 30% del aporte en recursos de lo que podrían obtener. Esto hace imperiosa la articulación entre distintas instituciones estatales que permitan agilizar ciertos trámites y con ello ampliar las posibilidades de acceder a otros derechos.

Y un tema que yo levantaba [...] es la regularización migratoria. Si nosotros logramos cuestiones basales de las necesidades que tiene la familia, también se genera una proyección a nivel de salud, de educación, de impactos también económicos (Funcionario DEM Santiago).

La necesidad de una articulación de este tipo es reconocida por la Política vigente (Mineduc, 2024). En suma, la idea del derecho a la educación como un «derecho llave», capaz de ejercer un efecto multiplicador (Ronconi, 2018), se evidencia en los testimonios de

los actores cuando señalan que el trabajo conjunto entre distintas instituciones resulta una estrategia eficaz para atender las diversas necesidades de la población migrante, por lo que se vuelve imperioso fortalecer la articulación intersectorial para que esta no dependa únicamente de iniciativas particulares.

Por otra parte, a partir del incremento de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas, ciertos procedimientos que resultaban ocasionales comenzaron a formar parte de la rutina institucional. Tal es el caso, por ejemplo, de la convalidación de estudios realizados en el exterior. Ante la recurrencia de estas situaciones, las instituciones locales han desarrollado una pericia y experiencia que requiere ser sistematizada y puesta en valor para ser replicada en distintos territorios. Pero, al mismo tiempo, demanda criterios compartidos que resguarden situaciones de discriminación.

Hay escuelas que manejan una gran cantidad de alumnos, porque de una sola escuela a veces nos llegan cincuenta, o más, muchas más. Y uno va dando prioridades, por ejemplo, hay niños que justo llegaron a cuarto medio. Entonces, para que no tenga problemas, nosotros le decimos «usted, antes de que termine el proceso, estos niños deben tener su acta para poder validar otro nivel» (Profesional técnico Deprov).

El último conjunto de recomendaciones, en estrecho vínculo con los anteriores, contempla la necesidad de acompañamiento y apoyo desde las instancias superiores a las escuelas a partir del desarrollo e implementación de políticas que tengan como sustrato este saber y la experiencia acumulados por las comunidades educativas. Los actores locales insisten en que son las propias escuelas las que conocen de primera mano la realidad migratoria y tienen la capacidad de elaborar estrategias realmente pertinentes.

CONCLUSIONES

Este trabajo buscó analizar una de las principales políticas chilenas orientadas al estudiantado migrante. En particular, la intención fue conocer sus alcances en relación al estudiantado proveniente

de Venezuela, desde la mirada de actores educativos que participan en distintos niveles del sistema, identificando tensiones, desafíos y recomendaciones para asegurar una respuesta educativa inclusiva. Los resultados reafirman la importancia de abordar un trabajo conjunto y cercano con la comunidad educativa, y no de soluciones verticalistas y ajenas al quehacer de las escuelas. Son ellas, a partir del mapeo cotidiano y del trabajo con la población migrante, las que han desarrollado estrategias eficaces y originales, y necesitan el apoyo del Estado para su profundización y sostenimiento.

¿Cómo vincular estos hallazgos al modelo de análisis para el derecho a la educación de personas migrantes? (UNESCO, 2021). En primer lugar, la dimensión de *disponibilidad* se relaciona con la falta de matrícula en algunos territorios, y de docentes y equipos directivos formados –y no sólo sensibilizados– que puedan acoger a los estudiantes migrantes desde la comprensión de sus especificidades (duelos, vulneración de derechos, conflictos identitarios, etc.). Es interesante observar este aspecto atendiendo al desafío mayúsculo que enfrentan escuelas donde la matrícula de estudiantado migrante está entre el 50% y 80%, dando lugar a una eventual «guetificación» o identificación de las mismas como «escuelas migrantes» (Poblete Melis y Galaz Valderrama, 2017). En cuanto a la *accesibilidad*, esta se despliega en diversas acciones que dan garantías para el acceso a la educación obligatoria. Sin embargo, los mecanismos para la validación o convalidación de estudios aún son un proceso que cada establecimiento resuelve y sobre el cual hay más preguntas que respuestas.

Respecto de la *aceptabilidad*, salvo algunas menciones muy específicas, no se observa en los actores experiencias en este ámbito, más aún, se reconoce que incorporar la perspectiva intercultural para abordar las propuestas educativas es un evidente desafío. En cuanto a la *adaptabilidad*, se observa que son las propias comunidades educativas las que han desarrollado mecanismos, aún incipientes, para abordar las novedosas situaciones que se presentan ante la existencia de altos índices de matrícula de estudiantes migrantes. Por último, *la rendición de cuentas* demanda producir datos de distinta naturaleza

que permita elaborar propuestas más pertinentes y ajustadas a las realidades territoriales.

Respecto de los desafíos, diversas investigaciones muestran que las respuestas educativas ante estudiantes extranjeros a menudo tienden a la hipervisibilización de ciertas particularidades culturales o raciales, o bien hacia su invisibilización. Es decir, la presencia de estudiantes de otras nacionalidades se niega, o no hace parte de las decisiones curriculares y pedagógicas que se toman (Grau-Rengifo et al., 2021, p. 15). Esto último parece suceder en establecimientos con altos índices de matrícula venezolana. En ese sentido, los actores entrevistados reconocen que aún *no se avanza* hacia una problematización de las formas de aprendizaje particulares en asignaturas del currículo nacional, por ejemplo, Historia y Geografía, que requerirían la incorporación de saberes propios de Venezuela. Como han mostrado recientes estados del arte, se reitera la existencia de procesos de integración que normalizan al estudiantado migrante al sistema educativo, y escasos indicios de una perspectiva inclusiva que reconozca y valore las diferencias culturales (Baeza-Correa et al., 2022; Grau-Rengifo et al., 2021).

Otro elemento para concluir se refiere a la visión del Estado que se necesita para abordar la migración desde una perspectiva de derechos. La situación de la población migrante demanda propuestas que abarquen todos sus derechos en conjunto, en lugar de centrarse únicamente en aspectos específicos, como la educación. Un abordaje integral e intersectorial del fenómeno migratorio es el medio para vincular los servicios sociales y ofrecer respuestas unificadas.

Por último, queremos plantear aquí algunos interrogantes que, aunque no responden al foco principal de este capítulo, se presentan como pistas interesantes para seguir investigando. De los discursos de los entrevistados se deduce una perspectiva predominante de gestión de la diversidad en la que se busca asimilar al estudiantado venezolano a la cultura nacional. Esta gestión, de intención asimilacionista (Beniscelli et al., 2019), tiende a no dar visibilidad a los saberes culturales que poseen niños, niñas y jóvenes venezolanos. A lo largo de las entrevistas hemos observado una apreciación general

por parte de los entrevistados de que son estudiantes que «no dan problemas» y que «se adaptan bien», por lo que no pareciera vislumbrarse la necesidad de transformar las programaciones, los currículos y las experiencias educativas que se ponen en marcha. En definitiva: ¿permea a nuestro sistema educativo la presencia de la niñez migrante?, ¿cuánto aprenden de las experiencias y cultura venezolana las y los estudiantes chilenos? Estos y muchos otros son desafíos no sólo para el sistema, sino también para la investigación y producción de conocimiento en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rfcsnj.21.2.5447>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Alvites Baiadera, A., Joiko, S. y Collazos, M. (2023). Fronteras de permanencia, controles e infancias: ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio? *Sociedad e Infancias*, 7(1), 15-26. <https://doi.org/10.5209/soci.87268>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Baiocchi, M. L. (2023). Una revisión sistemática de antecedentes sobre la migración venezolana actual en Sudamérica. En M. Botto (Comp.), *Migración venezolana: entre el éxodo y el acceso a derechos en Sudamérica* (pp. 110-119). IICSAL. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/09/Migracion-venezolana_Coleccion-actas-RC2022-IICSAL.pdf
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>

- Blanco, R. (25-28 noviembre de 2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. 48 reunión de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO, Ginebra, Suiza.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; OEI.
- Chaves-González, D., Amaral, J. y Mora, M. J. (2021). *Integración socioeconómica de los migrantes y refugiados venezolanos. Los casos de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú*. OIM; DTM; MPI. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/press_release/file/mpi-oim_integracion-socioeconomica-venezolanos_2021_final.pdf
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)* [Documento de trabajo N° 12]. Centro de Estudios Mineduc. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Diverse Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Gissi, B. N. y Andrade, E. (2022). Migración, incorporación social y arraigo: estudio comparado de haitianos/as y dominicanos/as residentes en Santiago de Chile (2010-2021). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (43), 285-302. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n43-14>
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D. y Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>

- Jiménez, F. y 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. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.21>
- Miranda Pérez, J. E. (2020). Migración venezolana: la respuesta de los países andinos. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, (137), 113-136. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/76205>
- Ministerio de Educación de Chile. (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 de Chile. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva* [Documento de trabajo]. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad*. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Municipalidad de Santiago. (2023). *Dirección de Educación Municipal. Matrícula 2023*. [Datos estadísticos].
- Pacecca, M. I. y Liguori, G. (2019). *Venezolanos/as en Argentina: un panorama dinámico: 2014-2018*. CAREF; OIM; ACNUR. <https://caref.org.ar/wp-content/uploads/2022/09/Venezolanos-as-en-Argentina.-Un-panorama-dinamico-2014-2018.pdf>
- Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2023). *R4V América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región*. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-nov-2023>

- Poblete Melis, R. y Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete Melis, R., Galaz Valderrama, C., Alvarez, C., Barrera, M., Hedrera, L. y Olivares, Y. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14719/Ni%C3%B1osyNi%C3%B1asMigrantes-InfFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ronconi, L. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 18, 191-211. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2018.18.12100>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2023). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2022*. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Registros administrativos*. <https://www-pre.serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/registros-administrativos/>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Stang, M. F., Riedemann, A., Stefoni, C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/44534/46582>
- Stefoni, C. y Contreras, D. (2022). *Situación migratoria en Chile: tendencias y respuestas de política en el período 2000-2021* [Serie de Documentos de Política Pública PNUD LAC PDS N° 32]. PNUD. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/situacion-migratoria-en-chile-tendencias-y-respuestas-de-politica-en-el-periodo-2000-2021>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa/PDF/265996spa.pdf.multi
- UNESCO. (2021). *Derecho a la educación bajo presión. Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Chile*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377181>
- UNICEF. (2023). *Niñez en Movimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/40951/file/Ninez-en-movimiento-en-ALCresumen.pdf>

**LA ESCUELA COMO SISTEMA:
TENSIONES Y DES-ARTICULACIONES**

LA ESCUELA CHILENA INTERROGADA: UNA REVISIÓN DE LITERATURA DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER

Mercedes Mercado Órdenes¹

INTRODUCCIÓN

La colonialidad del poder es un patrón de poder mundial cuya instalación se remonta a la conquista y colonización de América por parte de las potencias europeas en el siglo XV. Este patrón de poder se globaliza o mundializa haciéndose hegemónico en la matriz de poder actual (Quijano, 2020). La colonialidad del poder se articula a través del racismo y de la idea de raza, y se manifiesta en todas las dimensiones de la existencia humana, lo cual incluye: a) la dimensión del trabajo, b) la dimensión de sexo-género, c) la dimensión de la subjetividad-intersubjetividad, d) la dimensión de la autoridad pública, y e) la dimensión de la naturaleza (Quijano, 2014a).

La revisión de literatura que se presenta en este capítulo tiene como objetivo describir las manifestaciones que adquiere la colonialidad del poder, en cada una de sus dimensiones, en la escuela chilena, y reflexionar acerca de las condiciones a las cuales se enfrentan los estudiantes migrantes y/o hijos de migrantes en este contexto institucional. Las manifestaciones descritas responden a estudios realizados en la escuela chilena respecto de fenómenos vinculados

¹ Candidata a Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. mercedes.mercado@mail.udp.cl

a cada dimensión de la colonialidad del poder, los que en su mayoría no contemplaron la mirada de la colonialidad del poder en su construcción. En este trabajo, la colonialidad del poder funciona como una grilla conceptual que permite sistematizar e interpretar los resultados de estos estudios.

La escuela es una institución social prototípica de la modernidad/colonialidad, la cual se instala en el siglo XVI en los territorios americanos como una herramienta de la colonización al servicio de la Corona española (Walsh, 2007). Luego de la formación de los Estado-nación latinoamericanos, en los siglos XIX y XX, esta institución se configura como la etapa inicial de una cadena secuencial y lineal, que conduce a los ciudadanos formalmente iguales de la nación hacia trayectorias educacionales, laborales y de vida que, en la mayor parte de los casos, reproducen sus condiciones materiales, económicas, sociales, culturales, étnico-raciales, de género y de nacionalidad, y les conducen hacia posiciones sociales diferenciadas que mantienen el orden social vigente.

La migración internacional contemporánea es un fenómeno complejo y multicausado, que compromete un espacio político global, además de varias temporalidades. Como parte de estas temporalidades, perviven las relaciones históricas de dominación y explotación entre territorios, individuos y grupos humanos de diferentes orígenes étnico-raciales y/o nacionales. En consecuencia, territorios y poblaciones empobrecidas producto de la depredación colonial y/o imperial, en la actualidad, proveen de mano de obra barata a las metrópolis coloniales o imperiales, o bien, a otros centros metropolitanos controlados por ellas (centros dentro de la periferia) (Grosfoguel, 2012), lo cual da continuidad a las relaciones de dominación y explotación racializadas y sexualizadas coloniales del orden geopolítico internacional actual.

En consecuencia, la población migrante desempeña un papel crucial en la mantención y el funcionamiento del patrón de poder moderno/colonial. Concorre como un «ejército industrial de reserva» hacia las sociedades de acogida (Tijoux et al., 2021), un contingente de mano de obra barata, un proletariado precarizado y flexible, cuya

presencia y permanencia en el país de acogida se ajusta a los requerimientos de la economía global. La población migrante funge también como un «chivo expiatorio» que, en diversos momentos de la vida política y social, puede ser utilizada para impulsar determinadas agendas políticas de interés local y/o internacional (Wodak, 2003).

El escenario geopolítico actual, caracterizado por la intensificación de las tendencias predatorias del capitalismo global (Quijano, 2014a) y la agudización de las relaciones sociales racializadas de dominación y explotación, establecen el marco general para comprender el fenómeno migratorio actual (Grosfoguel, 2012). Es en este contexto donde se desenvuelven las experiencias, las relaciones interpersonales y las relaciones con la institucionalidad de los migrantes internacionales, así como las posibilidades para la construcción de sus identidades y subjetividades.

La escuela es la institución encargada de la socialización de las nuevas generaciones (Magendzo, 1986), la cual promueve, y al mismo tiempo desincentiva o proscribire, determinados tipos de sujeto, subjetividades e identidades. En este capítulo se recurre a la colonialidad del poder, un patrón de poder mundial articulado en torno a mecanismos de racialización ontológicos y epistemológicos (Mignolo, 2008), como un lente teórico para analizar las condiciones materiales y subjetivas que enfrentan los estudiantes migrantes –en su mayoría provenientes de la migración sur-sur– en la escuela chilena, y para reflexionar sobre el impacto de la socialización en dicha institución en estos estudiantes.

Este capítulo se organiza en cuatro secciones: en la primera se exponen los elementos teóricos que guían este trabajo; en la segunda se presenta la metodología utilizada en la revisión de la literatura, y en la tercera se muestran antecedentes históricos y contextuales de la escuela chilena. En la cuarta sección, en tanto, se describen las manifestaciones de la colonialidad del poder en la escuela chilena, y se analiza la situación de los estudiantes migrantes en este contexto institucional. El capítulo finaliza con una conclusión que resume los principales hallazgos y reflexiones surgidos de este trabajo, y expone sus limitaciones.

APUNTES CONCEPTUALES

La colonialidad del poder es un patrón de poder mundial que se articula en torno del racismo y de la idea de raza. La raza es una construcción conceptual creada en la empresa colonial europea en América iniciada en el siglo XV, que permitió –y permite– justificar una supuesta superioridad ontológica de los conquistadores blanco-europeos por sobre los grupos humanos «conquistados»: indios, mestizos, y luego negros esclavizados y castas (Quijano, 2014a, 2020). Por efecto del racismo, estos grupos humanos son ubicados en los niveles más bajos de la estructura social.

Este patrón de poder se articula con un sistema socioeconómico global, el capitalismo, y con una racionalidad específica, el eurocentrismo. El capitalismo estructura la producción y distribución de los bienes y servicios, y controla la división del trabajo a nivel global, mientras que el eurocentrismo es una racionalidad histórica que tiene como características centrales dos estructuras de pensamiento: el dualismo cartesiano y el evolucionismo. El dualismo es una operación mental que define y jerarquiza de manera radical elementos considerados opuestos; por ejemplo, la mente/espíritu respecto del cuerpo/materia, conquistadores/blancos en relación a conquistados/racializados, hombres versus mujeres o sociedad sobre naturaleza. El evolucionismo es una imagen del desarrollo de la historia, de la sociedad y del ser humano, como un devenir de orientación lineal a través de etapas, que inician en un estado de naturaleza y terminan en Europa como estado de máximo desarrollo o realización, ya sea de la historia, de la organización social o de la humanidad (Quijano, 2014a).

Capitalismo, eurocentrismo y colonialidad del poder forman una totalidad histórico-estructural articulada, pero heterogénea y discontinua: el patrón de poder mundial moderno-colonial (Quijano, 2014a). Esta matriz de poder está formada por elementos históricamente diversos, que se vinculan entre sí a partir de relaciones sociales de dominación, explotación y conflicto, y de maneras variables, esto es, en formas continuas, discontinuas, contradictorias y/o conflictivas (Quijano, 2020). En consecuencia, la totalidad formada por el

patrón de poder mundial moderno-colonial no se rige por un orden sistémico, funcional o dialéctico susceptible de ser predicho o cuantificado, ni se encuentra dirigido hacia una finalidad histórica y/o metafísica, sino que se articula en las relaciones sociales históricas y contingentes, sin perder su cualidad de patrón, matriz o totalidad.

La colonialidad del poder y sus cinco componentes teóricos, las dimensiones del trabajo, sexo-género, subjetividad-intersubjetividad, autoridad pública y naturaleza, se articulan entre sí, por ejemplo, en la división del trabajo simultáneamente racializada y generizada (Grosfoguel, 2012; Lugones, 2008), y se manifiestan en relaciones de dominación, explotación y conflicto (Quijano, 2020). La dimensión del trabajo es una tecnología de dominación/explotación a partir de una división racial del trabajo, en la cual diferentes formas de trabajo son asociadas a distintas identidades geo-territoriales y raciales (Quijano, 2014a), por ejemplo, el trabajo intelectual y/o asalariado es asignado a los hombres blancos del primer mundo, y el trabajo informal y/o precarizado, a las mujeres racializadas del tercer mundo. La dimensión de sexo-género es la imposición de un orden de género y sexualidad patriarcal-moderno-colonial, que se caracteriza por el binarismo, la heteronorma y la concentración del poder y el liderazgo en los hombres (Segato, 2015). La dimensión de la subjetividad-intersubjetividad son los universos simbólicos, las formas de producción de sentidos, los conocimientos y los patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad, de tipo eurocéntricos, capitalistas, coloniales y patriarcales impuestos a partir de la colonización europea de América (Maldonado-Torres, 2007). La dimensión de la autoridad pública son las instituciones y formas de autoridad impuestas por los colonizadores europeos sobre las comunidades colonizadas de América, en reemplazo de sus formas de autoridad pública tradicionales (Quijano, 2014b). La dimensión de la naturaleza es la explotación de todos los elementos naturales existentes en el planeta, sobre la base de una racionalidad humano-céntrica (Mignolo, 2020), eurocéntrica y científico-tecnológica, acorde a la ética productivista del capitalismo global (Quijano, 2014a).

METODOLOGÍA

En este trabajo, de acuerdo con la epistemología descolonial, se presta atención a las relaciones de poder históricas que configuran el problema de estudio (Tuhiwai Smith, 2016). Por ese motivo, la revisión de literatura realizada es precedida de un trabajo de sistematización de antecedentes históricos respecto de la institución escolar chilena. Esta revisión corresponde a una selección de artículos académicos publicados en los últimos 10 años, entre 2013 y 2023, en revistas nacionales e internacionales indexadas, que dan cuenta de manifestaciones de la colonialidad del poder en la escuela en Chile. El corpus se encuentra formado por un total de 52 artículos.

La búsqueda se focalizó en investigaciones realizadas en la escuela chilena, o respecto de ella, que presentaban hallazgos en las cinco dimensiones teóricas de la colonialidad del poder. Se seleccionaron artículos que contenían hallazgos respecto de los ciclos escolares de enseñanza básica y media, en dependencias particulares, particulares-subvencionadas y municipales, y en las modalidades científico-humanistas y técnico-profesionales. Se excluyeron artículos que contenían hallazgos referidos exclusivamente a la educación pre-escolar, educación de adultos y educación universitaria.

Los artículos seleccionados fueron clasificados en cinco categorías que correspondían a las cinco dimensiones de la colonialidad del poder: trabajo, sexo-género, subjetividad-intersubjetividad, autoridad pública y naturaleza. Luego, cada una de estas categorías fue codificada y clasificada de manera inductiva en categorías temáticas emergentes (Braun y Clarke, 2021). Finalmente, la revisión bibliográfica fue analizada en relación al fenómeno de la migración, y desde la perspectiva de las experiencias y/o impactos de la escuela chilena en los estudiantes migrantes.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CONTEXTUALES

Escuela en la Latinoamérica colonial y en el siglo XIX

La escuela como institución fue instalada por la Corona española en Latinoamérica en la época colonial, con el objetivo de erradicar la cultura de los pueblos originarios (Walsh, 2007). Desde la instalación de la primera escuela en el territorio latinoamericano, en el siglo XVI, esta institución contribuyó a asentar el patrón de poder moderno colonial eurocéntrico y eurocentrado, fundado en la clasificación social de la población en torno a la idea de raza (Castro-Gómez, 2000; A. Donoso, 2006; Walsh, 2007).

A partir del siglo XVI, la Corona española impuso el cristianismo a través de la labor evangelizadora de diferentes congregaciones misioneras, entre las cuales destacan las misiones Jesuitas, Franciscanas, Dominicas, Agustinas y Mercedarias. Entre los siglos XVI y XVII, la educación escolar consistió en una pedagogía evangelizadora que estuvo destinada a los hijos varones de los caciques, es decir, a los hijos de los jefes políticos y/o militares. Dicha educación tenía el propósito de convertir a la «nobleza indígena» al cristianismo, castellanizarla y asimilarla a la cultura europea, con el objetivo de que a partir de ellos la población indígena de menor rango aceptara pacíficamente el nuevo orden social castellano y cristiano impuesto por los conquistadores. Esta pedagogía evangelizadora incluía la lectoescritura en español, el adoctrinamiento en el cristianismo, la enseñanza de expresiones artísticas devocionales, como cantar y tañer, y la enseñanza de oficios manuales, como la carpintería y la herrería. Excluía el aprendizaje de materias consideradas de mayor erudición y abstracción, como la gramática, la retórica, la lógica y la filosofía, cuyo aprendizaje, se creía, podía significar un riesgo de «mala interpretación de la doctrina» por parte de los indígenas, e inclusive atizar planes de subversión contra el poder de la Corona (Weinberg, 2020).

Entre los siglos XVI y XIX de la época colonial, y hasta los albores de la independencia, la educación no era dispensada al conjunto

de la población de las sociedades coloniales, sino únicamente a las poblaciones indígenas y a las élites criollas y mestizas. La educación impartida a los indígenas estaba orientada a asimilar estratos cada vez más amplios de esta población, que era incorporada a los internados o escuelas misionales; mientras, la educación destinada a las élites criollas y mestizas cumplía la función de certificar las credenciales que permitían a sus miembros acceder a puestos de poder en la burocracia colonial (A. Donoso, 2008).

Desde el siglo XIX, luego de la independencia política de las colonias americanas, la escuela se consolidó como un elemento central en el proyecto fundacional de los nacientes Estados-nación latinoamericanos. Las élites criollas y mestizas locales abrazaron los ideales de la Ilustración, según los cuales la educación del pueblo era la llave maestra capaz de sacar a las sociedades de la ignorancia y conducir a la nación hacia el desarrollo, el crecimiento y la civilización (Labarca, 1939). En consecuencia, estas élites impulsaron una educación escolar pública que perseguía la alfabetización e instruía en normas básicas de comportamiento, en la obediencia y en el valor del trabajo (Weinberg, 2000). En este periodo, la escuela estuvo encargada de la civilización y la homogenización de la población, particularmente de las clases populares, indígenas y afrodescendientes.

Escuela en el Chile colonial y decimonónico

En Chile, desde la época colonial, la escuela fue utilizada como una herramienta burocrática administrativa de cristianización al servicio de la Corona española (Serrano et al., 2012). En este contexto, la colonialidad fue transmitida a través de la evangelización de la población mapuche (A. Donoso, 2008). La misión, un dispositivo de evangelización, fue la herramienta utilizada por la Corona española para someter a esta población e incorporarla al proyecto de la monarquía española (Llancavil et al., 2015).

A partir del siglo XIX la escuela desempeñó un rol central para la formación y la consolidación del Estado chileno. Las élites criollas

abrazaron el ideario ilustrado, republicano y liberal, y se abocaron a la tarea de abandonar la sociedad monárquica tradicional y construir una nación basada en los valores de la razón, la ciencia, la libertad y el progreso. En este contexto, la escuela estuvo encargada de transmitir los conocimientos, normas, valores, rituales y símbolos que permitieron construir en la población un sentido de identidad nacional y, al mismo tiempo, legitimar el propio poder del Estado (Iglesias, 2009).

En consecuencia, la Primera Junta de Gobierno, en 1810, proclamaba que la educación pública debía extenderse a todos los ciudadanos y contribuir a fortalecer la nación. Esta educación tenía que enseñar a leer, escribir y contar, además de adoctrinar en el cristianismo y enseñar buenas costumbres. En 1860, la Ley de Instrucción Primaria promulgaba la gratuidad y la responsabilidad fiscal sobre la educación primaria. Esta Ley consolidaba el sistema educacional como una estructura centralizada cuyo funcionamiento y pedagogía debía ser controlada por el Estado (Serrano et al., 2012).

A mediados del siglo XIX, órdenes de la religión católica, con apoyo del Estado, de Roma y de algunos particulares, concurrieron a la Araucanía para castellanizar y escolarizar a la población mapuche e incorporarlos a la nación chilena. A fines del siglo, grupos religiosos anglicanos y metodistas se sumaron a esta labor (Durán y Ramos, 2017).

En suma, en el Chile decimonónico la élite criolla ilustrada consideró que la educación escolar primaria era el mecanismo fundamental para alcanzar la modernización nacional a semejanza de Norteamérica y de las repúblicas europeas. Para ello era necesario que la escuela participase de la formación de una identidad nacional única y homogénea, capaz de dar cohesión social a la naciente nación chilena.

Escuela en Chile en los siglos XX y XXI

En el primer tercio del siglo XX la escuela profundizó su función de civilizar y homogenizar a la población originaria y a las clases

populares, con el propósito de formar trabajadores disciplinados e integrarlos a la naciente matriz productiva nacional (Llancavil et al., 2015; Mayorga, 2011). En 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria promulgaba la enseñanza obligatoria hasta el sexto grado de la enseñanza básica, y en 1966 la obligatoriedad se ampliaba hasta el octavo grado. La escuela aumentó su cobertura a un ritmo acelerado, lo que permitió el surgimiento de nuevos actores sociales letrados y contribuyó a una incipiente, aunque insuficiente, democratización de la sociedad (Serrano et al., 2013). La escuela fue utilizada por el Estado para cimentar su presencia y autoridad en todo el territorio, incluidos los territorios indígenas, como también los anexados tras la Guerra del Pacífico (Díaz y Ruz, 2009; Mondaca et al., 2013).

En el segundo tercio del siglo XX, las élites ilustradas aspiraban a que la masificación de la educación pública, junto a la industrialización, dieran lugar a una creciente clase media (Serrano et al., 2018). Sin embargo, la cobertura escolar se concentraba en las zonas urbanas de las principales ciudades del país y era amplia en la educación básica, pero escasa en los niveles medios y universitarios (Ponce de León, 2018). Además, la deserción escolar era elevada, y los aprendizajes insuficientes. La cuestión social, es decir, la lucha por derechos laborales y sociales, y el hambre, se impusieron a las aspiraciones de la élite ilustrada (Serrano et al., 2018). La educación por sí sola no fue capaz de transformar la estructura social y cultural. Los sellos del sistema educativo eran la exclusión y la segregación social.

Hasta 1973, la escuela chilena se desarrolló en el marco de un Estado que mantenía una fuerte regulación de la economía e intervenía directamente tanto en materia educativa como social. La planificación central de la educación fue impulsada por la Reforma Educativa de 1965. En 1966, además de la ampliación de la cobertura educativa básica de 6 a 8 años, se estableció una educación media de 4 años de duración, y se construyeron nuevas escuelas básicas y medias científico-humanistas y técnico-profesionales (Núñez, 1997). En el gobierno de la Unidad popular (1970-1973) se creó la Primera Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), para la coordinación

y supervigilancia de estas instituciones. En 1971 se presentó el proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU), que buscaba generar una transformación integral del sistema educativo, el cual nunca llegó a implementarse (Núñez, 1997).

Durante la dictadura militar (1973-1990) se puso en marcha un proceso de descentralización y privatización del sistema educativo, en el cual el Estado abandonó su rol central y se transformó en un Estado subsidiario. Entre las medidas del periodo destacan la disminución de la inversión estatal, la municipalización de la educación pública, una creciente privatización de la enseñanza y el debilitamiento del ejercicio de la profesión docente (Slachevsky, 2015). La Constitución de 1980 consolidó la libertad de los padres para elegir el proveedor educativo para sus hijos. El Estado dejó de invertir y administrar la educación, y delegó estas labores al sector privado a través de subvenciones o subsidios. La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), de 1990, consolidó la libertad de elección de los padres, amplió el sistema de subvenciones a las escuelas y liceos municipales, e incluyó la opción de hacer modificaciones al currículum nacional (Núñez, 1997).

En la primera década de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2000), el Estado mantuvo el rol subsidiario del periodo anterior, e implementó acciones para mejorar la calidad y la equidad educativa (Falabella, 2015). Se desarrollaron instrumentos de evaluación de las instituciones escolares y de los programas educativos, se invirtió en infraestructura, tecnología y en programas de mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje y se establecieron políticas de discriminación positiva y de asistencia a los sectores de mayor pobreza, al tiempo que se profundizaba el sistema de financiamiento compartido, especialmente la educación particular-subvencionada (Cox y González, 1997). Estas medidas no lograron mejorar la equidad y calidad de la educación, al contrario, intensificaron la decadencia de la educación pública, así como la desigualdad y la segmentación del sistema educativo.

En la segunda década de los gobiernos de la Concertación (2000-2010), el Estado implementó un sistema de evaluación y

estandarización orientado a la mejora de la calidad de la educación. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), de 2008, condicionó las subvenciones estatales a la matrícula y retención de estudiantes en condición de desventaja socioeconómica, y a los resultados evaluativos (Falabella, 2015).

El 2006 se desencadenaron masivas movilizaciones en torno a demandas de los estudiantes para derogar la LOCE y reformar el sistema educativo neoliberal. En respuesta, se promulgó la Ley General de Educación (LGE) que mantuvo el mercado escolar y creó una matriz institucional orientada hacia la medición, evaluación y clasificación de los establecimientos escolares a partir de su desempeño (Falabella, 2015).

El 2011, nuevas movilizaciones estudiantiles cuestionaron la mercantilización del sistema educativo y la incapacidad de la educación pública para lograr los objetivos de equidad y democratización de la sociedad. En respuesta, se aumentó el gasto público y se bajaron las tasas de interés de los créditos educativos de la educación universitaria (Picazo y Pierre, 2016).

El 2015 se promulgó la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que prohibió el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, eliminó el copago a las familias y terminó con la selección escolar, y en 2017 se instaló la gratuidad en la educación superior y se creó el Sistema de Educación Pública (Picazo y Pierre, 2016), el cual ha enfrentado importantes retrasos en su implementación a raíz de la pandemia de COVID-2019 (S. Donoso, 2021).

La matrícula en las escuelas municipales ha tenido un progresivo y sostenido descenso en las últimas décadas, acompañado de un éxodo de estudiantes hacia los establecimientos particulares-subvencionados (Cox, 2012). La población migrante, cerca de un 8% de la población total del país, y particularmente la matrícula migrante, 5,3% de la matrícula en el sistema escolar, han atenuado la disminución de la matrícula en la educación pública municipal (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2021). De esta forma, al 2021, 34% de la matrícula de estudiantes chilenos correspondía a establecimientos públicos municipales y 56% a establecimientos particulares

subvencionados, mientras que 57% de los estudiantes migrantes se concentraba en establecimientos públicos municipales y 38% en establecimiento particulares subvencionados (SJM, 2022).

RESULTADOS

Colonialidad del poder en la escuela chilena

Dimensión del trabajo

La dimensión del trabajo de la colonialidad del poder se manifiesta en la alta segregación por clase social del sistema educativo chileno (Treviño et al., 2023; Valenzuela et al., 2014). Los estudiantes de altos ingresos asisten a establecimientos educacionales particulares pagados o de élite, los estudiantes de clases medias asisten a establecimientos particulares subvencionados, y los estudiantes de clases bajas y medio bajas (Bellei, 2013; Valenzuela et al., 2014), junto con los estudiantes migrantes (Córdoba y Miranda, 2018; Joiko y Vásquez, 2016), asisten a establecimientos públicos municipales.

Las instituciones educacionales privadas, a las que asisten los estudiantes de familias de nivel socioeconómico alto, son altamente selectivas y homogéneas. Estas instituciones preparan a sus estudiantes para ocupar puestos importantes en la sociedad, y actúan como organizadoras y reproductoras de las clases sociales dominantes (Madrid, 2016b). La elección de las familias de este tipo de dependencia está orientada a mantener su posición y prestigio social. El principal criterio considerado por las familias para la elección de estas escuelas es el nivel socioeconómico y cultural del estudiantado. Otros elementos considerados son que el establecimiento transmita valores para el «éxito», enseñe idiomas, particularmente inglés, desarrolle el pensamiento lógico y las habilidades metacognitivas de los estudiantes, promueva la autonomía y la «felicidad», presente un buen clima escolar y controle la violencia escolar (Gubbins, 2014).

Las escuelas a las que asisten los estudiantes de familias de nivel socioeconómico medio son en su mayoría establecimientos

particulares-subvencionados. La elección de este tipo de dependencia está orientada por la búsqueda de distinción, y para evitar el contacto con estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, los cuales son percibidos como portadores de costumbres, conductas y hábitos perjudiciales (Hernández y Raczynski, 2015).

Los estudiantes de familias de nivel socioeconómico bajo asisten a escuelas públicas municipales, las cuales, en su mayoría, presentan un menor rendimiento (Corvalán y Román, 2016). La elección de este tipo de dependencia está orientada por factores económicos, principalmente, la dificultad de pago. Otros elementos considerados son la provisión de alimentos, materiales y/o vestimentas, y la cercanía de la escuela al domicilio (Córdoba, 2014).

Los estudiantes de pueblos originarios asisten principalmente a escuelas públicas municipales. La elección de las familias de este tipo de dependencia está orientada por condiciones de segregación escolar, tanto étnica como socioeconómica y territorial (Treviño et al., 2023).

Las escuelas a las que asisten los estudiantes de familias migrantes son mayoritariamente escuelas públicas municipales (Córdoba y Miranda, 2018; Joiko y Vásquez, 2016). Las familias acceden a estas instituciones para evitar la discriminación y el racismo, y tienden a ser establecimientos con una alta matrícula migrante. Otros elementos considerados son la disponibilidad de estos establecimientos a recibir a estudiantes fuera de plazo, factores económicos y la cercanía de la escuela al domicilio (Joiko y Vásquez, 2016). Por su parte, las familias migrantes de clase media muestran preferencia por las escuelas particulares-subvencionadas. La elección de este tipo de dependencia está orientada por una búsqueda de distinción social (Joiko y Vásquez, 2016).

En el sistema educacional chileno, en el segundo año del ciclo de enseñanza media, los estudiantes escogen entre continuar sus estudios en la modalidad científico-humanista o la modalidad técnico-profesional. Esta última concentra a los estudiantes de menores ingresos del país, de manera que el 60% de los estudiantes que asisten a ella pertenece a los tres quintiles de menores ingresos

(Larrañaga et al., 2014). Asimismo, estas modalidades educativas se orientan hacia trayectorias académicas y laborales diferenciadas. La modalidad científico-humanista conduce a realizar estudios universitarios, mientras que la modalidad técnico-profesional conduce hacia el trabajo remunerado (Larrañaga et al., 2014), y/o a un ingreso tardío –aunque numéricamente importante– a realizar estudios en institutos o universidades (Montecinos, 2019).

Dimensión sexo-género

La dimensión de sexo-género de la colonialidad del poder se manifiesta en la escuela chilena en la promoción de la pareja heterosexual como un ideal sexo-afectivo y romántico de relación, y en la transmisión de imágenes idealizadas de la familia tradicional heterosexual como el modelo privilegiado de familia y de organización social (Galaz et al., 2016). Además, se transmiten imaginarios sexistas y estereotipados respecto de la diversidad sexual (Barrientos y Echagüe, 2018; Galaz et al., 2018), junto con discursos homofóbicos y transfóbicos (Galaz et al., 2016).

En la escuela chilena se ejerce violencia de género en contra de niñas, jóvenes y mujeres, a través de discursos que culpabilizan a las mujeres por la violencia física o sexual que sufren y de insultos y burlas hacia las niñas que muestran conductas consideradas «masculinas». Esta violencia de género es minimizada y normalizada por distintos actores educativos (Galaz et al., 2018).

La masculinidad hegemónica es un elemento central en la formación de los varones que asisten a los colegios de élite. Estos estudiantes, a través de la institucionalidad escolar, aprenden a subordinar a otros hombres y mujeres, especialmente a las mujeres de menor clase social, en un dominio que articula elementos de género y clase social (Madrid, 2016a). De igual forma, las niñas y adolescentes migrantes, en las escuelas públicas municipales, son simultáneamente racializadas y sexualizadas por parte de sus profesores y de otros estudiantes (Stefoni et al., 2016).

En la escuela chilena se implementa una educación sexual de tipo biologicista, es decir, centrada únicamente en la prevención de

enfermedades y en la regulación de la reproducción. Esta educación no visibiliza ni considera elementos como el deseo o el goce. Junto con ello, la educación sexual reproduce el binarismo sexual, los estereotipos de género tradicionales y la heteronorma, por ejemplo, al considerar la diversidad sexual como una excepción a la sexualidad heterosexual, y al relegar las vivencias e identidades de la diversidad sexual (Galaz et al., 2016; Galaz et al., 2018).

Por otro lado, en la enseñanza de la educación física, el profesorado declara no contar con formación en materias de género (Chihuailaf et al., 2022). En estas clases se utiliza lenguaje sexista y se reproducen estereotipos tradicionales de género, particularmente aquellos que asocian a los hombres con la fuerza física y a las mujeres con la flexibilidad. Los docentes manifiestan menos expectativas de capacidad y desempeño hacia las mujeres en relación a los hombres, y las clases se encuentran segregadas respecto al uso de los espacios comunes, de manera que los niños ocupan los espacios centrales y las niñas los periféricos (Poblete y Moreno, 2015).

En la enseñanza de las materias de ciencia y tecnología se reproduce una visión androcéntrica de la ciencia. Esta es entendida como una actividad masculina y, por tanto, objetiva, racional, inductiva, neutra (Camacho, 2017) y competitiva (Camacho, 2018). Esto se traduce en la discriminación y exclusión del pensamiento y la participación de las mujeres en el aula (Camacho, 2017).

En la enseñanza de las materias de historia y ciencias sociales, los textos escolares privilegian y exaltan las masculinidades blancas occidentales (europeas) con poder bélico, militar, económico y político, al tiempo que excluyen a las mujeres y a las diversidades sexuales (Marolla y Saavedra, 2020). De esta manera, la colonialidad del poder en la dimensión de sexo-género se manifiesta en la escuela chilena en la pervivencia de relaciones simultáneamente sexualizadas/generizadas/racializadas y/o atravesadas con jerarquizaciones en torno a la clase social, que reproducen imaginarios y prácticas patriarcales de dominación /explotación, ancladas en el binarismo sexual, heterosexistas y biologicistas.

Dimensión de la subjetividad e intersubjetividad

La dimensión de la subjetividad y la intersubjetividad de la colonialidad del poder se manifiesta en la escuela chilena a través de la transmisión de los valores de una cultura nacional (Mondaca et al., 2017; Mondaca et al., 2020) y una identidad nacional (Mondaca et al., 2017) únicas y homogéneas. Para ello, se promueven los símbolos patrios, como la bandera, y los actos cívico-nacionalistas, como la celebración de fiestas patrias (Mondaca et al., 2017).

En la escuela chilena se impone una racionalidad técnica e instrumental a los actores escolares, a través de discursos que manifiestan una lógica managerialista, presentados como técnicos y neutrales, y como la única forma de gestión escolar posible (Sisto, 2029). Además, esta racionalidad se impone en la didáctica del aula y permea las prácticas y los saberes escolares con la lógica de la eficiencia (Baeza, 2017).

La escuela se presenta como un espacio donde se desarrollan prácticas educativas uniformes que no responden a las condiciones y contextos diversos de sus estudiantes (Belmar et al., 2019; Cerón et al., 2017; Tijoux, 2013). Los procesos educativos tienden a la asimilación y homogenización de la diversidad y no se desarrollan desde el respeto y la valoración de las diferencias (Beniscell et al., 2019; Cerón et al., 2017). Asimismo, la escuela chilena no cuenta con herramientas suficientes para trabajar con la diversidad (Carmona y Naudón, 2018; Castillo et al., 2018; Stefoni et al., 2016; Tijoux, 2013).

Por otro lado, en la escuela chilena se invisibilizan las memorias de los pueblos originarios (Marolla y Saavedra, 2020) y se niegan las memorias del pueblo afrodescendiente (Gómez, 2021). En la enseñanza de la historia, el currículo presenta a los pueblos originarios como etapas primitivas del desarrollo histórico, y despojada de sus cualidades como creadores de cultura (Marolla y Saavedra, 2020). Los indígenas chilenos son inferiorizados y asociados con el subdesarrollo, la pobreza y la dependencia, y aparecen en contextos de conflicto con el impulso modernizador español, y en manifestaciones folklorizadas (Canales et al., 2018). Los mapuches, por ejemplo, son

representados como guerreros que poseen una predisposición natural y/o cultural a la violencia (Villalón y Pagès, 2015).

El currículo de historia tiene como protagonistas a hombres blancos occidentales, y no incorpora a las etnias, las diversidades de género y sexuales, los pobres y migrantes (Marolla, 2019). Del mismo modo, los libros de texto para la enseñanza de la historia presentan a las élites chilenas como las únicas protagonistas de la historia nacional e invisibilizan otros actores sociales como las mujeres y niños, los trabajadores, los sectores populares, campesinos (Villalón y Pagès, 2013), los pueblos originarios o el movimiento obrero (Canales et al., 2018). Este currículo incorpora pocos contenidos respecto de América Latina, y su abordaje se realiza desde la perspectiva ibérica, es decir, con una mirada de América Latina como un territorio que no preexiste a la conquista europea (Canales et al., 2018; Marolla y Saavedra, 2020; Marolla y Saavedra, 2021). América Latina aparece como un espacio de subdesarrollo y dependencia de Europa y Estados Unidos, y su historia es presentada como un contenido secundario a la historia europea, que es considerada como la historia universal (Marolla y Saavedra, 2020; Marolla y Saavedra, 2021).

En los textos escolares de historia y de las ciencias sociales, los conflictos culturales, civilizatorios y territoriales, por ejemplo, el mestizaje o el conflicto del Estado de Chile con el pueblo mapuche, son escasamente abordados, o bien son trabajados desde una perspectiva que fomenta la mantención de las jerarquías sociales dominantes (Marolla, 2019; Villalón y Pagès, 2015). Los textos de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, que hacen parte de los contenidos del currículo nacional único, enfatizan la mantención y la interiorización de las rígidas jerarquías étnico-raciales impuestas por la colonialidad (Mansilla y Beltrán, 2016).

En la enseñanza de la ciencia se reproduce una división entre naturaleza y sociedad, en la cual la sociedad es considerada opuesta y superior a la naturaleza. Además, la racionalidad occidental es homologada a la sociedad, mientras la racionalidad y las cosmologías de las comunidades indígenas y afrodescendientes son homologadas a la naturaleza (Marzuca-Nassr, 2023).

En la escuela chilena el español es la lengua única y dominante (Arias et al., 2019). El español es presentado como un rasgo representativo de la identidad latinoamericana, en contraste con las lenguas indígenas, que no hacen parte de esta identidad (Marolla y Saavedra, 2020). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se centra en la enseñanza de una lengua originaria, únicamente en los establecimientos donde la población perteneciente a pueblos originarios supera el 20%. El PEIB funciona con una lógica asimilacionista, no cuenta con un modelo pedagógico propio y no enseña la cultura de los pueblos originarios desde sus propias epistemologías, saberes e intersubjetividades (Arias et al., 2019; Luna et al., 2018). El PEIB atiende únicamente a las poblaciones indígenas y no trabaja la interculturalidad y los idiomas originarios de manera integral, es decir, no incorpora a todos los estudiantes de la escuela (chilenos, de pueblos originarios y migrantes) al aprendizaje intercultural (Riedemann et al., 2020). Asimismo, el PEIB no contempla el estudio de los lenguajes de los estudiantes que no son hispanohablantes (Riedemann et al., 2020).

En la escuela chilena los estudiantes chilenos que tienen un color de piel más oscuro son percibidos como de menor riqueza y estatus social (Torres et al., 2019). Asimismo, se asigna un menor estatus social a los estudiantes chilenos que presentan rasgos amerindios, y un mayor estatus social a los estudiantes chilenos que presentan rasgos blancos (Salgado y Castillo, 2018). Mientras más oscuro es el color de la piel de los estudiantes chilenos, disminuye el nivel de competencias y de expectativas académicas que los profesores y otros estudiantes les atribuyen (Meeus et al., 2017). Además, los estudiantes mestizos blanqueados reciben expectativas más favorables de sus docentes, en relación con los estudiantes mapuches (Webb y Radcliffe, 2015).

Por otro lado, se transmiten estereotipos de los estudiantes migrantes de acuerdo con su nacionalidad (por ejemplo, se estereotipa a los niños colombianos como alegres, y a los niños venezolanos con problemas para cumplir las normas) (Cerón et al., 2017), se manifiestan prejuicios hacia estos estudiantes relativos a supuestos

déficit conductuales y académicos (Cerón et al., 2017; Salas et al., 2017), y se les discrimina de acuerdo con su nacionalidad, etnia o raza (Joiko y Cortés, 2022; Mondaca et al., 2020; Stefoni et al., 2016). Además, como muestran un gran número de investigaciones, en la escuela chilena se ejerce racismo en contra de los estudiantes migrantes (Joiko y Cortés, 2022; Pavez et al., 2019; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013).

Dimensión de la autoridad

La dimensión de la autoridad pública de la colonialidad del poder se manifiesta en la escuela chilena a través de un currículo escolar nacional que promueve la valoración y la obediencia a la autoridad del Estado. Pese a la promulgación de la Ley 20.911 de 2016, que mandata una formación ciudadana que promueva la convivencia democrática, la formación ciudadana impartida se enfoca en la educación cívica y en fomentar la valoración de las estructuras de autoridad pública, es decir, la Constitución de la República, los poderes del Estado, las instituciones y la democracia representativa. Por tanto, la formación ciudadana se aboca a mantener las estructuras y prácticas tradicionales de la autoridad (Marolla, 2019).

Por otro lado, en la escuela chilena se implementan políticas educativas orientadas al control y al disciplinamiento de los actores educativos (Sisto, 2019), por ejemplo, los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), que coordinan las adecuaciones curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula, ponen la racionalidad técnica y *managerial*, así como el desempeño burocrático y autoritario, por sobre las consideraciones pedagógicas y la reflexión epistemológica sobre las funciones asociadas a su cargo (Mansilla y Beltrán, 2016). Además, en la escuela chilena los procesos de enseñanza-aprendizaje perpetúan la imagen de un estudiante receptor de contenidos y a-crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la sociedad (Mondaca et al., 2020).

Dimensión de la naturaleza

La dimensión de la naturaleza de la colonialidad del poder se trasmite en la escuela chilena a través de una educación para el desarrollo sustentable, que se fundamenta en el paradigma de acumulación capitalista y neoliberal. La educación para el desarrollo sustentable mantiene la lógica del crecimiento económico ilimitado, a través del progreso tecnocientífico y el extractivismo. Por tanto, en la escuela chilena se transmite una visión de la naturaleza como una entidad capaz de proveer de recursos infinitos, y se enseñan una forma de cuidado de la naturaleza que se enfoca únicamente en las prácticas individuales de cuidado ambiental, tales como el reciclaje o el uso responsable del agua o la electricidad y es acrítica con el modelo de desarrollo (Berríos y González, 2020).

En la educación intercultural (PEIB), la educación para la sostenibilidad territorial se ve afectada negativamente por políticas de financiamiento que debilitan los vínculos de la escuela con las comunidades. Estas políticas incentivan la matrícula de estudiantes que no habitan en el mismo territorio-comunidad en que la escuela se encuentra emplazada, a través del financiamiento de transporte escolar para los estudiantes de diferentes territorios-comunidades (Luna et al., 2018).

Estudiantes migrantes en la escuela chilena

Las niñeces y juventudes de la migración internacional sur-sur que arriban a la escuela chilena acceden a un espacio institucional donde la colonialidad del poder actúa en cada ámbito de su inserción subjetiva y material.

Como se ha visto, para los estudiantes migrantes, y para la mayor parte de los estudiantes chilenos de clases baja, medio bajas y/o pertenecientes a algún pueblo originario, la elección de escuela y de dependencia educacional (privada, particular-subsuencionada o pública municipal) está determinada principalmente por elementos como la segregación socioeconómica, étnico racial y territorial. Los

estudiantes migrantes son matriculados principalmente en la escuela pública municipal, institución creada para la socialización en el trabajo de las clases bajas, y la población originaria, a objeto de integrarlas de manera productiva a la economía nacional. En estas instituciones los estudiantes migrantes comparten con otros estudiantes migrantes, con estudiantes chilenos de nivel socioeconómico bajo y con estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Del devenir de esta inserción, y a partir de los datos, se puede inferir que estos estudiantes, de mejorar la situación económica de sus padres, podrían ingresar a dependencias particulares-subvencionadas. Lamentablemente no se tuvo acceso a materiales que dieran cuenta de las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes migrantes en Chile, principalmente su elección de modalidad educativa (científico-humanista o técnico-profesional)², y sus trayectorias terminado el ciclo de enseñanza media. En este punto, se advierte un elemento de conflicto, ya que la extrapolación de la evidencia disponible respecto a la población chilena sugiere que la mayor parte de los estudiantes migrantes estarían orientados a seguir estudios en la modalidad técnico-profesional. Sin embargo, la evidencia respecto a las expectativas de sus padres muestra que estos últimos esperan que sus hijos puedan terminar estudios profesionales y seguir carreras universitarias (Lizama y Morales, 2020).

En la institución educativa chilena, las niñeces y juventudes de la migración internacional sur-sur se enfrentan a prejuicios asociados con supuestos déficits cognitivos y/o conductuales, estereotipos según sus nacionalidades, expectativas académicas bajas o negativas por parte de los docentes, discriminación y racismo. Es evidente que estas realidades pueden tener efectos negativos en su rendimiento escolar y obstaculizar su desarrollo académico y laboral en un sistema educativo como el chileno, que funciona en base a la competencia y al rendimiento en pruebas estandarizadas y exámenes de altas consecuencias (Cizek, 2005).

² Sobre este punto, puede consultarse el capítulo «Análisis de la estratificación horizontal de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno en el período 2014-2019» en este libro [Nota de los editores].

En todos los ámbitos de los procesos de la enseñanza-aprendizaje, y dentro y fuera del aula, la escuela chilena promueve la uniformidad cultural de los estudiantes migrantes, es decir, su asimilación en términos de lenguaje, conducta, costumbres y valores, junto al abandono de su propia identidad y cultura. Puede afirmarse que la interculturalidad no es una realidad en la escuela chilena contemporánea. No existe una real valoración de las diferencias nacionales ni culturales, y del aporte que estas diferencias suponen en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. En su lugar, en la escuela chilena la integración de los estudiantes migrantes exige su identificación y asimilación con el grupo dominante y/o con quienes fungen como tales dentro del contexto de la escuela chilena en particular a la que asisten. Esto se muestra conforme a la lógica eurocéntrica moderno-colonial y sus elementos nucleares, el evolucionismo y el dualismo. El pensamiento evolucionista clasifica a los grupos humanos de acuerdo con supuestos «déficit» o «excesos», en mejores y peores, por ejemplo, más o menos desarrollados o evolucionados, mientras el dualismo cartesiano estimula un pensamiento que escinde el mundo en jerarquías radicales de «yo» y «no-yo» (Dussel, 1994). Es esperable que dentro de esta lógica eurocéntrica moderno-colonial los estudiantes migrantes aprenderán a reproducir el racismo y los mecanismos de jerarquización social propios de la colonialidad del poder, y a construir sus identidades a partir de la internalización de estas jerarquías racializadas.

CONCLUSIONES

La revisión de literatura presentada muestra que el patrón de poder moderno-colonial, y en particular la colonialidad del poder, se manifiesta –en todas sus dimensiones teóricas– en las condiciones, disposiciones, experiencias y vivencias de las niñeces y juventudes migrantes que estudian en las escuelas chilenas. De esta forma, los estudiantes migrantes se ven conducidos hacia dependencias públicas municipales de menor rendimiento académico e inferior distribución de capitales sociales. Se ven expuestos al sexismo,

discursos homofóbicos y transfóbicos, modelos de familia tradicional heterosexual y una educación biologicista que niega el goce y la diversidad sexual. Son socializados en valores nacionalistas y en una racionalidad que les impulsa a la uniformidad, la homogeneidad y la asimilación a la nación y a la cultura chilena. Además, estos estudiantes aprenden a no cuestionar los valores y el funcionamiento de las autoridades públicas, y a aceptar los modelos de relación con la naturaleza que legitiman su explotación y depredación.

Entre las limitaciones de este trabajo, se encuentra su concentración exclusiva en las relaciones de dominación/explotación, y la ausencia de hallazgos de la literatura que den cuenta del conflicto, es decir, de las posibilidades y acciones de agencia y resistencia de las niñas y juventudes migrantes. Por limitaciones de espacio, esta dimensión fundamental del patrón de poder moderno-colonial y de la colonialidad del poder quedó fuera de este trabajo. Por la misma razón, la revisión de literatura presentada debió limitarse a exponer sólo algunos hallazgos para cada dimensión de la colonialidad del poder, y prescindir de antecedentes históricos y contextuales relevantes de la escuela chilena.

Con todo, la revisión de literatura realizada logró mostrar cómo la inserción de los estudiantes migrantes en la escuela chilena aparece fuertemente delimitada por el racismo, la segregación y la desigualdad, características socio-históricas del sistema educativo chileno inscritas en un patrón de poder mundial moderno-colonial. Estas determinaciones establecen los bordes a las posibilidades de inserción y desarrollo de los estudiantes migrantes en la escuela chilena, y ponen de relieve la importancia de los elementos de etnia-raza, clase social, sexo-género y nacionalidad, y sus imbricaciones en la institución escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-6. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Baeza, A. (2017). Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9-39. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>
- Barrientos, J. y Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(1), 1-10. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852019000100002&script=sci_arttext
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y 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>
- Berríos, A. y González, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Actualidades investigativas en educación*, 20(2), 570-600. <http://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 63-81. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, (25), 101-120. <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508>
- Canales, P., Fernández-Alister, M. y Rubio-Poblete, A. (2018). Textos escolares de historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 153-167. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-10>

- Carmona K. y Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo on line. *Revista Academia y Crítica*, 2(2), 186-209. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5500>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Clacso.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chihuailaf, M., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Cizek, G. J. (2005). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement*, 20(4), 19-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x>
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- Córdoba, C. y Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿Una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 43(1), 43-54. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/3562/26002871>
- Corvalán, J. y Román, M. (2016). Dicen que esta escuela es mala, pero nosotros la encontramos buena. Elección de escuela en familias pobres en Chile. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 209-231). Ediciones UC.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ532811>
- Cox, C. y González, P. (1997). Políticas de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar en la década de los años 90. En C. Cox, P. González, I. Núñez, y F. Soto (Eds.), *160 años de educación pública. Historia del ministerio de Educación* (pp. 101-150). Ministerio de Educación.

- Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis. Revista Latinoamericana*, (24). <http://journals.openedition.org/polis/1654>
- Donoso, A. (2006). ¿Invasión, evangelización, educación? Continuidades, puentes y rupturas educacionales entre la colonia y la república. *Cyber Humanitatis*, (37). <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5827>
- Donoso, A. (2008), *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén.
- Donoso, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Durán, T. y Ramos, N. (2017). Castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela. *Lenguas Modernas*, (15), 131-153. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45845>
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del «mito de la modernidad»*. Clacso.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Galaz, C., Parada, K, Astudillo, C., Fuentes, M., Morales, M. y Toro, V. (2018). Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile. *Ambigua: Revista De Investigaciones Sobre Género Y Estudios Culturales*, (5), 4-24. <https://upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/3168>
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gómez, D. (2021). Afrodescendencia negada. Ocultamiento del ser y apropiación del aporte negro en Chile. Una aproximación histórico-musical. *A Contracorriente: una revista de estudios latinoamericanos*, 18(2), 213-238. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/1951>
- Grosfoguel, R. (2012). *Sujetos coloniales: Una perspectiva global de las migraciones caribeñas*. Editorial Abya-Yala.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, 19(63),

- 1069-1089. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400004
- Hernández, M. y Raczyński, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-14. <http://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200008>
- Iglesias, R. (2009). El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX. En G. Cid y A. San Francisco (Eds.), *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX* (pp. 39-72). Centro de Estudios Bicentenario.
- Joiko, S., y Cortés, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1) 65-75. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios públicos*, (134), 7-58. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/249>
- Lizama, C. y Morales, M. (2020). Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile. *Alternativas en Psicología*, (45). <https://alternativas.me/attachments/article/244/Expectativas%20académicas%20de%20estudiantes%20y%20apoderados.pdf>
- Llancavil, D. L., Sepúlveda, J. M., Chacaltana, M. M. y Vargas, E. M. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600906.pdf>
- Luna, L., Bolomey Córdova, C. y Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50), 1-25. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Madrid, S. (2016a). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (22). <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>

- Madrid, S. (2016b). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad e igualdad* (pp. 269-299). Ediciones UC.
- Magendzo, A. (1986). *Currículo y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>
- Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, (10), 159-186. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>
- Marolla, J. y Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(1), 75-92. <https://zenodo.org/records/3628857>
- Marolla, J. y Saavedra, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>
- Marzuca-Nassar, N. (2023). Educación intercultural en la enseñanza de las ciencias naturales: Un desafío para la igualdad de oportunidades. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 121-131. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i2.5786>
- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno, 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 11-44. <https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/694>
- Meeus, J., Paredes Mayor, J., González, R., Brown, R. y Manzi, J. (2017). Racial phenotypicality bias in educational expectations for both male and female teenagers from different socioeconomic backgrounds. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 289-303. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2247>
- Mignolo, W. (2008). Racism as we sense it today. *PMLA*, 123(5), 1737-1742. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.5.1737>

- Mignolo, W. (2020). The logic of the in-visible: decolonial reflections on the change of epoch. *Theory, Culture & Society*, 37(7-8), 205-218. <https://doi.org/10.1177/0263276420957741>
- Mondaca, C., Rivera, P. y Aguirre, C. (2013). La escuela y la guerra del pacífico: propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos*, 13(1), 123-148. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Mondaca, C., Rojas, A., Siales, C. y Sánchez, E. (2017). Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (53), 139-150. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200139>
- Mondaca, C., Sánchez, E. y Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(157), 1-35. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200139>
- Montecinos, M. J. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última década*, 27(52), 25-49. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362019000200025>
- Núñez, I. (1997). El Ministerio de Educación de Chile (1927-1997). En C. Cox, P. González, I. Núñez, y F. Soto, *Una mirada analítica, Historia del ministerio de Educación, 60 años de educación pública* (pp. 57-100). Ministerio de Educación.
- Pavez, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Picazo, M. y Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25, 99-120. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2016000200005&script=sci_arttext
- Poblete, A. y Moreno Doña, A. (2023). La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. *GénEroos. Revista de investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 22(17), 151-166. <http://ojs.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1160>
- Quijano, A. (2014a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (pp. 777-832). Clacso.

- Quijano, A. (2014b). ¿Del ‘polo marginal’ a la ‘economía alternativa’? En *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (pp. 215-262). Clacso.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 325-369). Clacso; Universidad Nacional de San Marcos.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42). <http://journals.openedition.org/polis/11327>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salgado, M. y Castillo, J. (2018). Differential status evaluations and racial bias in the Chilean segregated school system. *Sociological Forum*, 33(2), 354-377. <https://doi.org/10.1111/socf.12426>
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La Educación Nacional (1880-11930)*. Penguin Random House.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. y Mayorga, F. (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Penguin Random House.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2021). *Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas Migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (N°2)*. https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/04/Anuario-2020-MEC-280421-version-final_compressed.pdf
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de administración*, 32(58), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl>

- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E., Luarte, V. y Cortés, C. A. (2021). El «trabajo migrante»: acumulación por desposesión en el Chile contemporáneo. *Revista Izquierdas*, (50), 1-22. <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2021/n50/art48.pdf>
- Torres, F., Salgado, M., Mackenna, B. y Núñez, J. (2019). Who differentiates by skin color? Status attributions and skin pigmentation in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01516>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2023). Segregation of Indigenous Students in the Chilean School System. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Intercultural Education in Chile. Experiences, People, and Territories* (pp. 63-86). Springer.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & asociados*, (17), 119-136. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, (47), 27-36. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

- Webb, A. y Radcliffe, S. (2015). Whitened Geographies and Education Inequalities in Southern Chile. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008433>
- Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Editorial Universitaria.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Mayer (Comps.), *Métodos de Análisis Crítico de Discurso* (pp. 101-141). Gedisa.

ANÁLISIS DE LA ESTRATIFICACIÓN
HORIZONTAL DE ESTUDIANTES MIGRANTES
EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO
EN EL PERÍODO 2014-2019¹

*Andrea Alvarado-Urbina*²

*Alejandra Abufhele*³

*M. Olaya Grau*⁴

*Daniel Acevedo*⁵

*Alicia Veas Flores*⁶

¹ Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) e Iniciativa Científica Milenio por su apoyo a través del Núcleo Milenio MIGRA: Percepciones y consecuencias de la inmigración, NCS2022_051.

² Académica, Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá.
aalvarado@academicos.uta.cl

³ Académica, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez. Núcleo Milenio MIGRA: percepciones y consecuencias de la inmigración (ANID - MILENIO - NCS2022_051). alejandra.abufhele@uai.cl

⁴ Académica, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Núcleo Milenio MIGRA: percepciones y consecuencias de la inmigración (ANID - MILENIO - NCS2022_051). mograu@uc.cl

⁵ Psicólogo, Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá. Núcleo Milenio MIGRA: percepciones y consecuencias de la inmigración (ANID - MILENIO - NCS2022_051). acevedocastillo.daniel@gmail.com

⁶ Magister en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Núcleo Milenio MIGRA: percepciones y consecuencias de la inmigración (ANID - MILENIO - NCS2022_051). afveas@uc.cl

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la mayoría de los países de Latinoamérica han experimentado procesos migratorios desde países cercanos. En una región de ingresos bajos y medios principalmente, Chile es reconocido por su excepcional progreso económico, expresado en el hecho de que el país es uno de los pocos en América Latina que ha alcanzado la categoría de ingresos altos según los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Olaberría, 2016, p. 110), lo que ha generado un aumento importante de la población migrante, especialmente en los últimos años. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), la población migrante que se encontraba en Chile en diciembre de 2021 correspondía a 1.482.390 personas, lo que significa un aumento de casi el doble comparado con lo que reportaba el Censo 2017 (746.465 personas) (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2023a).

Debido a este aumento del flujo migratorio, el sistema educacional se ha visto tensionado, ya que ha recibido una cantidad importante de niños, niñas y adolescentes migrantes y este cambio ha traído aparejada la necesidad de adaptar los procesos de aprendizaje para generar una efectiva inclusión de los estudiantes extranjeros. La matrícula de niños y niñas migrantes en establecimientos de educación escolar (básica y media) creció de 22.425 en 2014 a 240.586 en 2022, lo que también representa un aumento de la proporción de esta matrícula en el total nacional, pasando de menos de 1% en 2014 a 6,6% en 2022 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2023b).

Estos niños(as) y jóvenes migrantes se concentran mayoritariamente en establecimientos educacionales públicos administrados por municipios, de acceso gratuito, y ubicados territorialmente en zonas de mayor vulnerabilidad social; por ende, se establece que las condiciones de los niños y niñas son críticas en términos sociales y económicos, quienes, en algunos casos, mantienen además una situación migratoria irregular (Eyzaguirre et al., 2019). Este capítulo intenta proveer mayor evidencia respecto a la situación del estudiantado migrante, específicamente en relación a la estratificación

horizontal -distribución de estudiantes en distintos tipos de opciones educativas dentro de un mismo nivel educativo- de migrantes en el sistema escolar chileno, para el período que se extiende entre 2014 y 2019. Específicamente, se exploran las opciones de educación media técnico profesional versus educación científico humanista, para nativos y migrantes.

La estratificación horizontal da cuenta de la calidad educativa y la existencia de diferencias en la calidad o tipo de educación (Álvarez, 2019) y, según la literatura, este fenómeno evidencia la tendencia que existe a que las personas con un bajo nivel socioeconómico ingresen a escuelas de menor prestigio académico (Blanco, 2014). No existen suficientes investigaciones sobre este fenómeno en niveles de educación escolares, ya que la mayoría se encuentran enfocados en elección escolar (Eberhard y Lauer, 2019; Joiko y Vásquez, 2016; Moyano et al., 2020) o bien en educación superior, debido a que en el último nivel educativo la oferta académica es más heterogénea (Munk y Thomsen, 2018). Este capítulo contribuye a la literatura de estratificación horizontal en el contexto escolar y para jóvenes migrantes, en un país que ha experimentado una creciente ola migratoria de países vecinos.

ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL EN EDUCACIÓN

La sociología de la educación se ha centrado en estudiar la desigualdad de aprendizajes y, según diversos trabajos, uno de los factores claves es el contexto familiar (considerando elementos como nivel socioeconómico, características sociodemográficas y la existencia de una atmósfera idónea para estudiar), el cual es determinante al momento de medir el aprendizaje de los estudiantes (Blanco, 2011; Fernández, 2007 como se citó en Solís, 2014). En este sentido, la desigualdad socioeconómica es uno de los determinantes fundamentales de las brechas sociales en los resultados educativos, pero aún no existen evidencias suficientes sobre la manera en que esta desigualdad se refleja en oportunidades dispares de progresión y abandono escolar en el transcurso de las trayectorias educativas (Solís, 2014).

Además de la desigualdad económica, según Solís (2014), existe otra forma de segmentación en las trayectorias educativas que consiste en distribuir a los estudiantes en distintos tipos de escuelas dentro de un mismo nivel educativo, es decir, segmentar según opciones educativas. En términos formales, la oferta educativa se diferencia de acuerdo a criterios de financiamiento (institución privada, pública o particular subvencionada), institucionales, organizacionales, de tipo de formación u otras características que son en principio «neutras» en términos de la estratificación social, como por ejemplo la distinción entre escuelas matutinas y vespertinas, que ha demostrado tener efectos importantes en la estratificación educativa (Cárdenas, 2011). Según Lucas (2001), la segmentación ocurre cuando la diferenciación se relaciona con un acceso selectivo por orígenes sociales, produciendo así «desigualdad horizontal» en el acceso a la educación, mientras que la «desigualdad vertical» da cuenta de la continuidad o abandono escolar de un estudiante en su tránsito entre niveles educativos (educación básica, educación media y educación superior) (Solís, 2014).

La estratificación horizontal da cuenta de que, dentro del mismo nivel educativo, o el mismo nivel de logro, los estudiantes pueden ubicarse en grupos separados que eventualmente se convierten en caminos y resultados divergentes. A diferencia de la estratificación vertical, la dimensión horizontal de la estratificación representa diferencias cualitativas dentro de un nivel educativo y se construye comúnmente como aulas separadas, currículos o incluso instituciones (Breen y Jonsson, 2000; Gerber y Cheung, 2008; Triventi, 2013). Con respecto a esto, Breen y Jonsson (2000) critican la idea de que la progresión en la educación es un proceso secuencial unilineal, porque muchos sistemas escolares contienen ramas paralelas de estudio (754).

En sentido de lo anterior, Mare (1981) sostiene que cuanto más alto es el nivel educativo, más homogéneos se vuelven los individuos, porque han sido seleccionados en esos niveles más altos. De acuerdo con Mare (1981), se reconoce un crecimiento en la cantidad de personas que acceden a la educación en general, pero también se observa

un mayor impacto de los antecedentes familiares en la probabilidad de avanzar al siguiente nivel de grado, o en palabras de Blossfeld y Shavit (1991): «El resultado final del proceso fue una reducción en la variación de la escolaridad, un aumento en su media, pero poco cambio hacia una mayor igualdad en la distribución de los años de escolaridad entre los estratos sociales» (4).

Lucas (2001) postula en su tesis de la «desigualdad efectivamente mantenida» que «los actores socioeconómicamente aventajados aseguran para ellos y sus hijos algún grado de ventaja dondequiera que las ventajas sean comúnmente posibles» (1.652). Entonces bien, se asume que si las diferencias cuantitativas (verticales) son comunes, los aventajados socioeconómicamente buscarán ventajas cuantitativas, y que si las diferencias cualitativas (horizontales) son comunes, los aventajados socioeconómicamente buscarán ventajas cualitativas (Munk y Thomsen, 2018).

Continuando con el postulado de Lucas (2001), se entiende que mientras un nivel de escolaridad no sea universal, la clase alta buscará asegurar ese nivel de escolaridad. Sin embargo, una vez que ese nivel se vuelva universal, «las personas con ventaja socioeconómica buscan diferencias que hay en ese nivel y utilizar sus ventajas para conseguir una educación cuantitativamente similar pero cualitativamente mejor» (1.652). En otras palabras, mientras que la hipótesis que asumía la competencia de clases entre las familias se detuvo cuando un cierto nivel de escolaridad se hizo universal, la hipótesis de la inequidad efectivamente mantenida (EMI) propone que la competencia continúa, pero ahora se trata del tipo de educación alcanzado, es decir, calidad o estado.

La investigación previa que ha estudiado la estratificación educativa en migrantes es principalmente del mundo anglosajón. Un estudio francés realizado por Brinbaum y Kieffer (2009) siguió las trayectorias educativas de estudiantes migrantes de diferentes orígenes a lo largo de su educación secundaria hasta el *baccalauréat* (título que permite el acceso a la universidad) (510). Para el estudio se consideró el nivel individual, familiar, contextual y factores psicosociales de los estudiantes y, de acuerdo con los resultados, los autores

concluyeron que los hijos de inmigrantes tienen menos probabilidades de aprobar el bachillerato que los estudiantes de origen francés (Brinbaum y Kieffer, 2009, p. 537). Además, para los alumnos que ingresaron al 10° año indiferenciado, la brecha entre los alumnos de origen inmigrante y los de origen francés es notablemente menor, lo que sugiere que gran parte de la desigualdad ocurre antes.

Adicionalmente, Benner y Graham (2009), en su investigación para el contexto de Estados Unidos, presentan que la experiencia de transición a la escuela secundaria «alteró negativamente las trayectorias académicas y psicosociales positivas del curso de vida observado en la escuela intermedia» (370) tanto de estudiantes afroamericanos como de estudiantes latinos. Curiosamente, las diferencias por etnicidad tenían que ver principalmente con las interacciones persona-contexto, definidas como cambios en la representación numérica del grupo étnico en la escuela intermedia y la secundaria. Específicamente, el proceso fue más estresante cuando los estudiantes afroamericanos y latinos hicieron la transición a las escuelas secundarias con significativamente menos compañeros de la misma etnia, lo que a su vez se asoció con una disminución de los sentimientos de pertenencia, calificaciones más bajas en el caso de los estudiantes afroamericanos y más ausencias entre los estudiantes latinos.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

El sistema educacional chileno ha ido modificando su estructura con el paso del tiempo. Así, la educación básica es obligatoria desde 1920⁷, mientras que la educación media pasó a serlo en 2002⁸, y el kínder (segundo nivel de transición) en 2013⁹. Actualmente, el sis-

⁷ Ley 3.654 «Educación Primaria Obligatoria» (1920).

⁸ Ley 19.876 «Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media» (2002).

⁹ Ley 20.710 «Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor» (2013).

tema educacional chileno considera dos años de educación inicial, ocho años de educación básica (primaria), y cuatro años de educación media (secundaria).

Con respecto a la enseñanza media, es importante señalar que la reforma educativa de 1965 determinó que la educación técnico-profesional pasaba a formar parte del sistema escolar. A través de esta reforma, se establecieron dos tipos de establecimientos educacionales de enseñanza media: los que imparten un currículo científico-humanista, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes en conocimientos generales para posteriormente continuar con sus estudios superiores, y los que imparten un currículo técnico-profesional, que busca entregar herramientas para la inserción en el campo laboral (Larrañaga et al., 2014).

Más recientemente, una reforma de 1998 cambió la estructura curricular de la enseñanza media, definiendo un currículo general de dos años, seguido de otros dos años de educación especializada. El currículo técnico-profesional consta de 46 especialidades agrupadas en seis áreas: comercial, industrial, técnica, agropecuaria, marítima y artística; la mayoría de los liceos técnico-profesionales ofrecen sólo una de estas ramas (Arias et al., 2015, p. 2).

Esta estructura implica que cada estudiante debe tomar una decisión respecto al tipo de currículo que seguirá en enseñanza media. Con respecto al momento en que se toma esta decisión, pese a que el currículo especializado sólo comienza en tercer año de enseñanza media, muchos jóvenes eligen antes de comenzar dicha etapa, dado que la mayoría de los establecimientos de enseñanza media sólo ofrecen un tipo de plan de estudios. De esta manera, elegir un liceo para cursar la enseñanza media implica, a su vez, elegir el tipo de currículo que se seguirá (Arias et al., 2015; Larrañaga et al., 2014; Raczynski et al., 2011).

Pese a que tanto el currículo científico-humanista como el técnico-profesional concluyen con la obtención de la licencia de enseñanza media, que habilita a todas las personas para postular a la educación superior, la elección por el currículo científico-humanista o técnico-profesional puede tener implicancias a mediano y largo

plazo que llevan a los jóvenes por distintas trayectorias. Sin embargo, esta decisión ha sido aún poco estudiada (Catalán, 2016). Farías (2013) señala que la elección entre educación técnico-profesional y científico-humanista está dada por factores culturales y del entorno en el que se encuentran los estudiantes. Según De Iruarrizaga (2009), la elección de un tipo de liceo está relacionada con el ingreso familiar y las habilidades académicas del estudiante. Por su parte, Elaqua y Fabrega (2004) señalan que la elección está condicionada por factores mayoritariamente externos al académico, como cercanía de la escuela, calidad del establecimiento, referencias, instrucción religiosa y, en último lugar, el currículo. En el caso de la población migrante, sobre todo quienes están recién instalándose en el país y no tienen un conocimiento detallado del sistema educacional en Chile, probablemente la elección estará mediada por la disponibilidad de acceso a establecimientos en el lugar de residencia y la prevalencia de otros migrantes en dichos establecimientos.

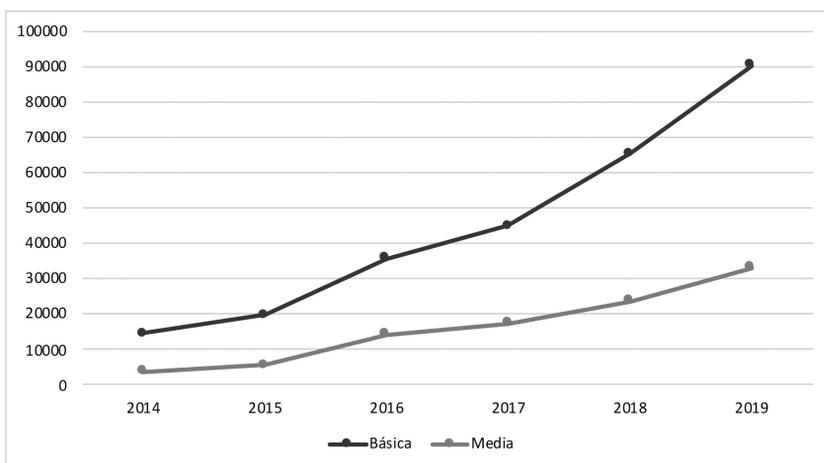
La expansión de las ramas académica y técnico-profesional de la educación superior ha sido un proceso desigual, en parte porque muchos de los instrumentos de apoyo financiero creados se han dirigido específicamente a los estudiantes universitarios (como las becas para estudiantes de bajos ingresos y alto rendimiento a principios de la década de 1990) (Sotomayor, 2015). Además, la educación académica ha sido el centro de los debates políticos y de la investigación en los niveles secundario y terciario, dejando a menudo a la educación técnico-profesional en un segundo lugar. De hecho, luego de la reforma de los años 90, la educación media técnico-profesional ha experimentado sólo dos procesos de actualización curricular: uno en 2013 para el currículum diferenciado (últimos dos años de enseñanza media), y otro en 2019 para el currículum general (Arellano y Donoso, 2020). Por otra parte, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de 2011 introdujo un sistema de clasificación de los liceos basado en el rendimiento que no consideraba el currículum diferenciado vocacional o técnico. Sin embargo, esta ley afecta a los liceos técnico-profesionales al ponerlos en riesgo de cierre si son constantemente clasificados como

insuficientes; sobre lo anterior, en los años 2017 y 2018, 117 liceos técnico-profesionales cayeron en esta categoría (Arellano y Donoso, 2020).

MATRÍCULA MIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

La matrícula es un indicador relevante para verificar el aumento de personas migrantes en el sistema educacional. En el año 2014, la matrícula de estudiantes migrantes era de 18.436 personas. Para el año 2016, esta matrícula alcanzaba las 50.184 personas. Finalmente, para el año 2019, los estudiantes extranjeros llegaron a 123.111. De esta manera, entre 2014 y 2019 se evidencia un aumento relevante de la matrícula migrante, la que aumenta en diez veces su tamaño durante dicho período (gráfico 1).

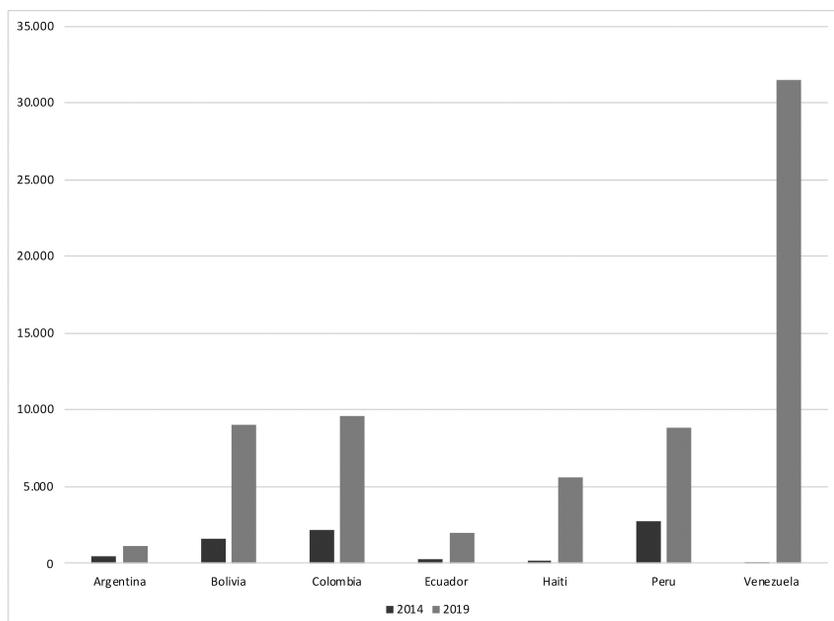
GRÁFICO I
CANTIDAD DE ESTUDIANTES MIGRANTES QUE INGRESARON AL SISTEMA ESCOLAR (2014-2019)



Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación (Mineduc, 2020).

Como indica el gráfico 1, existe un aumento exponencial en la matrícula migrante entre los años 2014 y 2019. Por su parte, el gráfico 2 ilustra el cambio en los principales países de origen del estudiantado migrante. Mientras que en 2014 la mayoría de estos estudiantes provenían de Perú, Colombia y Bolivia, en 2019 Venezuela había superado ampliamente a los demás países, seguido de Colombia y Bolivia.

GRÁFICO 2
NACIONALIDAD DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR
(2014 Y 2019)



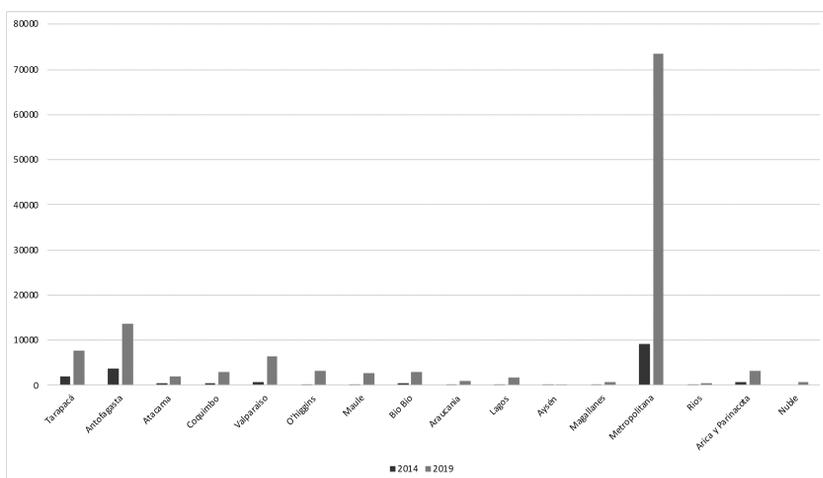
Fuente: elaboración propia en base a datos Mineduc (2020).

Nota: en ambos años hay casos de estudiantes extranjeros sin información sobre su nacionalidad. En 2014 son 4.086 casos, y en 2019 son 82 casos.

En cuanto a la distribución territorial de la matrícula migrante, el gráfico 3 muestra que se mantiene la tendencia al alza durante el

período observado. En los dos años extremos comparados (2014-2019), la región con mayor cantidad de estudiantes migrantes es la Metropolitana, seguida de Antofagasta, y en tercer lugar Tarapacá.

GRÁFICO 3
CANTIDAD DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR
POR REGIÓN (2014-2019)

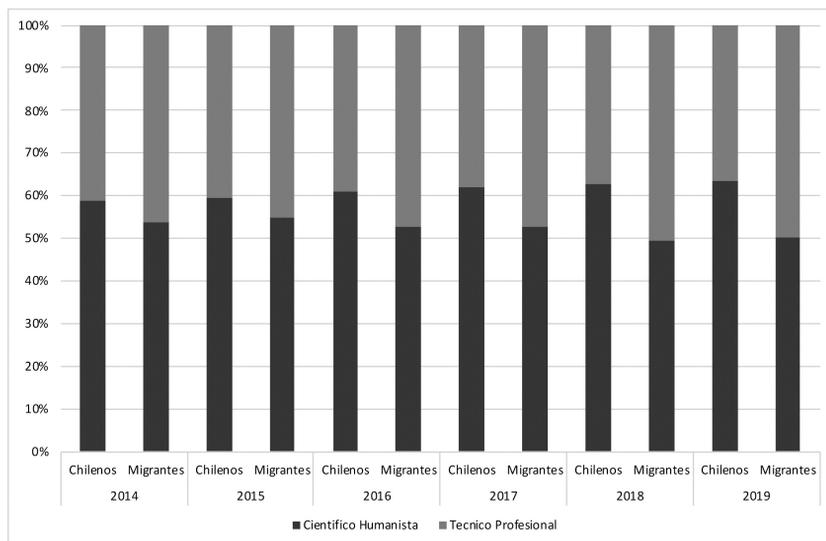


Fuente: elaboración propia en base a los datos entregados por Mineduc (2020).

Finalmente, en relación al tipo de currículum por el que se opta en la enseñanza media, el gráfico 4 refleja que la mayoría del estudiantado se matricula en establecimientos científico-humanistas. Sin embargo, al diferenciar entre estudiantes migrantes y no migrantes, vemos que en el grupo migrante hay una tendencia al aumento de la preferencia por educación media técnico-profesional. Este dato contrasta con lo observado para la matrícula nacida en Chile, ya que este grupo presenta un aumento gradual, pero sostenido, de preferencia por el currículum científico-humanista.

GRÁFICO 4

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ENSEÑANZA
 MEDIA CIENTÍFICO-HUMANISTA Y TÉCNICO-PROFESIONAL, SEGÚN
 SU NACIONALIDAD (2014-2019)



Fuente: elaboración propia en base a los datos entregados por Mineduc (2020).

METODOLOGÍA

Datos

El análisis presentado en este capítulo se basa en datos administrativos de estudiantes y establecimientos educacionales recopilados por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2020). Estos datos se pueden descargar directamente del sitio web público del Mineduc, exceptuando por la nacionalidad de los estudiantes, que el Departamento de Estadísticas del Ministerio entregó a solicitud del equipo investigador. De todas maneras, la información de identificación de los estudiantes había sido previamente eliminada del registro, resguardando la confidencialidad.

Los datos disponibles describen la matrícula nacional por año para todos los grados de educación básica y media; es decir, primaria y secundaria. Esta base de datos contiene el sexo, la edad y la nacionalidad de cada estudiante. Además, presenta información sobre la escuela a la que asiste el estudiante: su dependencia (pública, privada, subvencionada), si se trata de una escuela rural, su ubicación y el tipo de plan de estudios que ofrece el establecimiento, entre otras variables.

La principal ventaja de utilizar estos registros administrativos es que incluyen a todos los alumnos del sistema escolar cada año; por lo tanto, es la fuente de datos más completa que se puede obtener en cuanto a su cobertura. Esto es especialmente relevante para el estudio de grupos numéricamente minoritarios como la población migrante, ya que otras fuentes de datos a menudo no incluyen suficientes casos para estos grupos. Por otra parte, la principal desventaja de esta fuente de información es que no incluye algunas variables comúnmente utilizadas para caracterizar a los estudiantes, como la educación de los padres o el nivel socioeconómico de la familia. Debido a esta limitación, hay algunos elementos relevantes relacionados con los estudiantes que no pueden incluirse en los análisis, como el capital cultural familiar.

Para este estudio, utilizamos la información correspondiente a la matrícula escolar entre los años 2014 y 2019. La variable en la que se centra el análisis de regresión es la que indica el tipo de currículo por el que un estudiante opta en la enseñanza media; es decir, si se matricula en educación media técnico-profesional (TP) o en educación media científico-humanista (CH). Este indicador se considera para estudiantes en tercer año de enseñanza media, ya que es en dicho grado cuando comienza a regir el currículo diferenciado.

En el caso de la variable extranjero, agrupamos las categorías extranjero y nacionalizado. Esta decisión se basa en dos criterios, uno sustantivo y otro práctico. El sustantivo refiere a que niños y niñas nacionalizados nacieron fuera de Chile, por lo que son parte de familias migrantes. La investigación sobre migración, niñez y juventud suele incorporar a los hijos de migrantes como parte de

dicha categoría, diferenciándolos como «segunda generación», o en algunos casos, «generación 1,5» (Portes y Rumbaut, 2006). De esta manera, es relevante incluir a este grupo de estudiantes en el análisis. Por otra parte, el criterio práctico refiere a que el número de casos de estudiantes nacionalizados es muy bajo, por lo que no es factible analizarlos como una categoría separada. De esta manera, preferimos agruparlos con la categoría extranjeros, con quienes comparten el hecho de haber nacido fuera del país.

En el caso del tipo de establecimiento, agrupamos los establecimientos particulares subvencionados con los particulares pagados, por lo que hicimos dos categorías, establecimiento público o particular. En relación a los controles demográficos, es importante señalar que la variable sexo sólo incluye las categorías hombre y mujer, y que la variable edad se incluye como años cumplidos al momento del registro de matrícula.

La tabla 1 muestra los promedios de las variables que utilizamos en la estimación según la muestra completa. Esto lo hacemos para cada año desde el 2014 hasta el 2019. Los datos muestran que, a lo largo del tiempo, para la muestra de nativos y migrantes, la proporción de estudiantes que escoge educación técnico-profesional ha decrecido en el tiempo, de un 41% a casi un 37%. La proporción de estudiantes migrantes en tercero medio en la muestra para cada año ha crecido de manera importante, pasando de un 0,3% en 2014 a un 3,5% en 2019. La muestra tiene un 50% de mujeres, y esto es constante a lo largo del período. Lo mismo ocurre con la edad de los estudiantes en tercero medio, que tienen en promedio 16,4 años. La proporción de la muestra que pertenece a un establecimiento privado se ha mantenido prácticamente constante a lo largo del período en un 60% y, por último, la proporción de estudiantes en zonas rurales también se ha mantenido constante en un 3%.

TABLA I
 PROMEDIO DE VARIABLES PARA TERCERO MEDIO 2014-2019

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Educación técnico profesional [ref. CH]	0,411	0,403	0,390	0,380	0,376	0,369
Extranjero [ref. chileno]	0,003	0,005	0,015	0,018	0,025	0,035
Mujer [ref. hombre]	0,507	0,508	0,507	0,506	0,505	0,502
Edad	16,400	16,400	16,400	16,400	16,400	16,400
Establecimiento privado [ref. público]	0,597	0,593	0,597	0,596	0,607	0,605
Establecimiento rural [ref. urbano]	0,030	0,031	0,031	0,031	0,030	0,030

Métodos

Para explorar la pregunta por la probabilidad de elegir educación técnico-profesional versus educación científico-humanista utilizamos modelos de regresión logística, o Logit. Así, estimamos modelos Logit para estudiantes matriculados en tercer medio para cada año entre 2014 y 2019, de tal manera de observar cambios a lo largo del tiempo.

Así, estimamos la siguiente ecuación:

$$Y_{ij} = \alpha + \beta_1 * Extranjero + \beta_2 * X + M_j + \varepsilon$$

donde Y_{ij} es la variable que identifica si el alumno i que vive en la región j eligió educación TP o CH en tercer año de enseñanza media. La variable *extranjero* identifica si el alumno es extranjero (o nacionalizado), o si es un estudiante chileno. X representa el vector de controles que incluye variables asociadas con el estudiante y con

el establecimiento. Las variables del estudiante corresponden a género y edad. En relación al establecimiento, consideramos el tipo de administración (pública o privada), y si el establecimiento se ubica en una localidad urbana o rural. La variable Mj son controles por cada región de residencia.

Para explorar cómo las variables de control se asocian con la probabilidad de elegir educación TP y CH, pero examinando diferencias entre los dos grupos –chilenos y extranjeros–, realizamos la estimación separada para cada grupo. Adicionalmente, realizamos la estimación sólo para aquellas regiones donde la proporción de migrantes ha sido alta, esto es, en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Valparaíso y Metropolitana. Para efectos de presentar los resultados de manera clara, omitimos los coeficientes de algunas variables de control al exponer los resultados del análisis entre 2014 y 2019; sin embargo, la estimación incorpora todos los controles mencionados anteriormente.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra, para cada año desde 2014 al 2019, la probabilidad de que un estudiante escoja estudiar educación técnico-profesional versus educación científico-humanista. Los resultados muestran que en el año 2014 no existía diferencia entre la probabilidad de escoger TP entre estudiantes migrantes y nativos; el coeficiente es prácticamente 0 y no es estadísticamente significativo. El resultado para 2015 es muy similar. Sin embargo, para el año 2016 vemos un cambio importante: los estudiantes extranjeros tienen mayor probabilidad de escoger un currículo técnico-profesional que los estudiantes nativos. El coeficiente crece de manera considerable comparado con el año anterior y se hace estadísticamente significativo. Esta diferencia entre estudiantes migrantes y nativos se mantiene los años siguientes y cada año la diferencia es más grande. Para el año 2019 la probabilidad de que un estudiante migrante elija educación TP es 33% ($e^{0.285}=1.33$) más alta que para un estudiante nativo.

En relación con las variables sociodemográficas, vemos que es más probable para hombres elegir TP que para mujeres, y esto se da para todos los años. Estudiantes con mayor edad también tienen una mayor probabilidad de escoger TP en vez de CH. Por otra parte, la probabilidad de escoger TP versus CH es más alta en establecimientos administrados por un ente público que por privados, y más alta en liceos rurales que urbanos. Estas asociaciones no han cambiado con el paso del tiempo.

TABLA 2
TP VERSUS CH PARA TERCERO MEDIO 2014-2019, TODOS
(NATIVOS Y MIGRANTES)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Extranjero [ref. chileno]	-0,002	-0,027	0,147***	0,162***	0,275***	0,285***
	(0,077)	(0,069)	(0,038)	(0,036)	(0,031)	(0,026)
Mujer [ref. hombre]	-0,154***	-0,173***	-0,176***	-0,202***	-0,183***	-0,173***
	(0,009)	(0,009)	(0,009)	(0,009)	(0,010)	(0,009)
Edad	0,204***	0,271***	0,314***	0,343***	0,357***	0,361***
	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)
Establecimien- to privado [ref. público]	-1,111***	-1,178***	-1,217***	-1,238***	-1,235***	-1,214***
	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)
Establecimien- to rural [ref. urbano]	1,404***	1,264***	1,333***	1,318***	1,362***	1,299***
	(0,032)	(0,032)	(0,032)	(0,032)	(0,033)	(0,032)
Constante	-2,569***	-3,649***	-4,372***	-4,865***	-5,065***	-5,275***
	(0,122)	(0,123)	(0,123)	(0,123)	(0,123)	(0,121)
Observaciones	216.664	211.727	211.402	215.958	211.737	219.662
Controles que no se muestran: regiones. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Los resultados de las tablas 3 y 4 muestran para cada grupo por separado –nativos y migrantes– las asociaciones entre características sociodemográficas y la probabilidad de elegir entre educación técnico-profesional versus científico-humanista para el período comprendido entre 2014 y 2019. Lo interesante de realizar este análisis para los grupos por separado es que permite explorar y comparar cómo se comportan las características dentro de cada grupo. Cuando analizamos la variable género vemos que, para la población nativa, siempre es más probable que las mujeres escojan menos la educación TP por sobre la CH. Sin embargo, en el caso de la población migrante, no ha sido siempre así: sólo en los últimos años se observa esta diferencia entre hombres y mujeres con más consistencia. En términos de edad, también ocurre que para los nativos la asociación positiva entre edad y elección de TP es más fuerte. Para los migrantes también se da, pero ocurre a partir del año 2015 con más consistencia. En términos de dependencia y ruralidad, si bien para nativos son más grandes los coeficientes (más alta la probabilidad), para ambos grupos es más probable elegir TP si estás en un establecimiento público y en zonas rurales.

TABLA 3
TP VERSUS CH PARA TERCERO MEDIO 2014-2019, NATIVOS

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Mujer [ref. hombre]	-0,155***	-0,173***	-0,177***	-0,204***	-0,184***	-0,173***
	(0,009)	(0,009)	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)
Edad	0,205***	0,272***	0,317***	0,349***	0,366***	0,368***
	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)	(0,007)
Establecimiento privado [ref. público]	-1,111***	-1,181***	-1,219***	-1,242***	-1,242***	-1,235***
	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)	(0,010)
Establecimiento rural [ref. urbano]	1,405***	1,265***	1,333***	1,322***	1,370***	1,304***
	(0,032)	(0,032)	(0,032)	(0,032)	(0,033)	(0,033)
Constante	-2,590***	-3,679***	-4,449***	-4,971***	-5,238***	-5,402***
	(0,122)	(0,123)	(0,125)	(0,125)	(0,126)	(0,124)
Observaciones	215.875	210.675	208.058	212.036	206.294	211.933
Controles que no se muestran: regiones. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

TABLA 4
TP VERSUS CH PARA TERCERO MEDIO 2014-2019, EXTRANJEROS

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Mujer [ref. hombre]	0,007	-0,256*	-0,089	-0,082	-0,169***	-0,207***
	(0,156)	(0,132)	(0,075)	(0,068)	(0,058)	(0,047)
Edad	0,108	0,173**	0,198***	0,156***	0,161***	0,220***
	(0,088)	(0,077)	(0,046)	(0,042)	(0,035)	(0,030)
Establecimiento privado [ref. público]	-0,819***	-0,481***	-0,938***	-0,936***	-0,914***	-0,655***
	(0,162)	(0,141)	(0,078)	(0,071)	(0,060)	(0,049)
Establecimiento rural [ref. urbano]	0,536	0,875*	1,330***	1,055***	0,802***	1,129***
	(0,563)	(0,478)	(0,315)	(0,267)	(0,232)	(0,189)
Constante	-0,657	-1,621	-2,136***	-1,564**	-1,307**	-2,698***
	(1,492)	(1,291)	(0,777)	(0,722)	(0,593)	(0,508)
Observaciones	784	1.045	3.344	3.922	5.443	7.729
Controles que no se muestran: regiones. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Considerando sólo aquellas regiones que tienen más alta proporción de estudiantes migrantes (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Valparaíso y Metropolitana), realizamos la estimación para el primer año (2014) y para el último (2019). La tabla 5 muestra estos resultados. Las estimaciones tienen los mismos controles que las anteriores, pero para simplificar los resultados, sólo mostramos el coeficiente asociado a la variable migrante.

A partir de estos resultados, observamos que los estudiantes migrantes en Arica y Parinacota para los dos años observados (2014 y 2019) han tenido mayor probabilidad de escoger un currículo técnico-profesional por sobre uno científico-humanista. Lo mismo

ocurre en el caso de Valparaíso. En cambio, en las regiones de Tarapacá y Metropolitana no ha sido siempre igual. En el año 2014 no se observa que la diferencia entre los estudiantes migrantes y nativos sea estadísticamente significativa (a pesar de que el coeficiente es positivo), pero para el año 2019 sí lo es; es decir, para el año 2019 sí existe mayor probabilidad de que los estudiantes migrantes elijan educación TP versus CH en estas dos regiones. En el caso de Antofagasta, tanto para el 2014 como el 2019 no se observa que exista una asociación entre ser migrante y elegir un currículo técnico-profesional.

Estas diferencias se pueden deber a diversos factores. Si bien está fuera del alcance de este capítulo explicar las causas de la variabilidad regional, algunas hipótesis pueden tener que ver con diferencias socioculturales en las dinámicas económicas y del mercado laboral de las regiones, o bien con los cambios que han experimentado en términos de la proporción de estudiantes migrantes en cada región. Un aspecto clave a considerar es también la oferta educativa en cada región, en términos del tipo de enseñanza y su disponibilidad.

TABLA 5

TP VERSUS CH PARA TERCERO MEDIO 2014-2019, TODOS POR REGIÓN

	Arica y Parinacota	Tarapacá	Antofagasta	Valparaíso	Metropolitana
PANEL A: 2014					
Extranjero [ref. chileno]	0,970**	0,204	-0,137	-0,911**	0,146
	(0,427)	(0,296)	(0,212)	(0,400)	(0,108)
Constante	-9,524***	-7,053***	-1,229*	-2,421***	-2,569***
	(1,084)	(0,962)	(0,668)	(0,436)	(0,189)
Observaciones	3.006	4.084	7.578	21.219	84.311
PANEL B: 2019					
Extranjero [ref. chileno]	0,469***	0,488***	0,109	-0,237*	0,390***
	(0,159)	(0,112)	(0,080)	(0,123)	(0,033)
Constante	-7,603***	-9,761***	-1,674***	-4,247***	-5,245***
	(1,097)	(0,824)	(0,632)	(0,402)	(0,184)
Observaciones	3.091	4.452	8.331	22.481	83.897
Controles que no se muestran: género, edad dependencia, ruralidad, regiones. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1					

CONCLUSIÓN

El aumento del flujo migratorio de los últimos años en Chile le otorga nueva vigencia a la pregunta por las inequidades en la educación. En ese sentido, resulta relevante conocer cómo es el tránsito de los y las estudiantes migrantes a través del sistema escolar, especialmente en el tipo de currículo –científico-humanista o técnico-profesional– en que se forman. Esta dimensión, conocida como estratificación horizontal, es abordada en este estudio.

Utilizamos los datos del registro de matrícula del Ministerio de Educación de Chile de los años 2014 a 2019 y métodos cuantitativos,

específicamente modelos de corte transversal, para estimar la probabilidad de que los alumnos migrantes y no migrantes se matriculen en educación científico-humanista o técnico-profesional, y cómo ha cambiado esto a través del tiempo. Ello nos permite comparar cohortes en el tiempo (2014 a 2019), y a través de los dos grupos (migrantes versus nativos).

De acuerdo con los resultados, el estudiantado migrante ha cambiado la forma en que vive su escolarización en Chile, entre 2014 y 2019, en cuanto al tipo de currículo que cursan en educación media. En particular, los resultados muestran que, hacia 2014, los estudiantes extranjeros no se diferenciaban de los nativos en cuanto a su preferencia por un currículo u otro, mientras que hacia el final del período estudiado (2019), los migrantes muestran una clara elección por establecimientos que ofrecen educación técnico-profesional. Es importante estudiar este período de tiempo porque, durante estos años, la presencia de estudiantes extranjeros en el país aumentó significativamente. De esta manera, las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes migrantes en Chile resultan cada vez más relevantes de analizar tanto desde un punto de vista teórico y empírico como desde una mirada de política pública.

En términos sustantivos, este cambio en la distribución nos hace pensar que la manera de incorporarse al sistema educativo ha variado para este grupo de estudiantes. Desde un punto de vista teórico, esta tendencia se asemeja a lo que Portes y Zhou (1993) describieron como «asimilación segmentada», que según un estudio realizado a una segunda generación (hijos de migrantes) llegados a Estados Unidos, el proceso de asimilación se ha vuelto segmentado, es decir, la pregunta no es si estos jóvenes se asimilan a la sociedad norteamericana, sino a cuál segmento de esta sociedad son asimilados (82). Aunque la perspectiva de la asimilación ha sido ampliamente superada en la actualidad, este planteamiento teórico resulta interesante para analizar estos resultados, dado que el patrón de conducta que ha ido asumiendo el estudiantado migrante se asemeja a lo observado en estudiantes nativos de nivel socioeconómico bajo en Chile, quienes de acuerdo con el estudio de Larrañaga (2014) se

concentran en establecimientos municipales, con mayor presencia en liceos técnico-profesionales.

Así, resulta llamativo observar que, en la medida que aumenta la migración en el sistema educacional chileno, los estudiantes migrantes parecen comportarse de forma más parecida a los estudiantes nativos de nivel socioeconómico bajo en cuanto a la modalidad de enseñanza media que cursan (TP o CH). Esto se suma a la tendencia observada que identifica una mayor concentración de estudiantes migrantes en establecimientos municipales.

Este hallazgo sugiere que es importante profundizar en el estudio de la segregación escolar en Chile, considerando el contexto de creciente migración que vivimos. Estudios previos han documentado ampliamente el fenómeno de la segregación escolar en base al nivel socioeconómico de las familias (Valenzuela et al., 2010), sin embargo, la dimensión de la migración no ha sido suficientemente incorporada en estas reflexiones. A su vez, cabe destacar la relevancia de reflexionar sobre el carácter de la elección por un establecimiento o tipo de currículo, teniendo en consideración las posibilidades efectivas del estudiantado migrante de elegir libremente dada la oferta, los recursos y la información con la que cuentan.

Por otra parte, los resultados de esta investigación profundizan la necesidad de reflexionar respecto de la educación técnico-profesional en Chile y su rol en el logro de mayor equidad. A nivel internacional, existe un debate sobre si la educación vocacional reproduce la desigualdad al concentrar a estudiantes menos privilegiados en una trayectoria con menos retornos que el camino de la formación académica, o si es un factor de movilidad al mantener a estudiantes de menos recursos en el sistema educativo y ofrecerles una vía directa de acceso al mercado laboral (Kleinert y Jacob, 2019). En el caso del estudiantado migrante, se vuelve relevante analizar las trayectorias educacionales y laborales de esta oleada migratoria reciente para conocer el impacto de que se concentren en la educación media técnico-profesional.

En última instancia, es necesario tener en consideración las limitaciones del análisis presentado en este capítulo. Como señalamos

previamente, pese a ser la fuente más comprensiva sobre matrícula escolar migrante, la base de datos utilizada permite sólo un restringido número de análisis dadas las variables de que dispone. En futuros estudios, será beneficioso combinar fuentes de información para poder dar cuenta de un mayor rango de interrogantes como, por ejemplo, si estos resultados varían al controlar por rendimiento escolar. Por otra parte, queda pendiente el análisis de las trayectorias de estos estudiantes a través del tiempo a partir de estrategias longitudinales que permitan establecer con mayor precisión causas y efectos de los resultados de estas trayectorias.

Finalmente, consideramos que tanto el campo del conocimiento sobre educación y migración, como las políticas públicas pro-equidad e inclusión, se verían beneficiadas si los emergentes análisis cuantitativos y la investigación cualitativa ampliamente establecida en Chile consolidaran su diálogo intelectual. Esto implica, entre otras cosas, avanzar hacia un abordaje multidisciplinario de las hipótesis formuladas tanto por este como por otros trabajos de investigación. Este capítulo busca ser un aporte en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, D. (2019). Desigualdad horizontal en la educación primaria: evidencias de escuelas públicas en Aguascalientes, México. [Tesina de Licenciatura en Políticas Públicas, Centro de Investigación y Docencias Económicas]. <https://cdn.designa.mx/EDNA/documentos/TESIS%20REVISADA%20ALVAREZ%20VENZOR.pdf>
- Arellano, M. y Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 336-359). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C. y Rucci, G. (2015). *Educación técnica-profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13857/educacion-tecnico-profesional-en-chile>
- Benner, D. y Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>

- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11231067009.pdf>
- Blossfeld, P. y Shavit, Y. (1991). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. *EUI Working Paper SPS*, 16. <https://hdl.handle.net/1814/218>
- Breen, R. y Jonsson, O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754-772. <https://doi.org/10.2307/2657545>
- Brinbaum, Y. y Kieffer, A. (2009). Trajectories of immigrants' children in secondary education in France: Differentiation and polarization. *Population*, 64(3), 507-554. <http://www.jstor.org/stable/40608293>
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000007.pdf>
- Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la Educación*, (45), 288-320. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200009>
- De Iruarrizaga, F. (2009). *Dos miradas a la educación media en Chile*. Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Eberhard Aguirre, J. y Lauer Zegarra, C. (2019). School choice differences between the local and immigrant population: Chilean case. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 29-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200029>
- Elacqua, G. y Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). https://opecch.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/consumidor_educacion.pdf
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile Una Mirada multidimensional* (pp. 149-189). Fondo de Cultura Económica; Centro de Estudios Públicos (CEP). https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2022/09/libro_inmigracion_educacion.pdf
- Fariás, M. (2013). *Effects of early career decisions on future opportunities: The case of vocational education in Chile* [Tesis de Doctorado en Filosofía, Stanford University]. <https://www.proquest.com/docview/2465166607?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Gerber, P. y Cheung, Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34, 299-318. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Kleinert, C. y Jacob, M. (2019). Vocational education and training in comparative perspective. En R. Becker (Ed.), *Research handbook on the sociology of education* (pp. 284-307). Edward Elgar.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58. <http://doi.org/10.38178/cep.vi134.249>
- Lucas, R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mare, D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72-87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Bases de datos para investigadores*. <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Moyano Dávila, C., Joiko, S. y Oyarzún, J. (2020) Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>
- Munk, D. y Thomsen, P. (2018). Horizontal stratification in access to Danish university programmes. *Acta Sociologica*, 61(1), 50-78. <https://doi.org/10.1177/0001699317694941>
- Olaberría, E. (2016). *Bringing all Chileans on board*. OECD Economics Department Working Papers. <https://doi.org/10.1787/5jm0xdx0b06g-en>
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: a portrait*. University of California Press.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-6. <https://doi.org/10.1177/000271629353000106>
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L. y Roco, R. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas* [Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE]. Ministerio de Educación de Chile. <https://>

- bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18234/E11-0020.pdf?sequence=1
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023a). *Población Migrante en Chile. Migración en Chile. Una plataforma del Servicio Jesuita a Migrantes*. <https://www.migracionenchile.cl/poblacion/>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023b). *Anuario de estadísticas migratorias: Movilidad Humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* https://media.licdn.com/dms/document/media/D4E1FAQF4KfZj25sGMw/feedshare-document-pdf-analyze/d/0/1686412792572?e=1693440000&v=beta&t=f-sfN5vv3TAGf-caLf4sF-vHyPkJwCZzmlkE6Y_yodBE
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). El Colegio de México.
- Sotomayor, J. (2015). Rentabilidad de la educación superior técnica entregada por los centros de formación técnica [Tesis de Magister en Políticas Públicas, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137337>
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. <https://doi.org/10.1093/esr/jc>
- Valenzuela, P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). UNESCO; Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17490>

CONSIDERACIÓN DE LA MIGRACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA¹

Cecilia Millán²
Gustavo González³

INTRODUCCIÓN

Chile ha tenido un aumento sostenido de estudiantes migrantes, lo que entre otras cosas demanda una readecuación que garantice el derecho a la educación de todas las infancias y juventudes que están en contexto de movilidad. Esta realidad exige asegurar a los sistemas nacionales de educación no sólo el acceso a este sino también oportunidades de aprendizaje óptimas y pertinentes. Estos requerimientos demandan compromisos en distintos niveles educativos, uno de ellos, la formación inicial de docentes.

A pesar de estas necesidades, existe vasta investigación nacional e internacional que muestra que la formación docente no está

¹ Este capítulo presenta resultados del proyecto Fondecyt N° 11220806 «Formación inicial en diversidad: cómo es abordada por los formadores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica», del que Cecilia Millán es investigadora responsable.

² Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez. cmillan@ucsh.cl

³ Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez. ggonzalezg@ucsh.cl

abordando con la profundidad que se requiere la diversidad de estudiantes que llegan a las escuelas (Gregory, 2008; Tomlinson, 2003; Wai-Yan, 2016), y que los estudiantes de pedagogía carecen de oportunidades de aprendizaje sobre las diversidades y sobre cómo abordar sus desigualdades, lo que impacta en el ejercicio profesional (Ellebrock et al., 2016).

En este contexto, el objetivo del estudio es comprender de qué manera se está formando a los futuros profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en relación a estudiantes migrantes, específicamente, en cuántos programas se mencionan, con qué enfoque y con qué finalidad pedagógica.

Este estudio mixto analizó los programas de curso obligatorios y optativos de 13 universidades de 10 regiones del país. En la primera etapa se analizaron los datos secundarios de los programas de curso para conocer en cuántos de ellos se menciona a los estudiantes migrantes, con qué enfoque y con qué finalidad pedagógica. En la segunda etapa se realizaron cuatro entrevistas a docentes que dictan esos cursos con la finalidad de profundizar en los enfoques y sentidos de los aprendizajes ofrecidos.

MARCO DE ANTECEDENTES

El fenómeno de la migración es global y actualmente incluye a 281 millones de personas, lo que representa aproximadamente el 3,6% de la población mundial. Esto significa que una de cada 30 personas en el mundo es migrante, según datos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2020).

En el caso de los niños y niñas migrantes, se estima que el 2017 había alrededor de 30 millones a nivel mundial, lo que equivale a uno de cada 8 de los 258 millones de migrantes en todo el mundo, según UNICEF (2017a). En ese mismo año, se calculó que 30 millones de niños y niñas se encontraban en situaciones de desplazamiento forzado. Esto incluye a 12 millones de niñas y niños refugiados y solicitantes de asilo, así como a otros 17 millones que estaban

desplazados internamente. De estos últimos, 6 millones fueron desplazados debido a desastres naturales (UNICEF, 2016).

El incremento en la proporción de población migrante y refugiada en edad escolar plantea desafíos en cuanto al derecho a la educación. En el caso de Chile, entre el 2017 y 2021 la matrícula aumenta en un 157%, alcanzando su mayor nivel en 2020 con un cambio porcentual de 161% entre 2017 y ese año (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022). Las familias suelen demandar este servicio de manera prioritaria. Sin embargo, es común que la educación sea suspendida inicialmente y una de las últimas áreas en ser restablecida, según UNICEF (2017b).

Los desafíos de la diversidad, y en particular de estudiantes migrantes, han sido históricamente abordados de distintas maneras, pudiendo ser agrupados en tres enfoques que pueden coexistir: asimilacionista, multicultural e intercultural. La perspectiva asimilacionista tiene su origen en Francia y en Estados Unidos. En el primer caso, producto de la colonización, se promueve la integración de la población a la cultura occidental «dominante y superior». Esto implica que los estudiantes deben adaptarse al ideal de ciudadanía del país, renunciando a sus identidades y culturas y viviendo procesos de exclusión (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2018). En el segundo caso, los flujos migratorios atraídos por el «sueño americano» suponen la desaparición paulatina de las distinciones culturales para adaptarse a los estilos de vida de Estados Unidos. Esto implica la aceptación total de la cultura de acogida de parte de los migrantes (Zanfrini, 2007). En ambos casos se busca la pérdida identitaria y cultural de los migrantes, sustentado en el supuesto de que son culturas superiores y que lo deseable es su adquisición.

En el caso de la multiculturalidad, se busca responder a las ideas de igualdad y del modelo integrador que caracteriza a la modernidad, que no pudo dar respuestas a los problemas surgidos de las políticas igualitarias. Este modelo busca la convivencia armónica entre culturas, promoviendo el respeto, pero no el diálogo, y desconociendo las posiciones de desigualdad que existen (Díaz-Polanco, 2006; Dietz, 2012). En este caso se promueve una escuela con una

convivencia «sana» pero sin intencionar el diálogo de las distintas posiciones del estudiantado, que permite tensionar y problematizar a la cultura dominante.

Por último, la perspectiva de interculturalidad, que nace en la región de América Latina, privilegia los cambios de la sociedad a través del diálogo y el reconocimiento de la multiplicidad de identidades y culturas. Cuestiona los supuestos éticos y epistemológicos de la cultura hegemónica, visibilizando las relaciones de subordinación y buscando una justicia distributiva, cultural y política (Walsh, 2002).

En cuanto a las tres perspectivas, las autoras se comprometen con la perspectiva intercultural, la que permite no sólo la convivencia y el reconocimiento de otras culturas, sino también problematizar y develar las relaciones de subordinación que han existido históricamente, que requieren ser tensionadas y modificadas para lograr una real convivencia entre las diversidades y garantizar el derecho a la educación.

Al respecto, Chile ha asumido diversos acuerdos internacionales y nacionales que lo comprometen a garantizar el derecho a la educación para la infancia y adolescencia, sobre todo en situación de vulnerabilidad y de no discriminación. El Ministerio de Educación (Mineduc) busca asumir el desafío de impulsar transformaciones al sistema educativo que permitan garantizar a toda la infancia y adolescencia una educación de calidad, en igualdad de oportunidades independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra particularidad (Mineduc, 2018).

Algunos compromisos se reflejan en la Ley General de Educación de 2009, que declara principios que garantizan la inclusión de diversos grupos sociales, sin embargo, no explicita a los estudiantes migrantes. En 2015, con la Ley de Inclusión, se les menciona por primera vez. En 2016 comienza a regir el Identificador Provisorio Escolar (IPE), que asegura el acceso a una matrícula definitiva. En 2018 se publican desde el Ministerio de Educación distintas orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, como también se establece la política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (Stefoni et al., 2020). En 2022 se aprueba la circular 707,

sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo, que incluye entre los motivos prohibidos de discriminación la nacionalidad y estatus migratorio (Superintendencia de Educación, 2022).

A pesar de algunos avances, aún faltan políticas de apoyo a las escuelas y a la comunidad migrante (Beniscelli, 2018; Poblete y Moraru, 2020). Los datos muestran que la probabilidad de asistencia a la escuela de un estudiante extranjero es 11% menor a la de uno nacional, lo que evidencia los rezagos que sufren y sus desventajas escolares (García y Friz Carrillo, 2019), lo que afectará en sus trayectorias de vida. En 2022 la matrícula en el sistema escolar fue de 240.515 estudiantes extranjeros (SJM, 2022).

En el caso de los estudiantes insertos en el sistema escolar, los estudios muestran diversas prácticas de exclusión y discriminación que afectan la experiencia y permanencia en la escuela (Espinoza y Valdevenito, 2018; Poblete y Galaz, 2017). Esta realidad se refleja, por ejemplo, en un currículo monocultural y asimilacionista que dificulta avanzar hacia una educación intercultural (Beniscelli et al., 2019; Hernández, 2016; Stefoni et al., 2016). También los estudios muestran la discriminación que sufren en particular los estudiantes provenientes de Sudamérica (Mondaca et al., 2020).

Esta situación se vive por parte de los pares, pero también de los profesores, quienes muestran un prejuicio explícito e implícito y evalúan de forma negativa la presencia de estudiantes extranjeros en la escuela (Salas et al., 2017). También hay profesores que niegan la diversidad o la ven como un problema, lo que se traduce en acciones pedagógicas asimilacionistas o en una inclusión folklorizada de la diversidad (Jiménez y Fardella, 2015).

Adicionalmente a estas situaciones de discriminación, las investigaciones en Chile muestran que los establecimientos educacionales no tienen respuestas sistémicas al desafío de la diversidad cultural, sino respuestas aisladas y no orgánicas. Ello se expresa en la ausencia de lineamientos claros de planificación escolar para tratos justos, protección de derechos, creación de condiciones educativas de calidad (Roessler, 2018), y también en el no considerar la atención a los

extranjeros como un eje transversal, en particular los responsables del área psicosocial y de convivencia (Castillo et al., 2018). A esta falta de prácticas institucionales se suman debilidades en la comunicación de orientaciones desde el Mineduc para abordar la diversidad cultural, puesto que los establecimientos y docentes declaran desconocer la existencia de dichos lineamientos (Mondaca et al., 2018). Estos datos muestran que las escuelas y liceos se han visto enfrentados a múltiples dificultades, tensiones y desafíos pedagógicos al asumir la responsabilidad de incluir a estudiantes extranjeros.

En este sentido, la literatura en Chile muestra la importancia de ajustar las prácticas educativas tradicionales a la llegada de estudiantes extranjeros y sus familias. En temas de convivencia se recomienda fomentar su participación en actividades de bienvenida e introducción no sólo a la vida escolar sino al sistema educativo chileno (Joiko, 2019); incentivar las redes de apoyo hacia las familias extranjeras, considerando que se trata de grupos que carecen de apoyo estable porque han perdido el soporte que tenían en su país de origen y se las hace difícil iniciar redes de asistencia en el país de acogida (Cornejo y Rosales, 2015).

En cuanto a las prácticas de discriminación que se observan en las escuelas, se recomienda desarrollar una educación anti-racista que dispute las creencias que subyacen a las conductas discriminatorias contra la población escolar migrante (Riedemann y Stefoni, 2015), por ejemplo, aquellas basadas en el color de la piel y diferencias lingüísticas (Méndez, 2017) o en lógicas coloniales de subvaloración de algunos extranjeros por sobre otros (Martínez et al., 2021; Stang et al., 2019).

Con respecto a las prácticas curriculares, en la actualidad la interculturalidad constituye un desafío para las escuelas chilenas, no sólo por la reciente y creciente llegada de estudiantes extranjeros al sistema escolar, sino por la noción de normalidad y hegemonía monocultural en la que ha estado centrado el currículum nacional (Mora-Olate, 2019). Estos conceptos normativizan el sistema e instalan en las y los docentes creencias y contenidos de formación difíciles de modificar, relacionados con una perspectiva asimilacionista

(Hevia, 2003). Por lo mismo, se sugiere cambiar el currículum nacional monocultural y las prácticas asimilacionistas por uno de pertinencia cultural y sensible a la diversidad, incorporando los conocimientos culturales en los planes de estudio (Martínez et al., 2021).

La educación intercultural busca valorar la riqueza de la diversidad cultural, de saberes y lingüística que proviene de pueblos originarios y migrantes. Las y los profesores inspirados en este enfoque cuestionan los supuestos de la normalidad, identifican formas de asimetría y exclusión a causa de las diferencias culturales, desarrollan actitudes positivas hacia la cultura de los grupos diversos y modifican la enseñanza para buscar el logro académico de estos estudiantes, sin negar y, a la vez, incorporando su cultura (Aguado y Sleeter, 2021).

Para todo ello se desarrollan actividades pedagógicas en conexión con los conocimientos culturales y actividades sociales de las comunidades indígenas o de extranjeros (Gasché, 2010). Con este fin se requieren habilidades didácticas y comunicativas, para acordar y negociar significados culturales con las comunidades diversas e incorporarlos a la enseñanza (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019).

Para los cambios mencionados, se requieren múltiples acciones sinérgicas, una de ellas, la formación de los docentes en prácticas pedagógicas interculturales (Mora-Olate, 2019; Poblete, 2018). Sin embargo, los estudios internacionales y nacionales muestran que no existe consenso en la importancia de esta formación, siendo considerado por algunos como irrelevante (Jenks et al., 2001), y que la formación en diversidad está restringida a uno o dos cursos específicos aislados de la malla curricular y muchas veces como optativos (European Commission, 2017; Millán et al., 2023; Sapon-Shevin y Zollers, 1999). En el caso de Chile, la Comisión sobre la Formación Inicial Docentes (2005) refuerza la debilidad en la preparación en diversidad de las carreras de pedagogía. Se constata que existe escasa investigación (Jiménez y Montecinos, 2018) y de poca relevancia (Ibáñez, 2010), a pesar de su importancia para la necesaria

preparación que contribuya a disminuir la discriminación hacia las diferencias y las brechas educativas (Zapata, 2014).

En este sentido las investigaciones sugieren, entre múltiples acciones, una formación transversal que aborde la diversidad en todos los cursos de manera obligatoria, con un abordaje multidimensional que considere desde una perspectiva interseccional la complejidad de las y los estudiantes y de los futuros profesores (Pugach et al., 2018).

En este contexto, resulta relevante comprender cómo se está formando a los futuros docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en una perspectiva intercultural que considere a los estudiantes migrantes. Para ello, se identificará en cuántos programas de curso son mencionados estos estudiantes, para luego analizar el enfoque y la finalidad pedagógica.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Este es un estudio mixto y descriptivo, que busca a través del análisis de los programas de curso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de 13 universidades, además de entrevistas, comprender con qué enfoque y finalidad pedagógica se considera a los estudiantes migrantes en los programas de curso. El carácter mixto del estudio obedece a que se analiza cuantitativamente la presencia de la palabra migrantes u otras asociadas en los programas, y cualitativamente el contenido de estos programas, junto con la realización de entrevistas.

Fuentes de información y muestra

En la primera etapa de este estudio se trabajó con datos secundarios: programas de cursos obligatorios y optativos de la carrera de Pedagogía de Educación Básica acreditada que fueron solicitados a las y los jefes de carrera de cada universidad vía correo electrónico. Estos documentos curriculares no son de acceso público, por lo que

se necesitó de la autorización de distintas instancias institucionales para su uso. De la solicitud a 31 universidades a participar de esta investigación, 13 de ellas respondieron favorablemente, lo que corresponde al 41% de las universidades que dictan esta carrera.

Se recibieron en total 702 programas de curso de 13 universidades de todo el país que corresponden a 10 regiones (I, II, IV, V, VII, VIII, IX, XV, XVI y RM).

TABLA I
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE UNIVERSIDADES

Universidades	Zona geográfica	Tipo de institución
Institución 1 (In1)	Región zona central y sur	Privada
Institución 2 (In2)	Región zona central	Privada
Institución 3 (In3)	Región zona central	Privada
Institución 4 (In4)	Región zona central	Privada
Institución 5 (In5)	Región zona norte	Pública
Institución 6 (In6)	Región zona sur	Privada
Institución 7 (In7)	Región zona central	Pública
Institución 8 (In8)	Región zona sur	Privada
Institución 9 (In9)	Región zona norte	Pública
Institución 10 (In10)	Región zona norte	Privada
Institución 11 (In11)	Región zona sur	Pública
Institución 12 (In12)	Región zona central	Privada
Institución 13 (In13)	Región zona central	Pública

Fuente: elaboración propia.

De la revisión de los 702 programas se seleccionaron y analizaron 20 cursos bajo el criterio de la mención de la palabra migrantes y otras asociadas. Las palabras relacionadas que se encontraron fueron inmigrantes, migración, situación migratoria y extranjeros. La revisión de los programas de curso se hizo en las secciones: descripción del curso, objetivos, competencias, resultados de aprendizaje,

indicadores de aprendizaje, contenidos (no se analizó metodología, evaluación ni bibliografía). De las 13 universidades, sólo nueve mencionan a migrantes en sus cursos, los que fueron analizados, como puede verse en la siguiente tabla.

TABLA 2
CANTIDAD DE PROGRAMAS DE CURSOS RECIBIDOS POR UNIVERSIDAD
Y CANTIDAD DE CURSOS QUE ABORDAN LA MIGRACIÓN

Universidades	Programas recibidos	Cantidad de cursos que mencionan a migrantes	Porcentaje
In1	55	1	1,80
In2	64	1	1,60
In6	60	9	15,0
In8	73	1	1,40
In9	51	1	2,00
In10	60	2	3,30
In11	44	1	2,30
In12	60	1	1,70
In13	46	3	6,50

Fuente: elaboración propia.

En la segunda etapa de este estudio se invitó a todos los docentes que dictaban los 20 cursos que tenían como contenido educación y migración, y respondieron favorablemente cuatro docentes formadores que aceptaron voluntariamente participar en la investigación. A ellos/as se les aplicó una entrevista semiestructurada que indagaba en la importancia de formar en diversidad y las condiciones y características en que estaban enseñando el contenido mencionado.

Análisis

La información cuantitativa se analizó con estadística descriptiva. Los datos cualitativos, programas y entrevistas, se interpretaron

con análisis temático (Braun y Clarke, 2006) para levantar categorías comprensivas del problema de investigación.

RESULTADOS E INTERPRETACIONES

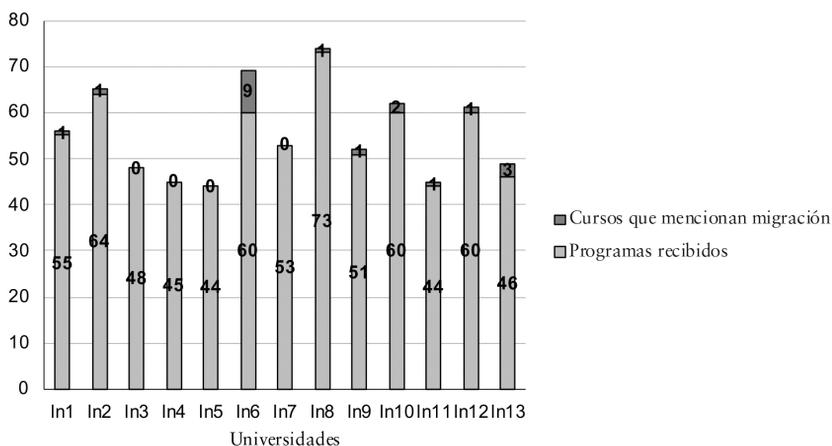
Los resultados se dividen en tres partes: en primer lugar, se describen los datos cuantitativos generales de los cursos; se continúa con los datos cualitativos de los programas y se termina con los datos producidos a partir de las entrevistas realizadas a algunos de los docentes que dictan estos cursos que abordan el tema de los migrantes.

Cantidad de cursos que mencionan la palabra migrantes

En cuanto a los resultados cuantitativos, se observa la distribución de los cursos analizados en relación a la migración. En la totalidad de los cursos analizados (702), un 2,8% (20) mencionan la palabra migración u otra palabra asociada a ella. Esto indica que una muy pequeña proporción de los cursos de formación en Pedagogía en Educación Básica de las 13 instituciones estudiadas abordan específicamente este fenómeno socioeducativo.

En relación con las universidades, de las 13 analizadas, sólo nueve lo mencionan y cuatro no abordan en ninguno de sus cursos la realidad de la migración. Entre las universidades que consideran en sus programas la migración podemos observar, en el gráfico 1, que la mayoría de los cursos por institución oscila entre 1 y 2, y que sólo una institución nombra la migración en nueve cursos. Estos datos muestran que la realidad de los estudiantes migrantes no está siendo abordada en estas 13 instituciones, reflejando un desajuste con respecto a la realidad que se vive a nivel nacional. Los estudios científicos muestran que estos estudiantes tienen un porcentaje de asistencia menor y sufren discriminación, lo que exige ser abordado en la formación inicial para avanzar en las garantías del derecho a recibir una educación adecuada, asequible y pertinente con independencia de su nacionalidad y estatus migratorio.

GRÁFICO I
CURSOS QUE MENCIONAN LA MIGRACIÓN EN SUS PROGRAMAS

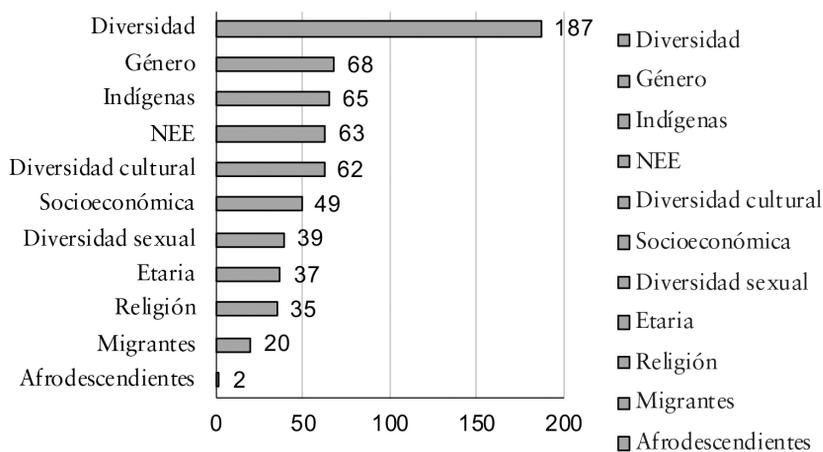


Fuente: elaboración propia.

Estos datos son preocupantes ya que demuestran que la realidad de 240.515 estudiantes migrantes (SJM, 2022) no está siendo visualizada de manera transversal en la formación inicial de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Las universidades mayoritariamente la mencionan en un sólo curso (en seis de las nueve). La literatura recomienda que las diversidades sean abordadas no en cursos específicos y aislados sino de manera transversal, de modo que permita avanzar hacia un enfoque de interculturalidad y de no discriminación (European Commission, 2017). El cumplimiento de los acuerdos internacionales y nacionales exigen a la formación un abordaje crítico que permita avanzar de la perspectiva asimilacionista a una intercultural y que problematice sobre las desigualdades y discriminaciones que históricamente han afectado sobre todo a los estudiantes provenientes de Sudamérica.

Los datos muestran que la exclusión social y educativa ha aumentado en América Latina, incluido Chile (Blanco, 2009), acentuándose en los grupos clasificados como diversos: género, diversidades sexuales, orígenes étnicos, necesidades educativas especiales (NEE), condición de pobreza, afrodescendientes, migrantes, entre otros. En este contexto de posiciones desfavorables que viven ciertos grupos respecto de otros en posición de privilegio, nos interesó saber en qué proporcionalidad son mencionados los estudiantes migrantes en relación con otros grupos que históricamente también han estado en posición de desigualdad. El gráfico 2 muestra que los grupos que menos se mencionan son los migrantes y afrodescendientes. Como ya se señaló, los estudiantes migrantes siguen siendo un tema secundario en la formación inicial.

GRÁFICO 2
CURSOS QUE MENCIONAN FORMAS DE DIVERSIDAD EN UNIVERSIDADES ESTUDIADAS



Fuente: elaboración propia.

Descripción de los propósitos y contenidos curriculares en los programas de cursos que abordan la migración

Al analizar cualitativamente el contenido de los programas seleccionados se observan tres grandes categorías temáticas que permiten comprender la inclusión del fenómeno migratorio en la formación inicial docente.

La primera categoría, denominada *enfoque teórico o disciplinar*, aborda las perspectivas teóricas entre migración y educación, las que están asociadas a disciplinas educativas o de las ciencias sociales para la comprensión del fenómeno educativo. Una segunda categoría consiste en el tipo de relación que se establece entre la migración y otras diversidades, asociada a otros desafíos educativos. A esta categoría le denominamos *relación con otro tipo de diversidades*. Finalmente, una tercera categoría expresa el propósito educativo de aprender de la migración o lo extranjero dentro de la propuesta de formación inicial docente, categoría que se ha denominado *intencionalidad formativa*.

Enfoque teórico o disciplinar

La migración se incluye en los programas dentro de un marco teórico comprensivo asociado a disciplinas educativas y otras dentro de las ciencias sociales. Estos marcos, que a continuación se desarrollan, pueden darse simultáneamente en un programa, aunque generalmente predomina uno por sobre otro.

Uno de estos marcos, desde una perspectiva educativa, es el enfoque de inclusión educativa y en diversidad (Casos 2, 5, 6 y 8). En estos programas la diversidad en el aula y la perspectiva inclusiva son el foco de la comprensión, en el que la migración es abordada como otro desafío de educación inclusiva. Para este marco, se trata de que los docentes en formación sean «capaces de reconocer y valorar la diversidad en el aula bajo una mirada inclusiva» mediando «las necesidades educativas especiales» (Caso 2). Así, se considera la educación que incluye a estudiantes mencionados como extranjeros como otra necesidad educativa especial (NEE). Desde esta mirada

de la inclusión educativa, un programa espera que los docentes en formación reflexionen «acerca del rol docente y de las barreras y facilitadores que se encuentran en el quehacer docente» (Caso 6) o «identificar inhibidores o potenciadores de la inclusión educativa desde el rol docente» (Caso 8).

Otro tipo de marco con el cual se enmarca la comprensión de la inmigración es la educación ciudadana (Casos 1 y 10). La inmigración en estos casos se comprende como un desafío de la realidad escolar que debe ser abordado por los docentes para desarrollar «habilidades de comunicación, participación y contribuir a la convivencia democrática» (Caso 1).

Un tercer tipo de marco teórico es el enfoque legal de educación como derecho o desde los derechos humanos (casos 1, 5, 9 y 10). Este marco comprensivo sitúa la situación de los extranjeros –y otras minorías o diversidades– como sujetos de derechos y obligaciones contraídos por marcos nacionales e internacionales e incluso considerando críticamente las «falencias de la legislación chilena» (Caso 1). El enfoque de derechos humanos se utiliza para la comprensión del fenómeno desde la perspectiva del derecho a la educación para todos, especialmente para los grupos subalternos, pero también se utiliza para orientar una práctica educativa con enfoque de derechos humanos, tal como se describe en un contenido de programa «Educación sobre, por medio y para los derechos humanos» (Caso 5).

La perspectiva histórica es otro marco desde el cual se comprende la inmigración (Casos 4, 11, 12 y 13). Este enfoque se encuentra en programas que conducen a la mención de ciencias sociales, para la comprensión del medio social y cultural que exige el currículum escolar (Casos 4, 7, 11, 12 y 13). En general el tema de la migración se aborda desde una perspectiva histórica como un elemento en la construcción de la identidad nacional. Constituye un conocimiento que se transmite desde la comprensión del medio social y cultural, considerando elementos como la «memoria histórica» o el «patrimonio cultural y natural de Chile». Los cursos con esta perspectiva histórica propician que se enseñe el reconocimiento de los migrantes y su «aporte e influencia cultural a la sociedad chilena» (Caso 4).

La inmigración desde esta perspectiva se enfoca en las corrientes migratorias durante el período de construcción del Estado (siglo XIX) y procuran no centrarse solamente en los migrantes europeos, sino que junto a ellos consideran inmigrantes «orientales, árabes y latinoamericanos» (Caso 4). En similar sentido, un programa busca dar un marco comprensivo a la didáctica de la historia de Chile desde un «avance epistémico», con un enfoque que se distancie del «eurocentrismo», en el que la inmigración se aborda como contenido específico de una unidad: «La inmigración: luces y sombras» (Caso 7).

Un último marco teórico en el que se comprende la incorporación de la inmigración como contenido formativo se refiere a la perspectiva sociocultural de la enseñanza (Casos 2, 5, 6, 8). Esta perspectiva hace alusión a la necesidad que tienen los docentes de entender las características culturales de los contextos donde enseñan. Esto se asocia a la diversidad cultural potencialmente presente en las aulas y a la necesidad de entregar respuestas educativas de acuerdo con ello. Así, se identifican conceptos que los docentes deben dominar como los «fenómenos socio-culturales que impactan en el sistema educativo» (Caso 5), «aceptar la diversidad humana considerando el contexto sociocultural en el que habitan» (Caso 2) o la necesidad de comprender la «dimensión sociocultural de la educación con un especial foco en la inclusión» (Caso 6). En estos programas se identifica la migración y sus palabras derivadas (migración, migrantes, inmigrantes, extranjeros) como contenidos dentro de las unidades del curso, para que los docentes comprendan los «desafíos actuales en el contexto educativo con migrantes» (Caso 6). Dentro de este marco, la inmigración está asociada a enfoques que teorizan las relaciones entre culturas, aludiendo a perspectivas como interculturalidad, pluriétnicidad y multiculturalidad.

De los resultados de esta dimensión podemos señalar que el foco teórico o disciplinar se centra en inclusión y diversidad; formación ciudadana; derechos humanos; perspectiva histórica y sociocultural. En el primer foco, inclusión y diversidad, el énfasis está en el reconocimiento de la diversidad, en particular de los estudiantes

migrantes, lo que supone una valoración de las diversas culturas que se expresan en la escuela. No queda explicitada la pertinencia, tercer principio orientador de la inclusión, en términos de avanzar de la valoración a propuestas educativas que respondan a las realidades del estudiantado. No basta con la convivencia de heterogeneidades culturales en un mismo espacio y su valoración, sino también se requiere la representación de sus realidades en los procesos educativos, eso significa flexibilidad, conocimiento del estudiantado y su participación para que se vean representados.

De este foco llama la atención la relación que se hace entre estudiantes migrantes y necesidad educativa especial. Esta relación hace suponer que se define a priori que los estudiantes migrantes llegan con carencias que hay que compensar. Es importante comprender que, si bien la llegada a otro país tiene costos emocionales importantes por la lejanía de amistades, familiares y de la propia cultura, además de las posibles vulnerabilidades en el proceso de tránsito, la representación de la migración debe superar la idea de déficit. Los estudiantes migrantes también llegan con saberes y culturas que aportan y enriquecen a la comunidad educativa y al país.

En el segundo foco se menciona la formación ciudadana que contribuya a la convivencia democrática. Los programas de curso no permiten identificar qué enfoque de ciudadanía es el que se desarrolla. Es importante problematizar en torno a ello, ya que una convivencia puede ser entendida desde la asimilación que prioriza el abandono de la propia cultura y otra más crítica centrada en el reconocimiento de las diversas culturas, pero también haciéndose cargo de las tensiones y conflictos que han existido históricamente y que aún perduran.

El tercer foco, de derechos humanos, enfatiza la importancia de reconocer el derecho de la educación como un bien de la humanidad que debe ser resguardado y garantizado. En un programa incluso se cuestionan las legislaciones en esta materia en el país. Esta perspectiva es interesante en cuanto asume que todas las niñas tienen derecho a la educación independientemente de su condición jurídica y de la documentación que posean. Este abordaje supondría considerar no

sólo el acceso a la educación sino también el reconocimiento y la pertinencia, lo cual es un avance importante en esta materia.

El cuarto foco, centrado en lo histórico, reconoce el aporte de la diversidad de migrantes, no sólo del europeo, cuestionando la mirada eurocentrista. Es una mirada centrada en la identidad cultural y en el pasado, reconociendo en algunos casos las luces y sombras. Esta perspectiva aborda poco la historia reciente, siendo un ámbito pendiente en la formación.

Por último, el enfoque sociocultural aporta una mirada estructural en cuanto a reconocer la realidad educativa de manera situada en un contexto cultural e histórico, lo que supone un análisis más integral del fenómeno. En varios programas se asume la migración como desafío no sólo de la escuela sino de la sociedad. Este abordaje se hace desde una mirada multicultural e intercultural.

En cuanto a las dimensiones identificadas en los enfoques teóricos o disciplinarios, se percibe desde lo declarado en los programas una escasez de miradas críticas que aborden, por ejemplo, las desigualdades históricas, las acciones de discriminación por color de piel, lingüística, entre otras, que sufren los migrantes sobre todo de la región del sur de América Latina. Tampoco se problematiza directamente en torno al posicionamiento epistémico-político sobre los estudiantes migrantes, es decir, ¿cómo avanzamos hacia una interculturalidad que asuma y genere las condiciones educativas que representen esas múltiples realidades y además se problematice en torno a las históricas desigualdades y opresiones?

Relación con otro tipo de diversidades

Esta categoría también es útil para comprender la forma en que los programas asocian los desafíos educativos entre la migración y otras identidades o diversidades, como también identificar si se considera como propuesta formativa la interseccionalidad, es decir, cómo diferentes formas de discriminación interactúan entre sí y se fusionan en una sola experiencia. Los otros identificadores de diversidad que en los programas de curso se mencionan son género, feminismo, LGBTQIA+, pueblos indígenas, niñez y juventud, estudiantes en

programas de integración escolar o personas en situación de encierro, entre otras, como puede observarse en la siguiente tabla.

TABLA 3
OTRAS DIVERSIDADES MENCIONADAS EN LOS CONTENIDOS
DE APRENDIZAJES JUNTO A LA MIGRACIÓN

Diversidades	Caso (programa de curso)
(Migración) Interculturalidad; género; necesidades educativas especiales (NEE)	Caso 2
(Inmigrantes) Pueblos indígenas	Caso 4
(Estudiantes extranjeros) NEE	Caso 5
(Migrantes) Etapas de vida: adultocentrismo, niñez y juventud; multiculturalidad, contexto de encierro	Caso 6
(Inmigrantes) Interculturalidad y multiculturalidad; infancia; culturas minoritarias (no se identifican)	Caso 8
(Migración) Género y feminismo; estudiantes LGTBIQ	Caso 9
(Migración) Racismo y diversidad sexual	Caso 10
(Inmigración) Indígenas y esclavitud	Caso 11

Fuente: elaboración propia.

De los resultados podemos señalar que las diversidades específicas que se vinculan con la migración en cada programa tienen alguna relación con el enfoque teórico comprensivo que se desarrolló en la categoría anterior. Por ejemplo, cuando se vincula con otras diversidades que provienen de lo cultural, en algunos programas se menciona lo indígena y en otros los pueblos originarios, o con la diversidad e inclusión educativa, asociando la migración con NEE.

Otras relaciones son teóricamente menos evidentes y no queda claro por qué en ocasiones la migración es un contenido que se enseña junto con el género y la diversidad sexual, mientras en otros programas es un contenido que se une a la consideración de la infancia y las etapas de vida, y en otros se trata con personas en situación de encierro, como desafíos de diversidad educativa. Estas agrupaciones, en las que se asocia la migración con otras diversidades, muestran criterios que no son teóricamente fundamentados en los programas, donde es difícil ver la consistencia teórica de relación. Desde el diseño curricular de las instituciones probablemente exista una intencionalidad pragmática, guiada por respuestas a demandas formativas específicas de docentes, provenientes del contexto social o de políticas educativas.

En el caso de la interseccionalidad, a excepción de un programa de curso, las relaciones no se explican desde ese enfoque, es decir, desde el reconocimiento de las múltiples identidades de opresión que se pueden vivir y que se articulan en una experiencia en particular. En ese sentido, la migración, a pesar de ir acompañada de otras diversidades, se aborda como una sumatoria de identidades grupales.

Intencionalidad formativa

Por intencionalidad formativa hemos hecho una clasificación acerca de los tipos de aprendizajes que se desea generar en quienes se forman como docentes, relacionados con educación y migración. Esta categoría se compone de dos tipos de aprendizajes. En primer lugar, se trata de conocimientos teóricos acerca de la comprensión del fenómeno migratorio en Chile. Su propósito es que los docentes en formación identifiquen conceptos asociados con la migración, para entender el rol docente y los desafíos educativos con los estudiantes extranjeros. Estos conceptos se relacionan con los marcos teóricos mencionados en la primera categoría: la inmigración como fuente de la identidad nacional, como un tipo de diversidad para la educación inclusiva o ciudadana, o para comprender la importancia de lo sociocultural en aulas diversas por nacionalidades. Como aprendizaje teórico, la migración se presenta como un valor a reconocer o como

un desafío a enfrentar. En el primer caso, se le trata como aporte o enriquecimiento de la identidad nacional, del mismo modo cuando se presenta la migración desde un enfoque de derecho. Como desafío, se trata de que los docentes en formación identifiquen las tensiones y necesidades que el fenómeno de la migración provoca en el sistema escolar, en las escuelas y prácticas docentes, y que deben abordarse educativamente. Una unidad de aprendizaje de un programa expresa este abordaje de la migración con este nombre de contenido: «Tensiones para la convivencia y la ciudadanía: migración, racismo y diversidad sexual en las escuelas» (Caso 10). Este contenido no está fundamentado en el programa, por lo que no es claro suponer del término tensión que la migración sea considerada una amenaza, en sí misma, para la convivencia, lo que no es correcto, o bien se refiere a que la convivencia es desafiada por los fenómenos de discriminación que genera el racismo, en el caso de la migración, o la intolerancia a la diversidad sexual, en este último caso.

Con estos aprendizajes hay una intencionalidad teórica para que los docentes comprendan las problemáticas y desafíos educativos con estudiantes extranjeros, pero ello, tal como se ha planteado en análisis anteriores, en ocasiones responde a aproximaciones que no están claramente sustentadas en lo teórico.

Un segundo tipo de aprendizajes corresponde a competencias metodológicas y pedagógicas para desarrollar diseños de enseñanza pertinentes al trabajo con estudiantes extranjeros. Estos aprendizajes se identifican principalmente en cursos didácticos o de prácticas. Por ejemplo, un programa menciona su objetivo de «desarrollar en los futuros profesores competencias para la creación y diseño de nuevos artefactos pedagógicos considerando las características de los contextos en los cuales trabajan», para ello se busca que distingan «las diferencias etnoculturales» y se les enseña la estrategia del «diálogo de situación migratoria» para sus diseños (Caso 13). En similar sentido, otro programa propone en sus contenidos: «Herramientas metodológicas para un trabajo intercultural en el aula» y «Desafíos y metodologías para el trabajo con inmigrantes y culturas minoritarias» (Caso 8).

De los resultados de esta dimensión podemos señalar que la intencionalidad formativa teórica es relevante, sin embargo, hay relaciones que no se comprenden, por ejemplo, las tensiones de convivencia junto a racismo, diversidad sexual y migración. Asumimos que la diversidad sexual y la migración no tensionan a la convivencia en sí misma, lo conflictivo en estos casos es la subordinación y desvalorización que hacen unos grupos en contra de otros y que puede expresarse en homofobia, lesbofobia, transfobia y xenofobia.

En cuanto a la intencionalidad formativa metodológica se reconoce un avance en pensar no sólo estos temas en términos conceptuales y teóricos, sino que también avanzar en las prácticas pedagógicas que son las que de manera consciente o inconsciente reproducen discursos excluyentes y de discriminación. Resulta necesario seguir profundizando y conociendo las propuestas didácticas y metodológicas de interculturalidad que permiten dar viabilidad y sostenibilidad a lo declarado.

*Sentido de los docentes formadores en relación
a los propósitos y contenidos curriculares de los cursos
que abordan la migración*

Los sentidos que le dan los docentes a la formación en educación e inmigración cuando llevan los programas a la enseñanza se puede analizar desde distintas categorías comprensivas. Algunas tienen que ver con las decisiones curriculares que evidencian los posicionamientos teóricos y educativos de los formadores, con respecto a los contenidos declarados y a sus propias perspectivas y experiencias. Al respecto, hemos identificado dos categorías: la «apropiación curricular diferenciada» y la «selección de y preparación en contenidos de diversidad e inmigración». Por otra parte, identificamos dos categorías que nos permiten comprender estrategias de enseñanza: problematización de las diversidades y conocimientos desde la experiencia de los estudiantes.

Apropiación curricular diferenciada

Esta categoría expresa el enfoque que tienen con el diseño de enseñanza que proviene del programa. En este sentido, se observa que los docentes abordan las temáticas en general de los cursos y las relacionadas con la migración desde sus marcos teóricos, investigaciones y dominios conceptuales, que se caracterizan por una perspectiva crítica. Esto es coincidente con que, en la mayoría de los casos, los formadores no han sido quienes diseñaron los contenidos de los programas. Se trata de especialistas en las temáticas o en alguna temática del programa que enseñan desde sus perspectivas teóricas: «Obviamente, mi enfoque es el crítico intercultural... Desde mi mirada es poner la mirada en la diversidad socioeconómica que implica un problema serio, transversalmente se van tocando varios temas» (Docente 1, caso 5), «pero en general el enfoque siempre es desde una perspectiva crítica... hay como una actitud digamos de entrada a ver estas temáticas desde una perspectiva crítica, cuestionadora, y como intentando generar cambios» (Docente caso 9). Estas citas son expresivas de que la implementación de los programas está fuertemente influida por los posicionamientos epistemológicos de los docentes formadores, coincidentes o no con lo declarado en los programas, pues en la mayoría de ellos no se menciona directamente como contenido la teoría crítica. Es interesante en ese sentido que las opciones de los docentes sean una posición crítica que permite problematizar las realidades de las diversidades y avanzar hacia una justicia social.

Selección de y preparación en contenidos de diversidad e inmigración

Los docentes formadores entrevistados declaran que no iniciaron dando la primera versión de sus cursos siendo especialistas en todas las diversidades declaradas en cada programa, incluyendo la migración. Algunos se sienten mejor preparados en educación y migración, especialmente quienes se han especializado en interculturalidad o desarrollado investigaciones sobre la temática en Chile. Esto implica

que, en menor o mayor grado, los docentes se han ido preparando y autoformando en las temáticas que enseñan:

sí, tengo que estar refrescando los contenidos porque... mi área es más bien mejoramiento, redes educativas... no es como que yo sea como especialista en estas temáticas, son temáticas que a mí me interesan, me preocupan, pero tengo que estar constantemente como volviendo a revisar los contenidos, leyendo el *paper* como de nuevo... entonces... no es que no me sienta preparado, pero tengo que reforzar esa preparación, para sentirme como cómodo (Docente caso 9).

Adicionalmente, los formadores señalan que enseñar temas de educación en diversidad es siempre complejo, porque ellos tienen sus propias identidades y no se sienten muchas veces preparados para apropiarse de enseñar sobre otras identidades, además de explicitar que consideran necesario deconstruirse:

Entonces claro, la pregunta que yo tengo siempre es de qué manera los profesores y profesoras en la universidad están preparados o tienen la apertura para trabajar la diversidad de sí mismos en la sala de clases, en sus familias y que sea un todo coherente, no algo abstracto y teórico... cuántos tenemos un discurso políticamente correcto y cuántos visibilizamos el trabajo con la diversidad de la sala de clases (Docente 1, caso 5). Me siento cómodo también en el tema LGBT, pero al yo ser una persona heterosexual [hombre] a veces tengo como que ser más cuidadoso, cuando enseñe temas de feminismo también trato de ser cuidadoso, porque siento que estoy en una posición privilegiada, que implica cierta jerarquía de poder, no sé si es como que no me sienta cómodo, pero sí siento que como que tengo que auto vigilarme. Yo traigo aquí como una cuestión de base, está ahí, y alguien se puede sentir como ofendido por la manera en que abordo un tema, entonces trato de ser más cuidadoso (Docente caso 9).

Estas consideraciones, en conjunto con una cobertura curricular de los programas que se considera demasiado exigente, hace que los formadores, en general, seleccionan ciertas diversidades que enseñan con más profundidad o por sobre otras: «veo migración, antes también veía racismo y pueblos originarios y me pasó que tuve que

seleccionar contenidos porque no me daba el tiempo de profundizar en ello, entonces opté por temas de migración y LGBTQIA+» (Docente caso 9).

Lo comentado por los docentes resulta muy interesante ya que muestran flexibilidad y apertura para autoformarse en temas que no fueron tratados en su formación inicial, optando por la inclusión de grupos que quizás no están en el programa, pero que se sienten más familiarizados y tienen más conocimiento. También reconocen sus complejidades y por tanto la preparación que les exige no sólo de contenido sino también en términos actitudinales y de relación con los estudiantes. Abordar estas temáticas exige un proceso de desnaturalización del orden establecido que permita reconocer las desigualdades, exclusiones y discriminaciones, incluyendo las posiciones de privilegio que puedan tener los docentes y en cómo afecta en el proceso pedagógico, exigiendo una alerta epistémica permanente.

Problematización de las diversidades

En cuanto a la dimensión de estrategias de enseñanza, una de las dos categorías fue «problematización de las diversidades». Esta estrategia es muy coincidente en los formadores entrevistados: «pienso que lo que tenemos que hacer es generar un proceso reflexivo permanente en nuestros estudiantes» (Docente 2, Caso 5); «Yo trato de buscar siempre lo que le da el sentido desde la problematización, desde pensar la didáctica como algo que permite poner en primera persona la discusión» (Docente 1, Caso 5). Coincidente con esto, algunos docentes señalan que la estrategia didáctica de análisis de casos o de situaciones es una técnica útil para desencadenar los procesos reflexivos y problematizadores: «suelen tener varias instancias de análisis de casos ...después de una actividad rompehielos, presento una temática o realizo un trabajo en grupo donde tienen que responder preguntas vinculadas con la temática, y después tienen que presentar grupalmente lo que han encontrado» (Docente, caso 9); «Más que la teoría, me interesa cómo abordar casos reales. Presentamos casos, hacemos plenaria y un cierre» (Docente caso 6).

En ocasiones esos casos refieren a investigaciones que los estudiantes deben ir desarrollando en el curso, otras que nacen de sus propias experiencias, sobre todo de prácticas, y casos que se analizan de investigaciones:

por ejemplo, la última clase, una clase sobre inmigración, les pedí que analizaran el concepto de folclorización y chilениzación que se hace de los estudiantes migrantes según una autora chilena que ha investigado estos temas en el norte de Chile. Les pedía... cuál eran los conceptos, cómo los entendían, luego cómo ellos ven que ocurre... eso en sus prácticas profesionales (Docente caso 6).

De los resultados de esta dimensión, hay un énfasis en reconocer la reflexión crítica pero nutrida de casos reales, lo que permitiría una mayor comprensión del fenómeno vinculándolo a sus propias experiencias pedagógicas a lo largo de la carrera. Lo descrito da cuenta no sólo de una profundización conceptual y actitudinal sino también procedimental, uno de las más difíciles en estos temas.

Conocimientos desde la experiencia de los estudiantes

Para los formadores, las experiencias que vienen de cada contexto sociocultural son fundamentales para abordar los desafíos de formar en diversidad. Aluden a las propias experiencias que tienen ellos/as, como docentes en formación, y a las experiencias que deben reconocer en los estudiantes a quienes enseñan (en las prácticas) o deberán enseñar: «me interesa que puedan comprender un fenómeno, considerando su complejidad y que puedan llevarlo a una situación práctica y que en esa situación práctica puedan vincularlo con sus propias experiencias pasadas y presentes, y cómo se proyectan como futuros y futuras profesoras y profesores» (Docente caso 6); «Yo partiría desde lo cotidiano... si doy el curso de diversidad en la jornada vespertina me resulta bastante más simple porque muchos de los estudiantes trabajan en colegios y conocen la realidad ...por ejemplo, ellos reconocen y hacen la diferencia entre las mamás que llevan niños al colegio que son chilenas y las mamás que tienen otra nacionalidad y por tanto otras costumbres, hablemos de eso,

entonces por ahí partimos» (Docente 2, Caso 5), «lo que hacemos, básicamente, es a través de casos y de experiencias de estudiantes hablar de los desafíos de los estudiantes extranjeros. La recepción de los migrantes en el aula» (Docente caso 6).

que ellos no vean las discusiones frente a migrantes, frente a diversidades sexuales, frente a pueblo indígenas o a niveles socioeconómicos como una externalidad sino como parte de su experiencia a la vida... que termine siendo una conversación en la realidad que nos permite ir apropiando elementos conceptuales, para comprender el foco y lo que estamos haciendo y el rol pedagógico que van a desarrollar posteriormente, que les tributa su propia experiencia personal (Docente 1, caso 5).

Relacionado con esta categoría, algunos formadores señalan lo fundamental de formar en temas de diversidad y de inmigración de manera experiencial o práctica, lo que conectan con la necesidad de que los docentes en formación comprendan situadamente dónde enseñan o enseñarán: «de ahí la importancia de entender el contexto sociocultural de los estudiantes para atender sus necesidades y ahí adaptar currículum y adaptar praxis en pos de la educación de los estudiantes» (Docente caso 6).

Por último, muy cercano a la dimensión anterior, se le da un valor especial a la experiencia no sólo de los docentes sino también de los estudiantes. Es una perspectiva que reconoce un valor en las vivencias, las que permitiría el desarrollo de una pedagogía pertinente y situada. Es importante esta mirada, ya que se aleja de la formación academicista con un foco más teórico que a veces desvaloriza las experiencias permeadas por emociones, corporalidad, etc.

CONCLUSIONES

Los desafíos educativos con estudiantes migrantes están siendo asumido como un contenido en la formación inicial docente, sin embargo, no se menciona en todas las universidades (9 de 13) y entre las diversidades que se abordan es la que tiene menos presencia. Además, en las instituciones que se nombran se hace, en la mayoría

de los casos, en un sólo curso. Esto muestra que hay avances incipientes y que aún se requiere abordar de manera integral y transversal en los programas de cursos. Incluir la realidad de estudiantes extranjeros como de otras diversidades en estos programas es dar respuesta a la realidad y demandas de la sociedad chilena y a los requerimientos ministeriales y acuerdos legales del país. Los futuros docentes requieren ser formados en estas realidades y tener espacios de diálogo y problematización que permitan garantizar el derecho a la educación y avanzar hacia la justicia social.

Los programas de curso tienen diversas perspectivas teóricas que enriquecen su comprensión, sin embargo, las miradas problematizadoras y críticas escasean. El foco se suele centrar en la valoración, convivencia democrática, derechos, aportes a la identidad nacional, que se esperaría pudiesen ser complementados con las tensiones históricas entre la cultura dominante y los grupos que han en estado en posiciones de desventaja, de desigualdad o son objeto de discriminación como los migrantes, sobre todo de Sudamérica. Del mismo modo, este proceso reflexivo crítico requiere no sólo promover, por parte de los futuros docentes, un pensamiento crítico, sino también una deconstrucción por parte de los docentes. En ese mismo sentido, lo declarado en los programas aún no logra avanzar en un abordaje multidimensional e interseccional que considere las complejidades del fenómeno.

No obstante, resulta muy interesante constatar que en las entrevistas realizadas a los docentes se muestra un avance en varios ámbitos que se identifican como debilidades de los programas de curso. Los docentes, a diferencia de lo que se declara en el programa, sí optan por una perspectiva más crítica de la interculturalidad y de la diversidad. Muestran una flexibilidad y apertura para aprender «estas nuevas realidades, ejercicio que hacen de manera voluntaria e individual. Reconocen su nivel de complejidad, que exige un proceso de deconstrucción como docentes para revisar, por ejemplo, las posiciones de privilegio que pueden tener y que puede afectar el proceso pedagógico. También entre los docentes hay coincidencia en centrar los propósitos curriculares y pedagógicos en las prácticas

y experiencias propias y de los estudiantes, articulado con lo conceptual y teórico. En este sentido, hay una mirada integral de formación que entiende la importancia de la pertinencia y del sentido de realidad.

En consecuencia, a partir de este estudio se puede concluir que los docentes, en sus prácticas formativas, han logrado avanzar hacia una perspectiva de interculturalidad crítica que no siempre se refleja en los contenidos de los programas, los que no siempre responden a las necesidades del país y a sus requerimientos normativos. Esto demuestra que las universidades requieren actualizar sus programas a las demandas y necesidades de la sociedad chilena, para poder formar docentes que ejerzan en la escuela con sentido de realidad y pensamiento reflexivo y crítico. Es importante reconocer el aporte que están haciendo los docentes, quienes requieren del apoyo institucional para que sus propuestas pedagógicas no sean iniciativas individuales, sino políticas institucionales que permitan avanzar a una formación de futuros profesores que entiendan la importancia de currículos flexibles con pertinencia cultural y sensibles a las diversidades, acogiendo los conocimientos culturales y actividades asociadas al estudiantado.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes y Estudios y Consultorías Focus. (2019). *La interculturalidad en la escuela: orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. Donnelley Chile Limitada.
- Aguado, M. T., y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734>
- Beniscelli, L. (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Academia y Crítica*, (2), 1-19.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>
- Blanco, M. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Fundación Santillana.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Comisión sobre la Formación Inicial Docentes. (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cornejo, R. y Rosales, A. (2015). Objective Structures and Symbolic Violence in the Immigrant Family and School Relationships: Study of Two Cases in Chile. *Social Science*, 4(4), 1243-1268. <https://doi.org/10.3390/socsci4041243>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. *Revista mexicana de sociología*, 69(1), 183-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000100010&lng=es&tlng=es
- Ellerbrock, C., Cruz, B., Vásquez, A., y Howes, E. (2016). Preparing culturally responsive teachers: Effective practices in teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 226-239. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194780>
- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y Educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto? *Opción*, 34(87), 352-373. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883>
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The Role of Initial Teacher Education*. European Union. https://publications.europa.eu/resource/cellar/ee99b607-1db0-11e7-aeb3-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- García, L. y Friz Carrillo, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 47-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200047>
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>

- Gregory, G. H. (2008). *Differentiated instructional strategies in practice: Training, implementation, and supervision*. Corwin.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hevia, R. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000100015>
- Jenks, C., Lee, J. y Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105. <https://doi.org/10.1023/a:1010389023211>
- Jiménez, F. y 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. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema'. Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300093>
- Martínez, D., Muñoz, W. y Mondaca, C. (2021). Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>
- Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En M. García Barrera y F. Maniglio (Eds.), *Los Territorios Discursivos de América Latina, Interculturalidad, Comunicación e Identidad* (pp. 175-191). CIESPAL.
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R. y Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>

- Ministerio de Educación (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva* [Informe técnico]. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <http://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. <https://shorturl.at/uMRT7>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículum en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-pere- du-40-159-51.pdf>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete, R. y Moraru, M. (2020). Progress and setbacks in Chilean migrant education policy: The case of the «temporary school identification number». *Education Policy Analysis Archives*, 28(184). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Pugach, M., Gómez, J. y Matewos, A. (2018). A Review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de «des-ubicamiento» del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar.

- Calidad en la Educación*, (49), 50–81. <http://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Sapon-Shevin, M. y Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 2(3), 165-190. <https://doi.org/10.1080/13603124.1999.11509463>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Fundación SM. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Gu%C3%ADa-Migraci%C3%B3n-y-Escuela-2018.pdf>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2022). *Migración en Chile. Lecciones y desafíos para los próximos años: Balance de la Movilidad Humana en Chile 2018-2022*. <https://www.observatoriomigraciones.cl/wp-content/uploads/2022/07/ANUARIO-2022.pdf?swcfpc=1>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stang, F., Roessler, P. y Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 1-18. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp.168-198). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Superintendencia de Educación (2022, diciembre). *Aprueba Circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo* [Circular 707]. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- UNICEF. (2016). *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. https://www.unicef.org/media/50011/file/%20Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf

- UNICEF. (2017a). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2017*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20170131_LACRO_FOLLETO-LAC-2017_ESP_WEB%281%29.pdf
- UNICEF. (2017b). *Education uprooted: for every migrant, refugee and displaced child, education*. <https://www.unicef.org/reports/education-uprooted>
- Venegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 58(1), 115 - 138. <http://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Wai-Yan, S. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 22(2), 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zanfrini, L. (2007). *La convivencia interétnica*. Alianza.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

**LA ESCUELA SITUADA: EXPERIENCIAS
Y VOCES DE SUS PROTAGONISTAS**

DIFERENCIAS ENTRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ORIGEN Y ACOGIDA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA NORTE DE CHILE¹

Raúl Bustos González²
Carlos Mondaca Rojas³

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA FRONTERA NORTE DE CHILE: UNA REALIDAD EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN

La migración, según Chambers (1994), se define como movimientos poblacionales cuyo destino y trayectoria están rodeados de incertidumbre y donde el principal obstáculo radica en la constante mutación de identidades. Siguiendo esta línea, Solé y Canchón (2006) argumentan que es inadecuado referirse a los inmigrantes como un grupo homogéneo o generalizar los desafíos que enfrentan, más aún cuando la globalización ha sido un factor fundamental en la aceleración de los movimientos migratorios en las últimas décadas (Rovins, 2008).

La frontera norte de Chile se ha convertido en un epicentro del fenómeno migratorio en América Latina, evidenciando un marcado

¹ Este capítulo es resultado de los proyectos Fondecyt 1220055 y 1220920 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

² Académico, Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá.
rbgonzalez@academicos.uta.cl

³ Académico, Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá.
cmondacar@academicos.uta.cl

incremento en la llegada de migrantes durante años recientes, y con ellos vienen sus hijos e hijas, que se insertan en los establecimientos educativos nacionales. Esta tendencia ha generado un panorama educativo complejo, debido a los desafíos que estos estudiantes enfrentan al integrarse al sistema educativo chileno (Mondaca et al., 2020).

En las últimas décadas, la diversidad en la procedencia de la población migrante ha llevado a considerar este fenómeno como un objeto de análisis académico y un foco primordial para políticas públicas, sobre todo en el ámbito educativo. A pesar del creciente interés en estudiar la situación de los migrantes en Chile en los últimos 15 años, gran parte de estas investigaciones se centran en la Región Metropolitana, donde reside la mayoría de la población migrante. Esta concentración de estudios se ha manifestado como un «nacionalismo metodológico» que invisibiliza la migración en regiones extremas del país (Guizardi y Garcés, 2012). Esto vuelve esencial el desarrollo de investigaciones en otras zonas, como la frontera norte, en este caso.

A lo anterior se suma la necesidad de analizar las experiencias educativas migrantes de modo integral, es decir, incorporando la trayectoria en el país de origen. Los estudiantes migrantes deben conciliar su experiencia escolar previa en su país de origen con la vivencia educativa en Chile, lo que incluye aspectos culturales, pedagógicos, lingüísticos y sociales. Por otro lado, enfrentan la adaptación al sistema educativo chileno, con todos los retos que esto conlleva, como barreras lingüísticas (Tovar y Bustos, 2022), diferencias culturales y educativas, discriminación en la convivencia escolar (Mondaca, 2018), entre otros aspectos de la vida cotidiana (Aman, 2017; Muñoz et al., 2021).

En este contexto, es esencial identificar las principales diferencias en la experiencia educativa de los estudiantes migrantes en Arica, frontera norte de Chile, entre su sistema educativo de origen y el chileno. En el presente trabajo esta identificación se sustenta en testimonios de docentes, padres o tutores de estudiantes migrantes y, por supuesto, de los propios estudiantes.

En resumen, la investigación sobre las experiencias escolares de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile es vital para mejorar la inclusión educativa, promover el respeto intercultural y optimizar programas de apoyo (Mondaca y Aguirre, 2022). Estos hallazgos pueden informar al debate público sobre políticas migratorias y educativas, resaltando la necesidad de ofrecer educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen, y promover una educación intercultural inclusiva, equitativa y respetuosa ante las diferencias.

PROCESOS DE INSERCIÓN, ADAPTACIÓN, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS AULAS CHILENAS. DESAFÍOS Y BRECHAS DEL SIGLO XXI

El fenómeno migratorio y su impacto en la educación ha sido objeto de amplio estudio. Las investigaciones enfatizan la necesidad de ofrecer apoyo socioemocional y garantizar la inclusión en la comunidad escolar, al tiempo que se desarrolla la competencia lingüística en el idioma del país receptor (Aguado, 2003; Garreta, 2011). Más allá de sólo considerar al estudiante, Quicios y Flores (2005) sugieren enfocarse en la «persona», advirtiendo contra enfoques reduccionistas en las instituciones educativas que, como menciona Dovigo (2014), pueden llevar a una categorización excesiva.

El proceso migratorio tiene repercusiones que se extienden a las generaciones descendientes. Berríos y Palou (2014) argumentan que la relación del descendiente migrante con su sociedad de origen cambia conforme aumenta la influencia de sus pares en el país receptor, llevándolos a distanciarse de los valores y principios de sus progenitores. Esta dinámica se refleja en diversos contextos: desde los desafíos enfrentados por los jóvenes nicaragüenses en Costa Rica (Paniagua, 2007), hasta la vulnerabilidad de los migrantes mexicanos en Estados Unidos (Canales, 1999; Ojeda, 2009). Por su parte, en este último país se han realizado estudios que evidencian disparidades de rendimiento entre estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos, como los blancos, latinos, negros o asiáticos. Kao y Tienda (1995) intentan explicar estas diferencias basándose en variables

socioeconómicas, lo que nos recuerda que el fenómeno migratorio es tanto una cuestión de diversidad cultural como de desigualdades estructurales.

En España la investigación ha arrojado luz sobre varios problemas que enfrentan estos estudiantes en su camino hacia la integración. Al respecto, Zancajo y Franquesa (2010) y Pàmies (2011) han identificado desafíos como la concentración excesiva de estudiantes inmigrantes en centros públicos. Además, León Del Barco et al. (2007) señalan que el autoconcepto desempeña un papel en los resultados académicos de estos estudiantes inmigrantes, pues suelen tener un autoconcepto más bajo que sus homólogos nativos, lo que puede afectar su rendimiento y relaciones interpersonales.

Así mismo, estudios como el de Carola Suárez-Orozco et al. (2008) argumentan que muchos estudiantes migrantes asisten a escuelas donde la motivación y los estándares son bajos, lo que resulta en un rendimiento académico insatisfactorio. Pàmies (2006; 2011) destaca la «doble segregación» que experimentan los estudiantes migrantes: son limitados en su elección de escuela y, dentro de las instituciones, a menudo son segregados y marginados. Un desafío adicional es la renuncia a la identidad cultural. Jackson (2001) subrayó la dificultad que enfrentan los estudiantes minoritarios en escuelas donde deben adaptarse a la cultura dominante, a menudo de manera conflictiva.

En el contexto chileno la situación presenta particularidades propias. Se ha documentado que los estudiantes migrantes enfrentan barreras lingüísticas, especialmente aquellos que hablan lenguas diferentes al español. También es preocupante la discriminación y el racismo que pueden experimentar estos estudiantes (Alvites y Jiménez, 2011). Además, los estereotipos históricos nacionalistas pueden generar tensiones y conflictos en el aula, afectando el bienestar y el rendimiento de estos estudiantes, como señalan Navas et al. (2009, 39). Sin embargo, Bustos y Mondaca (2018) observan que el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros en Chile no siempre es inferior al de los estudiantes nacionales.

La sola presencia de estudiantes de diversas culturas y orígenes en el sistema educativo chileno plantea interrogantes esenciales en

torno a los procesos de inserción, adaptación, integración e inclusión, aludiendo cada uno a realidades diferentes. Respecto del primero, si bien muchos estudiantes migrantes logran ingresar al sistema educativo chileno, cabe preguntarnos si en los establecimientos se están llevando a cabo estrategias pedagógicas y administrativas que faciliten su inserción efectiva, si se sienten parte del entorno educativo o más bien observadores periféricos de un sistema que no fue diseñado pensando en ellos. Por su parte, la adaptación alude a la adecuación ejecutada por el propio estudiante extranjero, con el fin de facilitar su convivencia con los nativos. Por otro lado, la integración alude a la incorporación del estudiante «diferente» al contexto de la cultura dominante, previa renuncia de parte o todos sus patrones de identidad cultural (Morales y Molina, 2003). La inclusión, finalmente, da cuenta de la aceptación de la diferencia como parte integrante de la vida, valorándola y respetándola (Essomba, 2008).

Una vez dentro del sistema, la adaptación se convierte en un desafío multifacético. No se trata sólo de aprender un nuevo idioma o de ajustarse a un programa académico, sino de navegar por un entramado social y cultural que puede ser profundamente ajeno. También, en este caso, es importante preguntarse: ¿están las aulas chilenas preparadas para ofrecer apoyos específicos en esta adaptación-integración? Y más aún, ¿se está considerando la bidireccionalidad de este proceso, donde tanto migrantes como locales se adaptan mutuamente? En este sentido, cabe preguntarse si efectivamente se están creando espacios y estrategias para que estos estudiantes compartan sus experiencias, culturas y perspectivas desde la cohesión social, enriqueciendo así el tejido educativo chileno.

Por último, la Ley de Inclusión Escolar (20.845, 2015) ha remecido los cimientos de los establecimientos educativos, pues implica reconocer, valorar y responder a las necesidades individuales de cada estudiante. En el caso de los estudiantes migrantes, la inclusión se convierte en un prisma a través del cual se visualizan desafíos tanto pedagógicos como socioemocionales, por lo que es importante preguntarse: ¿el sistema educativo chileno está dispuesto a redefinir sus métodos y enfoques en

temas tan importantes como el currículum y las estrategias de enseñanza y aprendizaje para garantizar una inclusión genuina?

Estas conceptualizaciones se refieren a sujetos que se insertan, adaptan, integran e incluyen en el marco de una política pública que no da cuenta de transformaciones profundas. Es un escenario donde no existen protocolos de ingreso, mucho menos procesos de nivelación, acordes a su condición de migrantes o hijos de emigrantes, incluso los nacidos en Chile (Alviña y Pallero, 2022). No obstante, queremos argumentar que estos términos no sólo sirven para describir fases o procesos lineales, sino que también representan dimensiones entrelazadas y complejas de la experiencia migratoria en el contexto educativo. La presencia de estudiantes migrantes en las aulas chilenas no es simplemente un «desafío» a superar, sino una oportunidad invaluable para repensar y revitalizar la educación en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA

En la región extrema y fronteriza de Arica y Parinacota hay diferentes tipos de estudiantes según su procedencia. Los estudiantes nacionales suman un total de 47.136, mientras que los extranjeros son 6.612. Si sumamos ambos grupos, la matrícula total alcanza los 53.748 estudiantes. En cuanto a la distribución de la matrícula de alumnos extranjeros según tipo de dependencia educativa, vemos que la mayor parte se concentra en el SLEP (Servicio Local de Educación Pública) «Chinchorro», con 3.886 alumnos. Le sigue la dependencia de colegios particulares subvencionados, con 2.709 alumnos. Por último, los colegios particulares representan el segmento más pequeño, con sólo 17 estudiantes⁴. Esta distribución refleja

⁴ Del total de 6.612 estudiantes extranjeros, una notable mayoría, 5.122 estudiantes, provienen de áreas urbanas. Por otro lado, las áreas rurales tienen una representación de 1.490 estudiantes.

las variaciones en la elección de los establecimientos educativos por parte de la comunidad extranjera.

El *Informe Alumnos Migrantes Región de Arica y Parinacota* del año 2023, que fue elaborado por el Departamento de Planificación y Presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de Arica y Parinacota, señala que:

la mayor cantidad de estudiantes extranjeros corresponden a las nacionalidades boliviana, luego venezolana y en tercer lugar la peruana lo que equivale a un 91% del total de la región, esto puede responder además a lo que se menciona en la introducción, que esta región es fronteriza, donde las fronteras que se comparten son con Perú y Bolivia, además de contar con un límite tripartito, en el altiplano de la región, también influyó este año el alto flujo de migrantes que ingresaron a nuestro país (11).

En este contexto, la composición de la población de estudiantes migrantes en la región fronteriza de Arica y Parinacota refleja su posición geográfica y las dinámicas migratorias recientes, debido a la ubicación estratégica de la región y a las tendencias migratorias actuales que han influenciado significativamente la demografía educativa de Arica y Parinacota.

METODOLOGÍA

El presente estudio parte de la premisa de que cada caso a analizar es una realidad particular, por lo que se tiende a la comprensión de los fenómenos desde su lógica interna, para generar una comprensión que construya conocimientos más allá de estas situaciones y compararlas con otras, en la medida que comparten ciertas condiciones de semejanza.

En este sentido, dada la naturaleza del problema estudiado, fue abordado desde la investigación cualitativa, desde el paradigma de la complejidad, con el fin de dar cuenta de la multiplicidad de variables que interactúan en los fenómenos sociales y del dinamismo permanente que asume la realidad contemporánea (Morin, 1995).

Al respecto, Jiménez (2007) señala que quien emprende este tipo de investigación busca «universales concretos», los cuales se alcanzan a través del análisis profundo de casos particulares y de la comparación de estos con otros estudiados también en profundidad. En consecuencia, este estudio busca cruzar los testimonios de los estudiantes migrantes con los de sus padres o apoderados y el de sus profesores, rescatando la visión particular de cada uno de ellos en el análisis del fenómeno.

En virtud de apreciar la realidad como una construcción humana, que sólo es posible de conocer y comprender a partir del descubrimiento de los sentidos entregados por los sujetos que la construyen, desde las fronteras culturales de la migración, gradualmente se desarrolla una base teórica para la comprensión de lo estudiado (Teoría Fundamentada), la que se desarrolla inductivamente y proveerá de algunas hipótesis que pueden guiar nuevas indagaciones para así realizar un análisis de tipo emergente.

El levantamiento de datos se hizo mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, con el objeto de poder lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes (Caballero, 2001; Jackson, 2001; Poveda, 2003). Por otro lado, la entrevista en profundidad otorga una dimensión histórica al proceso, lo cual facilita un acercamiento a un estudio de educación comparada entre el contexto de acogida y el de origen del estudiante migrante.

Moscoso (2014), en relación al trabajo etnográfico con niños, considera que, si se parte de la premisa de que la entrevista genera una relación asimétrica, esto se profundiza si quien pregunta es un adulto y quien responde es un niño, por ende, en el presente trabajo se optó por entrevistar a estudiantes migrantes mayores de 12 años.

La muestra

En lo que se refiere al tamaño de la muestra, el criterio empleado se basa en las necesidades de información y la factibilidad del acceso a la misma, por ello, el principio que guía el muestreo es la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene

nueva información o esta comienza a ser redundante (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

En cuanto a los grupos focales, el investigador selecciona «muestras propositivas» de participantes en vista de las necesidades del proyecto, promoviendo la discusión grupal como medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000). Para el caso de la investigación que se expone, se ejecutaron dos grupos focales, con 7 y 9 participantes respectivamente (Tabla 1 y 2).

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE GRUPO FOCAL PROFESORES

	Total	Nivel Educativo		Tipo de Establecimiento	
		Educación Básica	Educación Media	Municipal	Particular Subvencionado
Grupo Focal Profesores	7	3	4	5	2

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2
COMPOSICIÓN DE GRUPO FOCAL APODERADOS

	Total	Nacionalidad			Nivel Educacional		Tipo de Establecimiento	
		Perú	Bolivia	Paraguay	Ed. Básica	Ed. Media	Municipal	Particular Subvencionado
Grupo Focal Apoderados	9	5	3	1	3	5	3	5

Fuente: elaboración propia.

En la etapa de entrevistas en profundidad, se tomaron los testimonios de 16 estudiantes inscritos en establecimientos municipales y particulares subvencionados. En síntesis, la distribución de los participantes se presenta en la Tabla 3⁵:

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES SEGÚN NACIONALIDAD Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO

Nivel Educacional	Nacionalidad				Tipo de Establecimiento	
	Perú	Bolivia	Colombia	Panamá	Municipal	Particular Subvencionado
Educación Básica	4		1	1	5	1
Educación Media	3	3	4		4	6
Total	16					

Fuente: elaboración propia.

⁵ Tanto para las entrevistas como para los grupos focales se siguió un estricto protocolo de consentimiento informado, por lo que la naturaleza de la muestra refleja también la aceptación de los participantes en la investigación.

Además, se aplicaron entrevistas a encargados de las unidades técnico-pedagógicas de dos establecimientos rurales. En resumen, se llevó a cabo un proceso de muestreo intencional para seleccionar a los participantes y se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de la información recopilada. En total participaron siete establecimientos educacionales, dos de ellos rurales. Cinco de estos establecimientos eran públicos, y dos particulares subvencionados.

Triangulación de niveles, tiempos, instrumentos y fuentes

Jiménez (2007) define la triangulación como la combinación de varias metodologías de investigación en el estudio de un mismo fenómeno. Con la triangulación lo que se busca es la convergencia de resultados. Para cumplir con lo aquí expuesto, se combinan técnicas de investigación, como el grupo focal y la entrevista en profundidad. De la misma manera, es necesario acceder a diferentes fuentes de información. Es por esta razón que, tal como se indicó anteriormente, el estudio cruza los testimonios de los estudiantes migrantes con los de sus padres o apoderados y el de sus profesores. Este hecho permite la reconstrucción más completa del fenómeno, considerando tanto el rescate de información nacida de la coincidencia entre las fuentes como la selección de «nudos» de interés a partir de las discrepancias.

La obtención de datos se realizó en simultáneo con su análisis, para así determinar el momento en que cesó la recogida de información. La reducción de los datos se realizó mediante un análisis por fragmentación de la información en singularidades (categorización) atendiendo a criterios temáticos, porque permite más variedad de categorías. Posteriormente, estos datos se codificaron para permitir una comprensión más profunda del objeto de estudio. El proceso de codificación adoptó un carácter mixto, tomando como categorías de partida las existentes implícitamente en las preguntas que guiaron la entrevista y formulando otras cuando este repertorio inicial se mostró ineficaz. El proceso de construcción de las pautas generales de las entrevistas de investigación se desarrolló sometiendo los bosquejos a dos procesos de validación: por juicio de expertos y por

aplicación piloto. Posteriormente, se empleó el análisis de cadenas textuales, delimitadas por una frase principal, para luego analizar por separado dicha cadena y comprobar si entregaba información de un solo tema o de varios. En términos del manejo de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada, en las cuales se aloja la información verbal de acuerdo con los códigos especificados en columnas y las fuentes en filas (Miles y Huberman, 1994). Se ha optado por realizar un análisis de tipo emergente, rescatando aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Pidgeon y Henwood, 1997).

RESULTADOS⁶

Las diferencias entre la experiencia educativa en el país de origen y la actual de los estudiantes migrantes sólo puede conocerse a partir del testimonio de sus protagonistas. Sin embargo, los profesores pueden ofrecer algunos elementos de interés, por lo que iniciaremos presentando las apreciaciones de los docentes en torno al perfil del estudiante migrante.

Perfil percibido de los estudiantes extranjeros

Hay coincidencia en las fuentes en cuanto a destacar el rendimiento de los estudiantes migrantes, en relación con sus pares nativos, acentuando su disposición ante el estudio:

⁶ Con el fin de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utilizará un sistema simple de codificación que se señala a continuación:
 Profesores: se designa como «Profesor», seguido por las iniciales de la institución educativa en que se desempeña. Ejemplo: (Profesor de AC).
 Jefes de Unidad Técnica Pedagógica: se designa por la sigla «UTP» y las iniciales del establecimiento en que se desempeña. Ejemplo: (UTPFN).
 Apoderado de estudiante migrante: se designa con la nacionalidad de origen, seguida por la edad. Ejemplo: (Peruano, 48).
 Estudiante migrante: se designa con la palabra «Estudiante», el país de origen y la edad. Ejemplo: (Estudiante peruana, 16).

su rendimiento es mejor al del resto de los estudiantes [...] son mucho más respetuosos que la media de nuestros alumnos [...]. Los valores los tienen más arraigados. Para ellos el profesor sigue siendo importante y tienen ganas de superarse. La principal diferencia es que ellos estudian y también por su formación inicial, le dan mucho énfasis a la caligrafía, al cuaderno ordenado (UTPFN).

Sin embargo, los jefes de unidad técnica señalan ciertas diferencias en el caso de los estudiantes provenientes de contextos rurales, particularmente para el caso boliviano, quienes presentarían ciertas desventajas en su formación: «Los alumnos que vienen de Bolivia vienen con menos habilidades de aprendizaje, sobre todo porque muchos de ellos vienen de la zona rural» (UTPDS). Lo anterior lo reafirman los apoderados: «En educación acá es un poco más avanzado y difícil. Mis hijos han tenido que dar pruebas para ingresar y además hacer reforzamientos para que no saquen mala nota» (Boliviano, 43).

Por otro lado, las jefaturas técnicas señalan el desacuerdo de los estudiantes migrantes con el trato que los nacionales tienen hacia los profesores y entre sí: «Les llama la atención los garabatos y la falta de respeto a los profesores» (UTPFN). Los jefes técnicos dejan entrever que la actitud de mayor respeto hacia los docentes por parte de los estudiantes migrantes se relaciona con el temor a recibir castigos físicos: «Tienen miedo a los golpes. A veces me preguntan “profesor, ¿no me va a pegar?”» (UTPDS).

Al consultar a los profesores en torno al rendimiento de los estudiantes migrantes, la generalidad señala que se encuentran en el promedio de rendimiento de los estudiantes que atienden. Sin embargo, las opiniones divergentes se inclinan hacia la esfera de un rendimiento superior de estos en relación con los nativos: «Según mi experiencia como docente, los alumnos migrantes incluso se destacan más que los niños nacionales» (Profesor de ED17JJSM).

Al analizar las estadísticas de rendimiento de los estudiantes migrantes en Arica y Parinacota, se puede percibir que se mantiene la tendencia nacional, en cuanto a que el promedio general de las calificaciones de estudiantes nativos y migrantes no presenta diferencias.

No obstante, se observa cierta diferencia favorable a los estudiantes migrantes en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial, Industrial y Agrícola de niños y jóvenes, superando bastante a los estudiantes nacionales (Bustos y Mondaca, 2018).

Las razones de esta ventaja relativa, de acuerdo con los docentes, transitan desde una mejor actitud hacia el estudio hasta la presencia de contenidos tratados anteriormente en su desarrollo escolar. Este hecho también es percibido por los padres: «Cuando mi hijo llegó a 3° Básico los profesores notaron que tenía mucha más preparación educacional que los alumnos locales» (Peruano, 48).

Sin embargo, algunos profesores distinguen dificultades para estos estudiantes, en términos de las habilidades para comunicarse en el contexto de acogida, en el que los usos y modismos agregan dificultad al proceso de adaptación académica (Mondaca et al., 2023): «Hay varios conceptos o chilenismos que los estudiantes migrantes, que no son cercanos a nuestra realidad cultural, no comprenden, lo que les presenta un problema a la hora de relacionarse con sus pares, o hasta para poder estudiar» (Profesor de CPN).

En cuanto a las características académicas de los niños migrantes, las apreciaciones de los profesores, como ya dijimos, se dividen en dos aspectos: de carácter conductual y de rendimiento. Es así como, en el primero de estos aspectos, las representaciones hablan de estudiantes respetuosos, responsables y esforzados:

Se hacen querer, son responsables y por lo general se esfuerzan mucho en aprender. Siempre terminan las tareas a tiempo [...] ellos vienen con otra disposición al colegio. Ellos aprovechan la hora de clases. En clases trabajan todo el rato. Uno no los ve ni conversando, ni distraídos, nada, están todo el rato trabajando, entonces yo creo que esas son las diferencias con algunos alumnos de aquí (Profesor de NAC).

Por otro lado, algunos docentes encuentran en las necesidades de aceptación social la explicación a la aplicación académica del estudiante migrante: «También puede ser por obtener un lugar dentro de su grupo... en el fondo, por ser reconocidos y aceptados» (Profesor de ED14RR). En los pocos casos en que la apreciación de los profesores

tiende a calificar el rendimiento de los estudiantes migrantes como inferior al de los nativos, las razones de esta situación aluden a dos elementos: en primer lugar, su introversión, lo que los lleva a no realizar consultas abiertamente a los profesores; en segundo lugar, el ser herederos de una educación centrada en contenidos y no en el desarrollo de habilidades:

Primero, porque al ser alumnos nuevos, de por sí le cuesta adaptarse a un colegio nuevo. Segundo, el enfoque de las asignaturas, sobre todo de lenguaje, es hacia las habilidades y no hacia los contenidos, por lo tanto, les dificulta el hecho de que no les dé un contenido concreto muy extenso para estudiar (Profesor de LBJNF).

La voz de los padres y estudiantes migrantes

Los estudiantes migrantes en su mayoría se definen como buenos estudiantes, basándose en elementos asociados a la disciplina y, en segundo lugar, en el rendimiento: «En el colegio me porto bien, trato de seguir las normas. Me considero tranquila, no soy de esas personas molestosas. Estoy entre los 10 mejores del curso» (Estudiante peruana, 16).

Aunque la mayoría de los estudiantes entrevistados tienen buen rendimiento, de todas maneras, declaran que en su país de origen les iba mejor: «Me iba bien en mi colegio de Colombia. Era mucho más difícil. Dedicaba más tiempo a los estudios. Me portaba mejor allá» (Estudiante colombiano, 17).

Según los padres, la situación descrita es responsabilidad de los docentes nacionales quienes, a su juicio, fomentan ciertas actitudes condescendientes con los estudiantes locales, lo que afectaría su actitud ante el estudio: «Aquí creen que a los niñitos no se les puede exigir porque se pueden estresar» (Peruano, 29).

Consecuentemente, desde la mirada de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, parte importante del rendimiento destacado de sus hijos se debe al menor nivel de exigencia que experimentarían en la educación de Chile. La mayoría de los padres

participantes en la investigación consideran que sus países presentan ventajas educativas, destacando de Chile sólo el mayor acceso a recursos y tecnología: «La educación de mi país es mucho más completa. Los niños aprenden de pequeños ya que son incentivados, tanto de parte de los padres como de los profesores en la escuela. Era mucho mejor que ahora» (Peruano, 49).

Por otro lado, algunos padres migrantes perciben que los rendimientos, en cuanto a calificaciones, han mejorado en sus hijos: «Ha mejorado, es más facilito» (Peruano, 39). Este hecho no es considerado un elemento conveniente en la familia migrante, pues, a la luz de un potencial retorno, los niños se encontrarían en desventaja académica: «Comparado con mi país natal, mi hijo está atrasado. Si yo lo llevo a mi país natal a seguir el mismo curso, estaría desnivelado» (Peruano, 48).

Este hecho es reconocido también por los mismos estudiantes como un potencial problema para su reinserción educativa, en el caso de un retorno al país de origen:

Si me voy, igual me atrasan. Como acá yo estoy más atrasada... allá me van a poner como en séptimo, octavo. Pero yo allá estaba en sexto, porque yo he repetido dos quintos... y cuando yo llegué acá, el *teacher* René me hizo unas preguntas, y yo las supe responder y me dijo «ya, la vamos a pasar a octavo», y me adelantó esos dos años... yo hasta les enseñaba (Estudiante colombiana, 14).

Por otro lado, los padres de estudiantes extranjeros presentan una posición crítica ante la jornada escolar completa, pues no refleja en los aprendizajes adquiridos la relación de tiempo que se exige para el estudio:

no estoy de acuerdo en que los niños estén mucho tiempo en el colegio porque son muchas horas y porque debilitan mucho el tema familiar [...] compatriotas de allá que vienen a hacer el tercero y cuarto medio acá y dicen «oye, aunque igual nosotros estudiamos poco, estamos más avanzados que acá» (Paraguayo, 39).

No obstante, en el juicio de las familias migrantes son un elemento central las facilidades, la tecnología y los recursos puestos en la educación pública nacional, que serían una ayuda fundamental en su condición, destacando la posibilidad de acceder a dichos beneficios. Este hecho es especialmente reconocido por los apoderados bolivianos: «Aquí es más tecnológica» (Boliviano, 38). Entre los apoderados de esta misma nacionalidad es común reconocer las diferencias entre el contexto educativo de acogida y el de origen, particularmente asociado a la mayor rigidez del segundo y a las mayores posibilidades del primero:

En Bolivia es más exigente todo, es más disciplinado. Quieren todas las cosas al día, no como aquí, como que algunos tienen menos posibilidades de comprar y te entienden [...] Lo que me gusta más es que los niños tienen mucha ayuda... con el asunto del almuerzo, del desayuno, el bus gratis, todo eso y porque te dan posibilidades para llevar las cosas, te dan un poquito de tiempo (Boliviano, 25).

Para algunos apoderados migrantes, la conducta apreciada en los estudiantes chilenos exhibe rasgos de haber saltado rápidamente de la niñez a la adolescencia, con el consecuente desafío a las figuras de autoridad, como se puede leer en el siguiente testimonio: «en el comportamiento de los alumnos, algunos son... de repente... muy “amayorados”, como más mayores, así te hablan... no tienen mucho respeto a los profesores, incluso a las mamás mismas, no las respetan mucho» (Boliviano, 25). Situación similar es percibida por los mismos estudiantes migrantes: «Allá se vive la infancia como más tiempo, porque no hay tanta tecnología, en cambio acá, hasta los niños de 3 años tienen celular ya» (Estudiante colombiana, 14). Lo descrito puede encerrar, además, un estigma socioeconómico, que tendería a diferenciar al estudiante nativo del extranjero, en virtud de su posibilidad de acceso personal a la tecnología.

Muchas de las actitudes y costumbres presentes en las escuelas nacionales y en los estudiantes chilenos no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que restringen la adopción de estas en sus hijos. Este hecho muchas veces se dificulta, pues la

potencial imitación de estas conductas se asocia al deseo de los niños, niñas y adolescentes de ser aceptados en el contexto de acogida, generando una paradoja de adaptación, la que se ve potenciada por el hecho de que el principal espacio de socialización con pares para los estudiantes migrantes es su establecimiento educacional:

A mí no me gusta tanto que acá las personas sean tan relajadas. Acá los consienten mucho a los niños parece. Yo veo que las niñas acá vienen así bien pintadas, entonces mi hija ahora como que quería acostumbrarse a eso. Yo siempre le digo «hija, tú eres tú, tus amigas son tus amigas, ahora si tus amigas son así, tú no te vas a igualar a ellas». Allá en Perú no es así; niño que va con un cirquillo lo devuelven a la casa, unos aros colgando igual la devuelven y la falda tiene que ser debajo de la rodilla (Peruano, 39).

En general, los estudiantes migrantes declaran construir sus principales relaciones en Chile con sus compañeros de curso: «Tengo amigos aquí, pero fuera no. No conozco a nadie de fuera» (Estudiante panameño, 12). En torno a lo mismo, algunos padres migrantes señalan que la relativa falta de disciplina de parte de los establecimientos lleva a un retroceso en el desarrollo académico de sus hijos: «Mi hijo ha empeorado, ahora es mucho más flojo. Y me dice “pero papá, para qué estudio si no sirve” y esa pelea es de ahora, no del año pasado. Allá no, la exigencia, las tareas, todo diferente» (Peruano, 29). Sin embargo, los padres migrantes destacan el trato amable y cariñoso de los profesores chilenos: «Creo que las tías son más, como le digo, comprometidos con los niños. En cambio, allá si los niños aprenden o no aprenden, yo he visto que les da lo mismo. En cambio, acá son más dedicados» (Peruano, 29).

Esta percepción se complementa con lo que pareciera ser el ideal de relación de aprendizaje que señalan extrañar los padres migrantes, caracterizado por un esquema más restrictivo y punitivo, centrado fundamentalmente en situaciones educativas de orden disciplinario: «me llama la atención que algunos alumnos no respeten mucho. Y de los profes a los alumnos, que de repente tendrían que ser un poquito más estrictos, con algunos niños que son así» (Peruano, 42).

Diferencias educativas con el país de origen

Los estudiantes migrantes mayoritariamente señalan su experiencia escolar en el país de acogida como más fácil y menos exigente que su experiencia anterior, además de la inexistencia de la modalidad técnico-profesional en sus sociedades de origen:

Noto que acá hacen más cosas interactivas que allá, y que allá es más difícil que acá en el plano de los estudios. Se debe a que, pues, no son el mismo país, por lo tanto, hay costumbres diferentes. Es un año menos allá, que solo hay humanista, no hay técnico profesional (Estudiante colombiano, 17).

Este factor no deja de ser relevante, pues aparentemente un grupo importante de estudiantes provenientes de formación científico-humanista en su país de origen se ha visto en la necesidad de matricularse en la educación técnico-profesional de Chile⁷.

De acuerdo con lo señalado por los estudiantes migrantes, los elementos que aparecen como principales facilitadores desde el punto de vista académico se asocian a la relación más cercana con los profesores experimentada en Chile: «Los profesores eran muy malos y serios allá, acá son buena onda» (Estudiante peruana, 16). Además, reconocen que en su país estaban «adelantados» con relación a los contenidos tratados en clases: «No es que era más difícil o menos, sino que allá estaban más avanzados en materias» (Estudiante peruano, 16).

Por otro lado, se reitera de parte de los estudiantes bolivianos el reconocimiento a un trato más respetuoso y amable en Chile en relación con lo que experimentaban en su país de origen: «Aquí enseñan bien y en Bolivia no, porque allá los profesores nos tratan mal y aquí no» (Estudiante boliviano, 15). A pesar de todo, los estudiantes provenientes de Bolivia coinciden en señalar que se sentían mucho mejor en su anterior contexto:

⁷ Al respecto, véase en este libro el capítulo «Análisis de la estratificación horizontal de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno en el período 2014-2019» [Nota de los editores].

Yo vivía en El Alto, Bolivia, y la educación pues era muy mala, pero igual tenía mis amistades y mi forma de vida, que por lo demás es muy distinta como en Chile. Yo no me quería venir para acá (Estudiante boliviano, 14).

Las personas que señalan que en Arica la educación se les ha dificultado lo atribuyen a diferencias en el lenguaje, metodologías distintas, un sistema de calificación distinto y el mayor número de estudiantes por aula: «yo lo hacía a la manera como me enseñaban en Colombia y acá la manera era muy distinta» (Estudiante colombiano, 14).

Las diferencias entre el sistema educativo chileno y el que experimentaron los estudiantes migrantes en su país de origen abarcan incluso factores como la disciplina y el uso de la vestimenta y uniformes:

El uniforme era una jardinera y tenía que ser tapadas acá [brazos], tres dedos arriba de la rodilla, zapatos bien lustrados. Me gusta que no sean tan exigentes en cuanto al uniforme porque, por ejemplo, que la corbata, que el pelo, si uno con el pelo suelto, o con la corbata o sin la corbata, aprende igual (Estudiante colombiana, 14).

El otro colegio era más estricto. La falda tres centímetros debajo de la rodilla, sin accesorios, pelo tomado. Si ibas con buzo te mandaban a llamar el apoderado. Tenías que estar con uñas limpias. Era un colegio de puras mujeres. Eran muy rectos. Acá en Chile hay más libertad, igual es estricto, pero allá son más conservadores, la gente es más conservadora, tímida, todo es más estructurado, acá es más relajado todo (Estudiante peruana, 16).

En cuanto a las diferencias vinculadas directamente con las maneras y calidad de los aprendizajes, las principales apreciaciones de los estudiantes migrantes abordan dos ámbitos: la ausencia de aprendizajes entre los estudiantes nativos, que los migrantes ya poseen, y la diferente disposición al estudio:

Me llamó la atención cuando llegué, que muchos compañeros no entendían lo que explicaban porque carecían de la base, había niños que no se sabían las tablas de multiplicar, y me

sorprendió eso. En eso había diferencia, no había mucho interés, me daba cuenta de que carecían de cosas básicas (Estudiante peruano, 16).

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, se puede indicar que existen diferencias conductuales y académicas entre los contextos de origen y acogida al que se adscriben los estudiantes migrantes en las aulas de la frontera norte de Chile. Los adolescentes participantes del estudio, en su mayoría, se definen como buenos estudiantes, particularmente en base a parámetros asociados a la disciplina y, en segundo lugar, al rendimiento, destacando ventajas en el manejo de contenidos y la presencia de una actitud adquirida en un contexto educativo más exigente.

Según la percepción de las fuentes consultadas, el rendimiento destacado de los estudiantes migrantes, en relación con sus pares nativos, se debe al menor nivel de exigencia que experimentan en la educación chilena. La mayoría de los padres participantes en la investigación consideran que sus países presentan ventajas educativas, destacando solamente el mayor acceso a recursos y tecnología presentes en Chile.

Además, muchas actitudes y costumbres presentes en las escuelas nacionales y en los estudiantes chilenos no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que se encuentran ante la situación de restringir la adopción de estas costumbres en sus hijos, particularmente en lo referido al trato, respeto y disciplina. Sin embargo, como dijimos anteriormente, el apoderado y estudiante migrante valoran las oportunidades, facilidades y recursos presentes en la educación chilena. Este hecho es especialmente reconocido por parte de los apoderados bolivianos.

Los padres migrantes relevan la relación de convivencia experimentada entre profesores y estudiantes, destacando el trato amable y cariñoso, pero con una crítica permanente a cierta falta de exigencia y rigurosidad de parte de los docentes. Esta percepción se interpreta

a la luz de lo que pareciera ser el ideal de relación de aprendizaje señalada por los padres migrantes, caracterizada por un esquema más punitivo. Además, las principales diferencias reconocidas abordan la ausencia de aprendizajes en los estudiantes nativos, que los migrantes ya poseen, y la diferente disposición al estudio.

Las diferencias culturales pueden generar sentimientos de confusión e inseguridad en los estudiantes migrantes. Sin embargo, también representan una oportunidad para enriquecer el ambiente educativo y fomentar el respeto y la valoración de la diversidad. Las desigualdades socioeconómicas influyen en la experiencia educativa de los estudiantes migrantes, afectando su acceso a oportunidades académicas. La discriminación y la estigmatización pueden afectar su bienestar emocional y su sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones importantes para la práctica educativa y política en la frontera norte de Chile. Es esencial adoptar un enfoque intercultural en la educación, que promueva la inclusión y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el aula. Lo anterior no implica eliminar el currículum tradicional, sino ponerlo al mismo nivel de las expectativas de quienes se incorporan desde otros contextos. La formación de docentes en temas de educación intercultural y la implementación de estrategias pedagógicas que consideren las necesidades de los estudiantes migrantes son fundamentales para mejorar su adaptación y rendimiento académico. Las políticas educativas deben garantizar el acceso igualitario a recursos educativos y oportunidades académicas para todos los estudiantes.

En este sentido, desde una mirada más concreta, se puede animar a los estudiantes a diseñar posters y noticias para los eventos culturales o para promover un mensaje antirracista por toda la escuela, usando una variedad de idiomas y de estilos artísticos. En un currículum inclusivo, los profesores ayudan a los alumnos a explorar muchas perspectivas sobre los temas, los conceptos y las cuestiones y los animan a articular las creencias y valores que son parte de sus familias y origen cultural. Los educadores deben respetar y promover

el respeto de los valores culturales de sus alumnos/as. Los niños de todos los orígenes culturales se han criado con historias, canciones, poesías y cantos que cuentan acontecimientos importantes de la historia, celebran hechos heroicos, ilustran valores culturales y enseñan preceptos morales.

Para profundizar en los tópicos emergentes de este estudio se pueden realizar investigaciones longitudinales que sigan el progreso y desarrollo de los estudiantes migrantes a lo largo del tiempo, para comprender cómo evoluciona su adaptación en el sistema educativo chileno, o también comparar la adaptación de estudiantes migrantes en diferentes regiones de Chile, para identificar factores contextuales que puedan influir en su experiencia educativa.

En resumen, términos como inserción, adaptación, integración e inclusión de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile representan un desafío complejo que requiere una mirada intercultural y una acción colaborativa. Los hallazgos de esta investigación destacan la necesidad de promover la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural en la educación, para que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y una experiencia educativa enriquecedora en su nuevo país de acogida, sobre todo al tomar conciencia de las diferencias presentes entre los contextos de estudio experimentados previamente por los estudiantes, y la oferta educativa de la sociedad de acogida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241>
- Alviña, N. y Pallero, C. (2022). *Análisis de los protocolos para la inserción de estudiantes migrantes, en los establecimientos educacionales del valle de Lluta*. [Tesis de Magíster en Educación]. Universidad de Tarapacá.
- Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile.

- Synergies Chili*, 7, 121-136. http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75
- Aman, R. (2017). Colonial differences in intercultural education: On interculturality in the Andes and the decolonization of intercultural dialogue. *Comparative Education Review*, 61(S1), S103-S120. <https://doi.org/10.1086/690459>
- Berrios-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación Intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Bustos R. y Mondaca C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Revista Interciencia*, 43(12), 816-822. <https://www.redalyc.org/journal/339/33958034002/html/>
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Ediciones Octaedro.
- Canales, A. (1999). Periodicidad, estacionalidad, duración y retorno. Los distintos tiempos en la migración México-Estados Unidos. *Papeles de Población*, (22), 11-41. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Migracion/Articulos/migracion_y_retorno.pdf
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Amorrortu.
- Departamento de Planificación y Presupuesto. (2023). *Informe Alumnos Migrantes Región de Arica y Parinacota*. Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de Arica y Parinacota.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 87-118). Wolters Kluwer.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine.
- Guizardi, M. L. y Garcés, A. (2012). Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios Atacameños*, (44), 5-34. <http://www.jstor.org/stable/41959021>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jiménez Sedano, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, (102). <https://core.ac.uk/download/pdf/13322187.pdf>

- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19. <https://www.jstor.org/stable/44072586>
- León del Barco, B., Felipe, E., Gómez-Carroza, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65. <https://idus.us.es/handle/11441/85237>
- Ley 20.370 de 2009. Establece Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. D. O. N° 39.461. <https://bcn.cl/2kazo>
- Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales («Focus Groups»)*. *Técnica de Investigación Cualitativa* [Documento de Trabajo N° 3]. CIDE.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 43-39). Sage.
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/202159>
- Mondaca, C. y Aguirre, C. (2022). La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino* (67), 13-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>
- Mondaca, C., Zapata, P. y Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812020000300261&script=sci_abstract
- Mondaca, C., Sánchez, E., Gajardo, Y. y Thomann, E. (2023). Palabras de uso común en estudiantes migrantes de Perú, Bolivia, Colombia y connacionales en el sistema educativo de la frontera norte de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48(5), 252-261. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/06/04_6972_A_Mondaca_v48n5_10.pdf
- Morales, V. y Molina Prieto, C. (2003). Reasentamiento involuntario: integración y civilización. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 1(7) 19-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74810704>
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moscoso, M. (2014). Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. En H. Cárcamo (Ed.), *Making of...*

- Construcciones etnográficas de la educación* (pp. 93-98). Traficantes de Sueños.
- Muñoz, G., Contreras, M., Rabanal, D. y Lara, J. (2021) Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. En Instituto de Ciencias de la Educación (Comp.), *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral* (pp. 39-50). Kultrún.
- Navas, L., Holgado, F. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2), 37-47. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97915161004.pdf>
- Ojeda, N. (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera Norte*, 21(42), 7-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000200001&lng=es&tlng=es
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona* [Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5517/jpr1de1.pdf>
- Pàmies, J. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 443-448). Instituto de Migraciones. <http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa5/Mesa5.pdf>
- Paniagua, L. (2007). Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (33/34), 153-181. <http://www.jstor.org/stable/40682771>
- Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson (Comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). BPS Books.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (Comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (pp. 67-98). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Quicios, M. y Flores, E. (2005). *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación)*. Pearson.
- Rovins, K. (2008). El reto de las diversidades transculturales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (82/83), 67-75. https://www.cidob.org/ca/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/82_83/el_reto_de_las_diversidades_transculturales

- Solé, C. y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: los debates actuales. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (116), 13-52. <http://www.jstor.org/stable/40184807>
- Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Harvard University Press.
- Tovar-Correal, M., Bustos, R. (2022). Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia*, 47(11), 513-519. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/12/05_6941_Com_Bustos_v47n11_7.pdf
- Zancajo, A. y Franquesa, M. (2010). Descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico en Cataluña según la zona de origen. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 101-116. <http://ideas.repec.org/h/aec/ieed05/05-05.html>

VOCES Y AGENCIA(S) DE NIÑAS Y NIÑOS EXTRANJEROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE TEMUCO: CONTINUIDADES Y TENSIONES CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA¹

Jorge Canales Urriola²
Katherine González Márquez³
Daniela Huenchulaf Lagos⁴
Macarena Herrera Gutiérrez⁵
Ana Luz Higuera Arias⁶
María Francisca Peña Vivallo⁷

¹ Capítulo elaborado en el marco del proyecto DIUA 233-2022 de la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile. Agradecemos sentidamente a Fernanda Stang y Mercedes Mercado por las oportunas observaciones y sugerencias que han enriquecido el presente escrito.

² Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile.
jorge.canales@uautonoma.cl

³ Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile. kattygm@gmail.com

⁴ Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile.
daniela.huenchulaf@gmail.com

⁵ Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile.
macarena.herrera@cloud.uautonoma.cl

⁶ Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile. ana.higuera@uautonoma.cl

⁷ Círculo de Investigación Aplicada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile.
mfran.pvivallo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las niñas extranjeras⁸ en Chile y sus procesos de incorporación al contexto escolar local han tenido un importante desarrollo en los últimos años, consolidando un campo de investigación preocupado sobre todo por los procesos de inclusión educativa (Aguayo et al., 2023; Baeza-Correa et al., 2022; Grau-Rengifo et al., 2021; Poblete, 2021; Stefoni y Corvalán, 2019). No obstante, la mayor parte de estos análisis se han concentrado en ciudades con ingentes flujos de migrantes y en espacios educativos de alta concentración extranjera, suponiendo a estas niñas, además, como un «objeto» de la educación determinado por su condición de «doble vulnerabilidad». En este marco, el presente capítulo se propone abordar la inclusión educativa en las escuelas públicas de Temuco, un contexto territorial y escolar particular que presenta migraciones menos numerosas y, a través de las voces de niñas y niños extranjeros, visibilizar su propia capacidad de agencia respecto a la gestión de sus relaciones con la sociedad local y al desarrollo de estrategias para su inclusión en el espacio escolar.

Temuco, capital de la Región de La Araucanía, es considerada una ciudad intermedia que para el año 2021 contaba con una población estimada de 304.871 habitantes, de los cuales alrededor de un 3,5% correspondía a migrantes internacionales, menos de la mitad de su porcentaje a nivel nacional (7,4%) (Instituto Nacional de Estadísticas, s.f.). Se estima que en la región había 2.247 niños, niñas y adolescentes (NNA) extranjeros para ese año, con un índice de NNA por cada 100 adultos de 11,8 –inferior al 15,4 a nivel nacional y el más bajo del país–, mientras que en la comuna de Temuco

⁸ Entendiendo que existe una amplia discusión sobre la distinción entre los términos «extranjero» y «migrante», los cuales suponen las dimensiones jurídica y social respectivamente (Sayad, 2008), en este capítulo se ha optado por utilizar ambos para referirse a los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio, pues en su caso la situación de migración y la condición de extranjería se interrelacionan en la determinación de sus procesos inclusivos.

este indicador alcanzaba 12,4⁹ (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023). Para 2019, la matrícula de niños y niñas extranjeras alcanzaba sólo el 0,8% del total regional, siendo también la más baja del país (Servicio Jesuita Migrante et al., 2020). Indicadores como estos, no obstante, no invisibilizan el fenómeno migratorio, el cual, por el contrario, adquiere una fisonomía particular que interactúa con la realidad «intercultural» local, caracterizada por una alta presencia de población mapuche. Sin duda, estos rasgos territoriales condicionan los procesos de inclusión educativa de las niñeces extranjeras en la ciudad.

El marco institucional de la inclusión educativa –impulsado desde los años 90 por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO por su sigla en inglés) bajo el lema «Educación para Todos», hoy alineada con la Agenda 2030 (UNESCO, 2017)– se ha consolidado en Chile con la Ley 20.845 de Inclusión Escolar de 2017, la cual apunta a eliminar toda forma de discriminación e impulsar el encuentro de estudiantes de distintas condiciones, lo que se refuerza, para el caso de niños y niñas migrantes, con la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, que busca asegurar su acceso a la escuela y ofrece orientaciones técnicas para su inclusión educativa. Un antecedente relevante es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, implementado en contextos de alta concentración indígena –como La Araucanía– y concebido como una educación para indígenas, por lo cual, según Riedemann et al. (2020), no tiene capacidad de dar respuesta a los requerimientos de las y los estudiantes extranjeros.

En efecto, los estudios centrados en la inclusión educativa de las niñeces migrantes en Chile, si bien reconocen avances en esta materia, dan cuenta de una tensión entre las políticas inclusivas y su implementación en los espacios escolares, tanto por su estandarización como por los prejuicios y falta de herramientas del personal docente (Baeza-Correa et al., 2022; Poblete, 2021). Durante los

⁹ Con 1.162 NNA extranjeros (INE, s.f.).

últimos años, diversas investigaciones sobre estudiantes extranjeros en el país se han centrado en el discurso y las percepciones de los profesionales que conforman la comunidad educativa, evidenciando que los procesos de inclusión se han visto obstruidos debido a la presencia de estigmas hacia el estudiante extranjero por su origen nacional (Aravena et al., 2019; Cerón et al., 2017; Muñoz-Labraña et al., 2021; Pavez et al., 2019; Tijoux, 2013), atribuyéndole a esta condición una serie de déficits académicos y conductas negativas (Cerón et al., 2017; Poblete y Galaz, 2017). Cortés y Joiko (2023) sostienen que estas visiones se anclan en estructuras de colonialidad que atraviesan el ámbito educativo y que se traducen en narrativas de la migración como crisis, lo cual empalma con la idea de que tanto las prácticas docentes como las políticas educativas han contribuido a (re)producir fronteras en el contexto escolar (Joiko, 2023; Stang et al., 2019).

En términos de las relaciones entre las y los estudiantes extranjeros con sus pares chilenos, se ha reconocido que, en general, estas son colaborativas y han favorecido la convivencia escolar, aun cuando se observa la presencia de discriminación derivada de la nacionalidad y del color de piel (Aravena et al., 2019; Cerón et al., 2017; Ibáñez, 2020; Pavez y Galaz, 2018). Mondaca et al. (2018) muestran que, si bien los vínculos sociales de los estudiantes migrantes se dan independientemente de la nacionalidad de sus compañeros, su círculo cercano tiende a componerse por otros extranjeros, mientras que son los propios niños y niñas migrantes quienes generan mecanismos de integración sociocultural en el contexto escolar, entre otras cosas, por medio del ocultamiento de su origen étnico o, como señala Ibáñez (2020), a través de la asimilación de rasgos idiosincráticos («identidades estratégicas»).

En este marco, el capítulo se propone analizar las voces de niñas y niños migrantes que asisten a escuelas públicas de Temuco, enfocándose en los principales significados con los cuales interpretan su relación con la escuela, así como en las prácticas más relevantes para su interacción con el entorno social escolar. Desde estos dos ejes, se busca poner en tensión la noción de «inclusión educativa» como

marco normativo para abordar la diferencia en el espacio escolar. El estudio se basa en una perspectiva fenomenológica desarrollada a partir de la integración de la teoría fundamentada con entrevistas semiestructuradas y *focus group* con niñas y niños migrantes. Los resultados muestran un reconocimiento de la escuela como «espacio inclusivo», en cuanto posibilita la formación de lazos afectivos con otros estudiantes y docentes; no obstante, los relatos reconocen una ausencia de acciones específicas dirigidas a la inclusión de estudiantes extranjeros, además de evidenciar situaciones discriminatorias que no son abordadas por las escuelas. Se concluye que los procesos de «inclusión educativa» existentes son más bien el resultado de la acción de los mismos niños y niñas migrantes, quienes adoptan estrategias propias de interacción con los sujetos de su entorno educativo, lo que plantea como desafío a las escuelas abrirse a procesos colectivos que incluyan a las niñas migrantes en el diseño de acciones tendientes a su participación plena en el espacio escolar.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DISCURSO

En las últimas décadas la inclusión ha sido tema ineludible en las discusiones sobre la pertinencia de la educación en los escenarios sociales de conflictividad y discriminación, así como para la diversidad de niñas, niños y adolescentes que vivencian sus experiencias formativas en la escuela. En este marco, la inclusión educativa se ha entendido como la participación plena de los educandos en los procesos educativos, bajo el supuesto de una educación universal basada en derechos que acoge la diversidad y apunta a la maximización del potencial de todos y todas las estudiantes (Aguayo et al., 2023). Echeita y Ainscow (2011) plantean que la inclusión es un proceso que requiere de la identificación y la eliminación de barreras simbólicas y tangibles que generan las personas que participan en el espacio educativo, barreras que producen exclusión o fracaso escolar en determinados estudiantes al interactuar con sus condiciones particulares. Estos elementos invitan no sólo a relevar la discriminación como factor obstaculizador, sino también a pensar

las interacciones sociales al interior de la escuela. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) sostienen que los procesos de inclusión educativa requieren de la formación de «culturas inclusivas» –además de «políticas inclusivas» y «prácticas de aula»–, lo que implica crear «comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras» en las que todos sus miembros se sientan valorados y, al mismo tiempo, compartan los valores inclusivos (50).

La dimensión cultural de la escuela, no obstante, no puede desentenderse de lo que Bourdieu y Passeron (2018) llaman la «doble arbitrariedad» de la acción pedagógica, ligada a la violencia simbólica que implica la imposición de una arbitrariedad cultural (de los grupos dominantes de una sociedad) a través de un poder arbitrario (la escuela). Según su planteamiento, la inculcación y reproducción de la arbitrariedad se encargan a la autoridad escolar, la cual realiza un trabajo pedagógico (escolar) orientado a producir un *habitus* que permita la interiorización de la arbitrariedad cultural y la integración moral e intelectual de los estudiantes, esto en base a una cultura escolar rutinizada y homogeneizante que supone prácticas pedagógicas implícitas y explícitas. Se debe considerar que la formación de un *habitus* requiere de un trabajo escolar duradero y que la escuela reproduce con retraso la arbitrariedad cultural –dada su autonomía relativa de los grupos dominantes–, mientras que existen relaciones de competición entre distintas instancias (o grupos) que aspiran al ejercicio del poder simbólico y al monopolio de la legitimidad al interior del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2018). De alguna u otra forma, esto reflejaría las dificultades del modelo inclusivo para instalarse con propiedad en el sistema educativo chileno, más allá de que el discurso de la inclusión haya adquirido amplia notoriedad y constituya uno de los pilares de los planes de mejoramiento de la educación local.

La inclusión educativa, en este contexto, puede entenderse como un discurso de carácter más bien institucional. Ruth Wodak (2015) concibe el discurso como un «complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados» (105) que mantiene una relación dialéctica con el contexto social de su producción. Esta definición se alinea con el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual

ha sido utilizado en el ámbito educativo para identificar los elementos ideológicos que atraviesan las prácticas y estrategias discursivas de carácter pedagógico, ocupándose especialmente de la dimensión del «discurso como práctica social», en la que cobran sentido la situación inmediata, el contexto institucional y el contexto social, así como las categorías de ideología y hegemonía (Fairclough, 1992, como se citó en Moreno, 2016). Por su parte, los sujetos se involucran en el habla como individuos y como miembros de un grupo, lo que implica que, finalmente, es el grupo el que actúa a través de cada uno de sus miembros (Van Dijk, 1999, p. 25). De aquí que el discurso constituya un dispositivo de carácter supraindividual en el que los sujetos actúan como (co)agentes y (co)productores, dado que los discursos están institucionalizados y regulados y, en consecuencia, sirven para ejercer el poder (Jäger, 2015); más aún, «el discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de sociedades» (Jäger, 2015, p. 65). Al respecto, Michel Foucault (2022) sostiene que la reproducción del discurso está controlada y regulada por una variedad de procedimientos que definen no sólo qué decir, sino también quién lo puede decir, cómo, cuándo y en qué contexto. En este marco, es en el sistema de enseñanza donde se manifiestan con particular fuerza los procedimientos que determinan las condiciones de utilización del discurso: «todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican» (45). Siguiendo esta idea, puede sostenerse que los discursos institucionalizados en el sistema educativo permean el habla de niñas y niños –quienes reproducen las estructuras de poder a través de los saberes incorporados–, así como también lo hacen discursos hegemónicos extra-educativos que se encarnan en las escuelas.

AGENCIA DE LAS NIÑECES Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

En cualquier caso, niños y niñas no se limitan a reproducir discursos y, en cambio, desarrollan acciones propias y autónomas que para las niñas migrantes resultan clave en sus procesos de

incorporación a nuevos contextos, desplegando una agencia que incide en su inclusión escolar. Gaitán (2008) y Pavez y Sepúlveda (2019) coinciden en reconocer a las niñas como sujetos actuantes en los diversos escenarios en los que se desenvuelven, capaces de interpretar y (re)producir la realidad social. Esta capacidad es lo que les posibilita participar efectivamente en las situaciones que les afectan y adquirir protagonismo en la toma de decisiones, con limitaciones en algunos casos –dados el control y las restricciones adultas e institucionales a la agencia infantil–, pero con mucha mayor incidencia en sus familias y sus grupos de pares (Pavez y Sepúlveda, 2019). Sin embargo, visiones estigmatizadoras provenientes del mundo adulto (adultocentrismo) se han encargado sistemáticamente de obstaculizar la actoría de los niños, niñas y adolescentes, avaladas en la verticalidad que, en base a la diferencia generacional, otorga superioridad al adulto (Aguilera, 2009; Duarte, 2002). Invisibilizadas, pero no anuladas, las niñas resuelven en diversos espacios, participan, deciden, dan curso a sus intereses. Uno de estos espacios, la escuela –y las relaciones de convivencia que ahí se desarrollan–, constituye un componente fundamental de su cotidianidad, puesto que en este microsistema se exhiben los mecanismos más significativos de participación de las niñas y establecen allí lazos de amistad que representan una importante fuente de apoyo y contención frente a las dificultades (Gaitán, 2008, p. 143).

La niñez corresponde a una etapa dentro del ciclo vital en la cual niños y niñas están en constante aprendizaje y descubrimiento de habilidades, siendo la familia y escuela los espacios donde pasan más tiempo y donde generan una mayor cantidad de experiencias. En particular, la escuela influye en el desarrollo integral de niños y niñas incidiendo en su socialización e individuación, pues posibilita la construcción de relaciones afectivas y el logro de habilidades para participar y resolver situaciones sociales, es decir, capacidades adaptativas. Cobra importancia aquí el aprendizaje socioemocional para el bienestar personal, lo que implica integrar competencias socioafectivas con aspectos como la valoración de sí mismo, el establecimiento de vínculos nutritivos con otros y una

percepción positiva del ambiente (Berger et al., 2014). La formación socioafectiva se lleva a cabo en toda la experiencia cotidiana de habitar el contexto escolar, donde niños y niñas aprenden a conocerse, vincularse consigo mismos y valorarse, así como a relacionarse con compañeros y figuras de autoridad distintas a las de sus familias de origen, lo que facilita su relación con el mundo externo; asimismo, es en la escuela donde establecen relaciones de intimidad y cercanía, además de vivenciar la participación y aceptación por parte del grupo (Marchant et al., 2013; Marchant et al., 2017). En este sentido, la maduración y regulación emocional se desarrollan en gran medida gracias al aprendizaje derivado del juego, pues en el juego se viven numerosas experiencias que generan gran variedad de emociones, así como es el juego el que fomenta la relación con otros, favorece la creación de vínculos de amistad, consolida el sentido de competencia social y posibilita la construcción de identidad (Zúñiga y Luque, 2021).

Por otro lado, la formación de una autoestima positiva, vinculada al sentirse querido, valorado, importante para los otros (pares y profesores) y para sí mismo, es fundamental para el desarrollo socioemocional y el bienestar psicológico, transformándose en una herramienta potenciadora de la adaptación positiva a la misma escuela (Marchant et al., 2017). La posibilidad de sentirse considerados dentro de la escuela y compartir con todos y todas también permite generar un sentimiento de unidad y amistad, lo que favorece un buen ambiente escolar que permite el bienestar y desarrollo personal de cada estudiante (Berger et al., 2014), la disminución de comportamientos disruptivos en los contextos escolares y la adaptación exitosa a las demandas del mundo actual (Milicic et al., 2014). En este sentido, el bienestar personal y socioemocional constituye un pilar de la adaptación social de las niñas migrantes a sus nuevos contextos escolares y un factor clave para sus procesos de inclusión.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque fenomenológico de tipo exploratorio-descriptivo, y tuvo por objeto abordar las vivencias de las y los niños migrantes en sus escuelas para adentrarse tanto en los significados que las y los participantes asocian a sus experiencias escolares, como en las estrategias y prácticas de las que se valen para relacionarse con su entorno. En el estudio participaron un total de 35 niños y niñas extranjeros de entre 8 y 14 años, provenientes de 7 escuelas públicas municipales de Temuco y con al menos un año de residencia en la ciudad. De ellos, 16 fueron mujeres y 19 hombres, distribuidos en seis nacionalidades: venezolana (24), haitiana (3), colombiana (2), peruana (2), ecuatoriana (2) y chileno-neozelandesa (2). La selección de las y los participantes se realizó a partir de un muestreo intencionado dentro de las escuelas con mayor cantidad de matrícula de extranjeros, y todos firmaron un asentimiento informado –así como sus padres o tutores un consentimiento informado– con el que se les aseguraba una participación anónima, confidencial y voluntaria.

Para la producción de información se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas y, en un segundo momento, dos *focus group*, considerando temáticas más bien amplias en torno a la valoración de la escuela, las relaciones que establecen en ella, las actividades en que participan y las propuestas para su propia inclusión. Esta etapa se extendió entre agosto y noviembre de 2022, y todas y todos los participantes tomaron parte únicamente en una de las instancias. A partir del material recogido, se desarrolló un análisis *ad-hoc* inspirado en la teoría fundamentada (Flick, 2007) del que emergieron categorías temáticas que luego fueron agrupadas en categorías axiales, las cuales fueron sucesivamente reformuladas en un tercer proceso de categorización, esta vez de carácter teórico. Los resultados que se presentan en el siguiente apartado están organizados en función de las categorías teóricas, estructuradas en torno a dos ejes de análisis: las voces de niñas y niños migrantes, por un lado, y sus prácticas, por otro.

Es necesario precisar que, en virtud del carácter exploratorio del estudio, se consideró oportuno identificar las dimensiones y elementos comunes a los testimonios de las y los participantes de la investigación, por lo que se omitió realizar análisis diferenciados por género, nacionalidad y edad. Asimismo, y a pesar de acudir a planteamientos teóricos del Análisis Crítico del Discurso para precisiones conceptuales, el trabajo reflexivo e interpretativo de la investigación no utilizó este enfoque, pues su objeto no son –al menos no directamente– los discursos que atraviesan la institucionalidad escolar.

LAS VOCES DE LAS NIÑECES MIGRANTES Y LOS LÍMITES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las voces de los niños y niñas participantes del estudio transmiten mensajes múltiples y variados sobre su escuela, los cuales oscilan entre visiones positivas del espacio escolar, centradas en los vínculos que establecen en él, y observaciones críticas de distinta índole. Las primeras valoran especialmente las relaciones de confianza y respeto construidas con parte de las y los compañeros y profesores, junto a lo que consideran formas de «apoyo». Las segundas, en cambio, refieren una mayor variedad de tópicos y emergen de forma menos explícita en la mayor parte de los casos, aunque con particular fuerza en los *focus group*.

Si bien las opiniones críticas no son masivas ni generalizadas, son las que muestran valoraciones más categóricas. Es el caso de las referencias a una *gestión escolar deficiente*, relativa a las dificultades de la escuela para resolver cuestiones de infraestructura, aseo y alimentación, así como para implementar sus propios proyectos educativos: «[la escuela] tiene los sellos medioambientales, pero nunca hacemos algo medioambiental; tienen los sellos de la inclusión, no hacen nada de inclusión» (Pedro, 10)¹⁰. Estas deficiencias

¹⁰ Los nombres reales de las y los participantes han sido reemplazados para resguardar su anonimato, mientras que el número que se señala corresponde a su edad.

también apuntan a problemas de convivencia escolar. En efecto, uno de los elementos más destacados por las y los niños participantes alude a una *conflictividad escolar no resuelta*, una de sus mayores preocupaciones. Planteada en términos de acoso, peleas y agresiones entre estudiantes, la mayor parte de las y los participantes la asocian a compañeras y compañeros «molestosos», «demasiado pesados», «problemáticos» o «insoportables». En general, a estas situaciones recurrentes no les adjudican móviles específicos, pero sí las vinculan a que los estudiantes no respetan las normas de la escuela y a que esta no es capaz de resolver conflictos ni imponer sanciones.

Un tercer elemento mencionado por las y los participantes se refiere a la *existencia de prácticas de exclusión*, que no relacionan directamente con motivos de nacionalidad, pero sí con su experiencia al llegar a la escuela: «No me sentí mal, pero así como que... todavía no me siento... no me sentía incluido, porque nadie me conocía y nadie nunca me preguntó si quería jugar o podía jugar o... siempre me decían: “¡No! ¡No! ¡No!”» (Pedro, 10). En algunas entrevistas este tipo de situaciones se calla deliberadamente, mientras en otras se naturaliza por el paso del tiempo o simplemente se relativiza. Estas observaciones son matizadas por quienes sostienen haber contado con personas que les acogieron y con pares con los cuales pudieron establecer una relación de juego, tanto dentro como fuera de la escuela. Pero esto no oscurece que entre los testimonios aparezca la exclusión, especialmente en su relación con compañeros y compañeras, aunque también se identifica en actitudes de algunos asistentes de la educación consideradas arbitrarias y basadas en favoritismos, lo que se asocia, además, al hecho de que los inspectores no logran resolver los conflictos entre estudiantes.

Algunas de estas formas de exclusión son tematizadas en términos de discriminación, cuestión que aparece abiertamente en los *focus group*, que es donde se menciona de forma espontánea y explícita la *presencia de xenofobia*. Las y los participantes sostienen que esta no es generalizada y la adjudican, más bien, a estudiantes específicos, quienes «dicen cosas» o «hacen opiniones» sobre «otros países» de forma reiterada, siendo las y los niños migrantes recién llegados a

la escuela quienes más la padecen. No obstante, insultos de este tipo surgen muy regularmente y de forma generalizada en medio de peleas y agresiones: «hay varias veces en las que los mismos chilenos, como cuando se enojan o algo así, dicen “¡devuélvete a tu país!”» (Raúl, 13). Este tipo de situaciones reafirma en las y los participantes la idea de que no existen mecanismos eficaces de resolución de conflictos, señalando que los adultos de la escuela no se involucran:

tardan, tardan, tardan un rato, es como... se quedan viendo un momento y luego actúan. O sea, por ejemplo, puede que se estén insultando, hartos insultos de nacionalidad y... y cuando terminan, ya, es como... los retan después [...] No... no los detiene en el momento (Rodrigo, 13).

Si bien hay quien insinúa que podría existir algún signo de arbitrariedad hacia los extranjeros en ciertos profesores, en general se sostiene que estos no tienen actitudes xenófobas y que, por el contrario, algunos harían comentarios positivos respecto de sus orígenes nacionales. Además, existiría cierta curiosidad sobre aspectos idiosincráticos de sus países (costumbres, comidas y lenguaje), cuestión que tiende a amplificarse entre las y los estudiantes locales, manifestándose una suerte de *exotización de la diferencia*: «por ejemplo, ellos dicen una letra y te preguntan a ti cómo se dice en tu país, pero hay veces que se dice básicamente igual y les tienes que responder igual» (Pablo, 10); «no, eso es horrible [...] A mí me decían cómo se decían groserías en Venezuela, y yo no... lo ignoraba. Pero por qué ibas a preguntar [sobre] groserías en Venezuela» (Matías, 13). De aquí que, en la apertura hacia el otro extranjero, las y los participantes perciban una curiosidad por lo «exótico» y no necesariamente un ánimo inclusivo. A pesar de esto, tienden a naturalizar otras formas de marcación de la diferencia, especialmente respecto del uso de expresiones o apelativos relativos al lugar de origen, los cuales no se utilizarían de forma despectiva, según ellos, sino «con cariño» o como broma. Por su parte, las y los participantes se reconocen en aquellos elementos asociados tradicionalmente a lo nacional, lo que supone una *estandarización de lo propio* que se limita a las comidas (por ejemplo, la arepa), los símbolos patrios

y otras «cosas típicas», las cuales, manifiestan estas voces, debieran formar parte de las actividades escolares y ser conocidas por las y los estudiantes chilenos.

En cualquier caso, los niños y niñas participantes refieren la *ausencia de un marco inclusivo para las identidades extranjeras*, en tanto no identifican acciones de la escuela dirigidas a la inclusión de las niñeces extranjeras: «tampoco es como que me excluyan, pero tampoco me incluyen» (Amanda, 12). Esta ausencia de acciones tiende a asumirse como «normal» y no se problematiza mayormente, exceptuando sus implicancias en los conflictos de carácter xenófobo. Las actividades culturales que identifican las voces del estudio, como muestras artísticas o culinarias, son asociadas casi exclusivamente a la identidad chilena (Fiestas Patrias) o a la mapuche (Wetripantru), mientras que la idea de interculturalidad –referida en términos amplios y sin una definición precisa– la vinculan a esta última. A pesar de esto, algunas y algunos participantes reconocen acciones puntuales de «inclusión» en actividades didácticas en el aula y/o talleres.

Entre observaciones críticas y propuestas, las niñas y niños participantes manifiestan ciertas *expectativas de inclusión*, fundamentalmente en cuatro ámbitos. En primer lugar, acoger a las y los estudiantes extranjeros que llegan a las escuelas, en tanto la recepción por parte de personas locales (y eventualmente también de extranjeros) favorece el proceso de «adaptación» o «acostumbramiento»: «Como que haya algún grupo y si viene algún nuevo extranjero que se le haga avisar y que lo acoplen [*sic*], le muestren la escuela, como es en Chile, y así [...] Para que se puedan adaptar rápido» (Raúl, 13). En segundo lugar, facilitar la «adaptación» a los hábitos y funcionamiento de la comunidad escolar y la sociedad local, especialmente en lo que se refiere al conocimiento de las expresiones verbales y la idiosincrasia del país. En tercer lugar, reconocer a las identidades extranjeras y el valor de la diferencia, para lo que estiman importante visibilizar sus comidas y «cosas típicas», así como su historia y cultura, a través de actividades extraprogramáticas y curriculares: «así como cosas que hay dentro de nuestros países, típicas. Como acá hacen en Chile, también estaría bueno que hicieran algo como

en Venezuela... de Venezuela, de Colombia, de cualquier país que haya» (Cristóbal, 14). Esto puede enlazarse con las propuestas para abordar directamente la xenofobia, entre las cuales mencionan la activación de grupos estudiantiles de sensibilización y prevención. Finalmente, potenciar acciones transversales de convivencia, tales como actividades recreativas y artístico-culturales y actividades didácticas activo-participativas, las cuales asocian a la generación de vínculos con sus pares, especialmente niñas y niños chilenos.

LAS PRÁCTICAS DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES COMO INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Las niñas y niños extranjeros del estudio describen las diversas formas en las que participan de la comunidad escolar, con las cuales activan procesos autónomos de relación con el entorno que prescinden de los lineamientos institucionales de la escuela. Una de estas formas es lo que llaman «adaptación», y supone un proceso de *aculturación como estrategia de inclusión*. Si bien asocian la adaptación al paso del tiempo y a una suerte de acostumbamiento, también incluyen la asimilación de rasgos de la idiosincrasia local, como el uso del «acento chileno»: «lo único que yo hago es cambio el acento cuando estoy con ellos [...] me acostumbré a hablar como un poco chileno, pero cuando estoy, así, con amigos venezolanos o mi familia, hablo venezolano» (Fernando, 14). Este tipo de prácticas, que no necesariamente son de uso generalizado, lejos de negar la propia identidad, constituirían una estrategia para sentirse integrado. En cualquier caso, la asimilación puede no representar una estrategia deliberada y más bien una condición que se asume con cierta desazón por la pérdida de lo propio: «no tengo ningún juego que sea venezolano [...] juego con mis compañeros puras cosas chilenas porque no... no todos juegan a los venezolanos, porque no saben» (Julieta, 11).

Entre las prácticas que desarrollan los niños y niñas migrantes con miras a su propia inclusión, de acuerdo a las voces de las y los participantes, se halla la *socialización en espacios institucionales*, especialmente actividades extraprogramáticas, incluyendo

celebraciones conmemorativas locales y/o recreativas, así como talleres extracurriculares y dinámicas grupales de animación que involucran la participación colectiva, valoradas porque resultan «divertidas» y suponen el juego y la comunión con compañeras y compañeros. Esto contrasta con la disposición de las propias familias, las cuales, más allá de la limitación de tiempos por cuestiones laborales y de cuidados, tienden a no participar en actividades de la escuela: «mi abuela o mis padres [se relacionan con la escuela], pero de afuera, de lejos, o sea, como que están en los grupos y se enteran de las cosas, pero no van a las reuniones ni a los eventos» (Catalina, 14).

El marco más significativo para las prácticas de inclusión de los niños y niñas migrantes, según los testimonios, es la *convivencia en espacios de sociabilidad propios*. En estos espacios, asociados a la recreación y el esparcimiento —como el patio de la escuela y los momentos de recreo—, las y los participantes se sienten ellos mismos: «...y cuando uno sale [a recreo] es libre, ¿vale? [...] Yo me siento libre» (Maite, 8). Además, son espacios en los que conversan con amigos y amigas, juegan juntos, «lelean» y «echan chismes»: «yo camino con mis amigas y algunas veces, no sé, escuchamos cualquier cosa... decimos cualquier cosa o hacemos bromas a alguien. Por lo menos mis amigas, así [...] o sea, nos hacemos bromas entre todas» (Pamela, 11). Estos vínculos de amistad parecen circunscribirse sólo al espacio escolar, incluso en el marco de relaciones de amistad más significativas, y se limitan a lazos con grupos más bien pequeños. En efecto, con el resto de sus pares las relaciones son más bien ambiguas: «Me llevo bien [con las y los compañeros]. A veces me llevo mal, pero a veces me llevo bien» (Ana, 8). En el caso de las relaciones hostiles, las y los participantes activan estrategias para sobreponerse a ellas, ya sea evitándolas —«ella me jalaba el pelo [...] Me molestaba, ahora igual me molestó cuando se enoja, por eso no me acerco tanto a ella» (Sofía, 10)—, ya sea buscando refugio o apoyo en su círculo más cercano. Finalmente, si bien los participantes no distinguen origen nacional al referirse a sus amigos y amigas, los lazos más estrechos tienden a establecerlos con extranjeros y extranjeras, existiendo cierta expectativa de crear mayores vínculos con estudiantes locales.

Entre las dinámicas a partir de las cuales se sostienen las relaciones de amistad entre pares, las y los participantes otorgan especial valor a la *vinculación a través del juego*, pues asocian la diversión y el entretenimiento al compartir con amigas y amigos. La construcción de relaciones de amistad, uno de los elementos más relevantes de las entrevistas, se realizaría en el jugar juntos, en la complicidad y en la identidad de grupo: «inventamos cualquier cosa para divertirnos [...] Somos una broma loca» (Maite, 8). De modo similar, algunas y algunos participantes se refieren a las prácticas deportivas como instancias de interacción entre pares a través del juego.

En términos más globales, las acciones que las niñas y niños extranjeros del estudio realizan de forma autónoma en el espacio escolar apuntan a la *generación de vínculos significativos*. En efecto, es la existencia de este tipo de vínculos lo que lleva a las y los participantes a valorar la escuela, lo que se recoge en expresiones como «me siento bien», «me encanta» y «estoy muy feliz». Entre los lazos de amistad se distingue a los «mejores amigos», quienes constituyen «personas especiales» que se asocian directamente a las ideas de «ayuda» y «apoyo»: «Lo que más me gusta es tener amigos que me hayan acompañado, que me pregunten qué me pasa, o cuando vamos a recreo que todos están divirtiéndose» (Vanessa, 10). En algunos casos, esto incluye a amigos o amigas de origen chileno, de quienes se valora el apoyo al llegar a Temuco y a la escuela.

Así mismo, profesores y profesoras resultan personas significativas en cuanto se valora su trato respetuoso y sobre todo su apoyo. Aun cuando las y los participantes no precisan el contenido de la idea de «apoyo», se entiende que refieren un soporte relevante para sus procesos de acogida y «adaptación», razón por la cual en algunos casos también se destaca la figura de la o el «profesor jefe». En cualquier caso, las figuras más significativas son aquellas individualizadas y en quienes se reconoce un vínculo personal y directo. Quien menciona a su profesor de música afirma que resulta un apoyo «porque nos cuida emocionalmente... lo que queremos hacer y... él y yo tocamos la guitarra, entonces también nos apoya en ese sentido» (Raúl, 13). En este caso, el apoyo se percibe como un cuidado

emocional y a partir de un interés común. Debe considerarse que sólo una parte de los y las profesoras se incluyen en esta categoría y, en contrapartida, otras y otros son considerados lejanos u hostiles: «son muy mañosos; enseñan, pero enseñan mal» (Sofía, 10). De hecho, mientras algunas y algunos participantes sostienen acudir a las y los profesores en situaciones de conflicto, otras y otros lo descartan porque resulta inútil o porque reciben respuestas arbitrarias. Más generalizada resulta esa apreciación sobre las y los inspectores, por lo que prácticamente no se establecen vínculos significativos con ellos. De esta forma, no son pocos los y las estudiantes que manifiestan no mantener vínculos significativos en el espacio escolar.

DISCUSIÓN

Si bien las niñas y niños del estudio no tematizan explícitamente la idea de inclusión, a través de sus voces emergen algunos elementos que permiten poner en cuestión algunos de sus supuestos o, al menos, tensionarlos.

Primero que todo, las y los participantes se interesan especialmente por las relaciones que establecen en la escuela, ya sea al valorar espacios de socialización y vínculos significativos como al cuestionar la *existencia de prácticas de exclusión*, circunscribiéndose a la idea de «cultura inclusiva» (Booth y Ainscow, 2015). Esto supone cierta discontinuidad con la noción institucional de inclusión educativa (acceso y no discriminación), así como con concepciones más amplias e integrales (participación plena). Por su parte, las críticas a la *gestión escolar deficiente* y a la *conflictividad escolar no resuelta* podrían sugerir que las y los participantes escapan a la determinación que realiza el sistema de enseñanza sobre las condiciones del uso del discurso (Foucault, 2022), pero en realidad estas críticas muestran que ellas y ellos reproducen dicho discurso al transmitir mensajes relativos al rol y a la responsabilidad que le cabe a la escuela.

En segundo término, varias de las observaciones a los límites de la inclusión se deben a que su modelo no ha logrado instalarse en las prácticas docentes. En efecto, desde la perspectiva de Bourdieu y

Passeron (2018), la inclusión educativa no inspira ni la acción pedagógica ni el trabajo escolar porque se encontraría en «competición» por la hegemonía sobre la arbitrariedad cultural, lo que impide que las y los estudiantes internalicen sus principios y formen un *habitus*. En cambio, como señalan distintos estudios, la arbitrariedad cultural que se impone sigue siendo la homogeneidad y el monoculturalismo, expresada en las lógicas de fronterización (Joiko, 2023; Stang et al., 2019) y sostenida por la colonialidad subyacente al sistema educativo (Cortés y Joiko, 2023). De aquí que las y los participantes reconozcan y, al mismo tiempo, naturalicen la *ausencia de un marco inclusivo para identidades extranjeras*, así como la *exotización de la diferencia* y la *existencia de prácticas de exclusión* se vuelven comunes y recurrentes entre estudiantes locales e incluso entre algunos adultos de los espacios escolares.

En tercer lugar, y a pesar de lo anterior, el discurso de la inclusión educativa logra poner en juego algunas enunciaciones entre las y los participantes, quienes, desde la perspectiva de Jäger (2015), no sólo actuarían como sus (co)productores, sino también constituirían parte de sus propias subjetividades a partir de dichos contenidos. Esto puede asociarse especialmente a las *expectativas de inclusión*, con las cuales se conciben como carentes de acogida, adaptación, reconocimiento y actividades transversales de convivencia. Más evidente es la marca del discurso de lo nacional, expresada en la *estandarización de lo propio*, desde la cual no sólo fijan rasgos identitarios concretos, sino que también esperan que les sean reconocidos por la comunidad escolar. Así ocurre con la *presencia de xenofobia*, pues igualmente resulta de un discurso de lo nacional que, en este caso, pretende «resguardarse» de lo extranjero.

En cualquier caso, no se trata de concebir a niñas y niños migrantes como pasivos, víctimas o instrumentos de los discursos, pues a través de sus voces expresan prácticas que escapan a estas lógicas discursivas y a la normatividad inclusiva. Las prácticas que las y los estudiantes extranjeros desarrollan para generar procesos de inclusión «autogestionados» se entienden como agencia, puesto que con ellos logran intervenir en su realidad inmediata y,

eventualmente, cambiar su propia situación en el espacio escolar. Si bien es cierto que instituciones como la escuela limitan la agencia de niños y niñas (Pavez y Sepúlveda, 2019), los testimonios relativos a la *socialización en espacios institucionales* muestran que las niñas migrantes utilizan este tipo de instancias –especialmente actividades extraprogramáticas– para crear vínculos con sus pares y para generar dinámicas de juego que les permiten interactuar con ellos.

El juego constituye uno de los ámbitos más relevantes para la agencia de niños y niñas, pues es precisamente en los grupos de pares donde sus acciones tienen mayor incidencia (Pavez y Sepúlveda, 2019). No es casualidad que sea la *vinculación a través del juego* uno de los aspectos más destacados por las y los participantes del estudio, puesto que no sólo les ofrece diversión, sino también la oportunidad de generar lazos de amistad, cuestión que se extiende a las prácticas deportivas. Además, el juego les permite fortalecer sus competencias sociales y contribuye a la construcción de su propia identidad (Zúñiga y Luque, 2021). Resulta relevante que el juego y las actividades deportivas representen espacios de convivencia libres de la presencia adulta: en los espacios en los que los adultos no ejercen su poder, las niñas manifiestan protagonismo, tienen la capacidad de intervenir y transformar el escenario y generan instancias para la inclusión.

Las prácticas lúdicas y de entretenimiento colectivo son, precisamente, las que están en la base de la *convivencia en espacios de sociabilidad propios*, donde niñas y niños experimentan su libertad, forman grupos de afinidad y conforman lazos de amistad estrechos que les sirven como zonas de refugio, aun tratándose de grupos más bien pequeños y compuestos tendencialmente por extranjeros, aspecto este último que coincide con investigaciones en la frontera norte de Chile (Mondaca et al., 2018). La existencia de estos espacios permite formar un sentido de pertenencia y un sentimiento de unidad que contribuye enormemente a la autoestima y, en consecuencia, al desarrollo socioemocional y de competencias adaptativas (Berger et al., 2014; Milicic et al., 2014). Entre algunas y algunos estudiantes extranjeros, no obstante, la adaptación al contexto escolar

se complementa con la *aculturación como estrategia inclusiva*, lo que implica la asimilación de rasgos idiosincráticos locales y se ha conceptualizado como «identidades estratégicas» (Ibáñez, 2020).

Finalmente, el conjunto de prácticas que desarrollan las y los estudiantes migrantes apuntan a la *generación de vínculos significativos*, personales y directos, que suponen un apoyo en la acogida, favorecen la adaptación al nuevo contexto escolar y a los cuales asocian su propio bienestar en la escuela. En efecto, las relaciones afectivas tienen una importancia central en la formación socioemocional de los niños y niñas, y es en el espacio escolar donde confluyen ambas cuestiones (Marchant et al., 2017).

CONCLUSIONES

La agencia de las niñas migrantes, a través de estrategias propias de interacción con los sujetos del entorno educativo, constituye la base de su propia inclusión. Para los niños y niñas del estudio la inclusión implica la construcción de vínculos sociales significativos y, por tanto, se orienta más bien por valores como la empatía, la solidaridad, el bienestar y el reconocimiento, los que adquieren sentido a partir de espacios colectivos como el juego y de una interacción e intercambio basados en el respeto mutuo. Aun cuando el significado implícito de inclusión se aparta de la dimensión institucional y aquella propiamente pedagógica, las y los niños participantes manifiestan la existencia de numerosas barreras que entorpecen el desarrollo de una vida escolar plena.

Resulta llamativo que estos hallazgos aparentemente no se vinculen con las particularidades territoriales de Temuco. Si bien las y los participantes reconocen la «presencia» de lo mapuche en sus escuelas, esta es referida exclusivamente en función de actividades curriculares y extracurriculares que asocian a la interculturalidad. Es significativo que sus voces no aludan a compañeras, compañeros, profesores o profesoras de ese origen y que, en cambio, lo mapuche aparezca sólo como un recurso didáctico y lo intercultural como lo indígena dentro del currículo. Las limitaciones de este estudio, de

carácter exploratorio-descriptivo, impiden entregar mayores observaciones al respecto, por lo que futuras investigaciones deberán proponerse profundizar en este punto.

Lo que sí resulta claro es que, más allá de los testimonios de las y los niños extranjeros, la ausencia de un marco inclusivo es transversal a toda la población escolar y, eventualmente, también afecta a las niñas de las diversidades sexo-genéricas, étnicas y funcionales. En efecto, varias de las observaciones críticas recogidas en este trabajo tematizan problemáticas comunes al conjunto de las y los estudiantes, pero así también las y los participantes identifican rasgos fundamentales de los procesos de inclusión «autogestionada». La capacidad de agencia es una característica presente en todas y todos los niños, así como todos y todas se valen del juego y de los espacios propios de recreación y esparcimiento, además de requerir de los vínculos afectivos para sentirse incluidos e incluidas. Sin más, el juego y los vínculos afectivos pueden entenderse como elementos centrales de la cultura escolar de las niñas. El punto es que las y los niños migrantes –así como la población migrante en general– comparten innumerables atributos y desventajas con otras niñas subalternas de la población local, pero los vivencian de forma particular a partir de su situación de migración y su condición de extranjería.

En este sentido, es necesario que las escuelas consideren a las diversas niñas y sus formas de agencia en el diseño, elaboración y ejecución de acciones tendientes a generar comunidades escolares abiertas, democráticas y dialogantes. Esto resulta particularmente relevante en los establecimientos como los de Temuco, donde no sólo existen iniciativas educativas de tipo «intercultural», sino también estudiantes simbólicamente subalternizados –especialmente aquellos del pueblo-nación mapuche– que participan en las interacciones y la construcción de comunidad, lo que genera dinámicas sociales que sobrepasan las capacidades de las escuelas para resolver las problemáticas asociadas a la diversidad cultural. Esta razón debería inspirar acciones que consideren las agencias de niños y niñas y tiendan a maximizar su participación en el espacio escolar, incluyendo la apertura a procesos colectivos que incorporen a las niñas migrantes

(entre todas las demás) en el diseño de iniciativas que favorezcan la construcción de comunidades escolares democráticas, acogedoras y solidarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo, F., Díaz, C., Moraga, P. y Mora, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.21.2.5447>
- Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, 17(31), 109-127. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI; FUHEM.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cortés, A. y Joiko, S. (2023). A decolonial analysis of crisis narratives: Latin American and Caribbean migrant children in Chilean schools. En R. Rosen, E. Chaise, S. Crafter, C. Glockner y S. Mitra (Eds.), *Crisis for*

- whom? Critical global perspectives on childhood, care and migration* (pp. 80-93). UCL Press.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, 10(16), 95-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2022). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gaitán, L. (Dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de cooperación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D. y Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Instituto Nacional de Estadísticas (s.f.). *Estadísticas sociales. Demografía y vitales*. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2023). *Niñez y Adolescencia Migrante en Chile. Estimación de población*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/ni%C3%B1ez-y-adolescencia-migrante-en-chile-estimaci%C3%B3n-de-poblaci%C3%B3n>
- Jäger, S. (2015). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. <https://doi.org/10.15366/rie2013.6.2.009>

- Marchant, T., Milicic, N., y Pino, M. (2017). La autoestima en alumnos de 3° a 8° básico. Una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 111-125. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.006>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: El programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de intervención en el contexto escolar*. Paidós.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <http://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C. y Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migración y escuela: percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Pavez, I. y Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 69-82. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pavez, I., Ortiz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Poblete, R. (2021). Migración y educación: avances y desafíos para la investigación en el campo nacional. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.). *Investigando las migraciones en Chile* (pp. 257-283). LOM Ediciones.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, M. F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <http://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de investigación del CECYP*,

- (13), 101-116. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntescecy/article/view/4015>
- Servicio Jesuita Migrante, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo* [Informe N° 2]. <https://www.migracionen-chile.cl/informe-educacion/>
- Stang, M. F., Roessler, P. y Riedemann, A. (2019). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
- Wodak, R. (2015). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Gedisa.
- Zúñiga, C. y Luque, M. (2021). Aprendizaje emocional para convivencia, rendimiento y motivación: una muestra de estudio en educación preescolar y primaria: convivencia en el aula. *International Journal of New Education*, (7), 167-189. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.12399>

SEGUNDA PARTE

TEMÁTICAS EMERGENTES Y ESPACIOS DIVERGENTES

JUVENTUDES MIGRANTES

JÓVENES HIJOS E HIJAS DE MIGRANTES NACIDOS Y/O ESCOLARIZADOS EN CHILE: ANCLAJES Y DESCALCES IDENTITARIOS¹

Antonia Lara²

INTRODUCCIÓN

Las juventudes descendientes de personas migrantes han sido señaladas como «un sujeto colectivo inquietante» (Aparicio y Tornos, 2006) y, como señala Sayad (1998), se les considera un subproducto endógeno de la migración. En Chile, a poco más de 25 años desde que se comenzó a registrar el aumento del flujo migratorio latinoamericano y la posterior visibilización de la presencia y nacimiento de hijos e hijas de aquellos (Departamento de Extranjería y Migración, 2017), los estudios e investigaciones se han focalizado principalmente en niños y niñas migrantes y en escolares. A la vez, se identifica una escasa producción que indague sobre «jóvenes migrantes» y una producción casi inexistente sobre jóvenes descendientes de familias migrantes nacidos en Chile. Aun cuando hay argumentos que sostienen que es muy pronto para hablar de «segundas generaciones» propiamente tal en el país (Pavez-Soto y Chan, 2018), nuestra indagación se sostiene en el hecho demográfico de que las personas

¹ Este capítulo se basa en resultados del proyecto Fondecyt N° 11220463 «Jóvenes hijos/as de migrantes nacidos y/o escolarizados en Chile: procesos de identificación», del que la autora es investigadora responsable.

² Docente e investigadora, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud (CISJU), Universidad Católica Silva Henríquez. alara@ucsh.cl

migrantes en Chile tienen hijos e hijas, o estos llegaron en la etapa escolar básica o antes, y que al día de hoy muchos de ellos y ellas son jóvenes.

En el campo de estudios de juventud, Jiménez-Ramírez (2010) remarca «la importancia de la juventud migrante como categoría imprecisa en su delimitación, pero que está en proceso de debate y construcción como un objeto de investigación científica» (377), en la que se plantea una reflexión que permite establecer sus límites y puntos de referencia. Por tanto, este artículo, que se inscribe en la conjunción entre estudios migratorios y de juventud, busca aportar al debate sobre esta categoría desde los estudios de migración sur-sur.

Nos abocamos a indagar acerca de cómo se han ido configurado sus procesos de identificación/diferenciación, para analizar dichas configuraciones en las conjunciones entre las atribuciones etnonacionales y la orientación sexual e identidad de género, tanto en relación a la generación de sus padres y país de procedencia, como a las relaciones de amistad, grupales y sexoafectivas con pares en Santiago.

Lo anterior es abordado desde un enfoque cualitativo con perspectiva biográfica, en el que se trabajó con 15 jóvenes de padres y/o madres migrantes latinoamericanos, nacidos en Chile o llegados antes o durante la etapa escolar, con edades entre 16 y 29 años. Con ellos y ellas se realizaron 15 entrevistas individuales con el fin de construir el relato de sus trayectorias y procesos de identificaciones-diferenciaciones en una dimensión diacrónica, y tres grupos de fotovoz, con el propósito de recoger las representaciones grupales respecto a los referentes de identificación-diferenciación en una dimensión sincrónica.

Este documento consta de una primera parte en que se exponen los antecedentes del problema investigado: las aristas que han abordado los estudios sobre hijos/as de migrantes en Chile, la discusión en el campo de los estudios de migración sobre el término «segundas generaciones de migrantes» y los aportes de la sociología de la juventud a la categoría «jóvenes migrantes», así como también el concepto de procesos de identificación para el estudio

de las juventudes migrantes. En un segundo apartado se expone la aproximación metodológica utilizada y, en un tercero, el análisis y discusión de resultados. En este último, encontramos el análisis respecto a los procesos de identificación en el descalce de la identidad/pertenencia nacional articulado a las identidades sexo genéricas, así como las posiciones respecto a la tensión de «estar entre» en el proceso de identificación.

ANTECEDENTES

Un ámbito de estudios emergente en Chile

Aun cuando han pasado poco más de 20 años del Censo nacional de 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2003), en el que se registró el aumento inédito de migrantes de origen peruano y de otros países limítrofes a Chile, en la revisión de los estudios a nivel nacional encontramos escasas producciones sobre juventudes o jóvenes descendientes de migrantes nacidos en el país. Más bien han predominado las investigaciones sobre niñas y niños migrantes, en torno a la preocupación por los procesos de inclusión e integración social en el contexto escolar (Aguayo-Fernández et al., 2023; Castillo et al., 2018; Cisternas et al., 2019; Mora-Olate, 2021; Poblete y Galaz, 2017; Segovia Lagos, 2021; Stefoni y Corvalán, 2019).

Los trabajos de Pavez-Soto y Galaz (2018) y Pavez-Soto y Chan (2018) destacan como investigaciones que abordan las juventudes descendientes de familias migrantes que han nacido en Chile o que han llegado en edades tempranas. Destacamos los avances del estudio de Pavez-Soto y Chan (2018), ya que da cuenta de la posición social «ambigua» de los y las jóvenes, es decir, entre ciudadanos y extranjeros. En tal posición, negocian ser percibidos como «extranjeros» y/o «chilenos» en distintos ámbitos de socialización (Pavez-Soto y Chan, 2018). Los estudios que utilizan la categoría «jóvenes (in)migrantes en Chile» (que llegan al país siendo jóvenes) son los de Aravena y Alt (2012) y de Roessler (2018). El primero concluye que se observa una mayor aceptación del migrante de origen intrarregional en las

juventudes chilenas de mayor capital cultural, niveles de educación y socioeconómico. Por tanto, la exclusión, rechazo o discriminación tendrán expresiones diferenciales según la posición social, económica y educativa de las personas con los que interactúan. En concordancia con lo anterior, en el estudio de Roessler (2018) se identifican diferencias respecto a la actitud de las personas nacionales del país receptor frente a las personas migrantes, según posición socioeconómica. De tal manera, concluye que se posiciona a los y las jóvenes migrantes «como portadores cotidianos de fronteras, las cuales deben ir cruzando diariamente» (61).

Por último, encontramos la investigación de Hein (2012) sobre los y las jóvenes descendientes de migrantes y su transición de la escuela al trabajo. En el estudio se afirma que una vez concluido el trayecto escolar dejaron de percibirse como discriminados por atribución nacional, lo que discute con el supuesto de la herencia de los modos de discriminación en la vida de sus descendientes, ya que esta desaparecería en la juventud.

Jóvenes migrantes y segundas generaciones de migrantes

Para la discusión de los resultados rescatamos los estudios que proponen delimitaciones de la categoría «jóvenes migrantes» y los estudios que indagan en la categoría «segunda generación de migrantes», así como el debate en torno al uso de esta. Por una parte, los estudios pioneros en Estados Unidos sobre las llamadas «segundas generaciones de inmigrantes» (Rumbaut y Portes, 2001) pusieron en relieve las implicancias de la construcción de la identidad en un espacio sociocultural discontinuo, una de las cuales se expresa en la tensión entre tratar de responder a la expectativa de mantener la cultura de origen y, a la vez, asimilarse a la sociedad de llegada. También los estudios sobre segundas generaciones de migrantes mexicanos en Estados Unidos indagan, entre otros temas, en la formación de «identidades biculturales» (Suárez-Orozco, 2000) de esta generación, valorada como una habilidad y no como un problema para la asimilación en la sociedad de arribo de sus padres.

Sin embargo, en el campo de los estudios migratorios de habla hispana, se ha configurado un ámbito de debate en torno a las consecuencias de la utilización del término «segunda generación de migrantes», ya que este modo de nombrar a las descendencias de migrantes en el lugar de destino indica que la condición migratoria de sus padres se ha heredado (Aparicio y Tornos, 2006). El efecto estigmatizante del uso de este término se basa en la consideración de la condición migratoria como una suerte de «herencia biológica», lo que se expresa en la idea de las «raíces culturales» (García Borrego, 2003). En esta línea crítica, Pedone (2014) propone el uso alternativo de la denominación «primera generación de nacionales» (6) para denominar a quienes han nacido en el país de arribo de sus familias.

Moncusí (2007), por su parte, hace una distinción entre el «hecho demográfico», es decir, que las personas migrantes tienen descendencia en el lugar de destino, y el social, que comparten formas de discriminación con sus progenitores. Esto último da cuenta de un proceso de alterización (Gavazzo, 2017), ya que, habiendo nacido y crecido en el país de arribo de sus padres/madres, se los sigue considerando como otros (migrantes). Ahora bien, Novaro (2022), en su investigación sobre las identificaciones y la descendencia en las familias bolivianas de jóvenes migrantes en Argentina, argumenta que, sin negar los aspectos estigmatizadores del término, «adviento la posibilidad de que la noción de bolivianos de segunda generación incluya también elementos reivindicatorios por el derecho a sostenerse a lo largo de las generaciones en una identificación colectiva» (3). Este uso, señala la autora, busca que sus descendientes «sigan siendo bolivianos», a pesar de haber nacido en Argentina. De manera tal que, sin asumir como un punto de partida que las juventudes descendientes de migrantes son alterizadas en la sociedad de llegada de sus padres, se trata de indagar con ellos cómo se identifican y qué ensamblaje de experiencias confluyen en dicha identificación.

Por otra parte, autores concuerdan en el carácter heterogéneo de la categoría «jóvenes» y más aún, «jóvenes migrantes», ya que en ella se subsumen diversas expresiones, determinaciones y experiencias de lo que significa ser y estar como joven, en un contexto

y tiempo determinado. Desde los estudios de juventud se delimita la categoría «jóvenes» en relación a la noción de generación de Mannheim (1993), en la que más allá del tiempo cronológico se considera el tiempo vivencial de acuerdo con el «estrato generacional», es decir, adscritos a un momento histórico, con sucesos y vivencias comunes. En este ámbito, interesa rescatar los aportes de Reyes (2009), quien habla de «anclajes identitarios» que sitúan la experiencia cotidiana y subjetiva en ciertas coordenadas, configurando el sentimiento de pertenencia a una generación de jóvenes. A la vez, Reguillo (2010) señala que la «condición juvenil» son «formas particulares, diferenciadas y culturalmente «acordadas» que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los/las jóvenes» (401). Por tanto, interesa indagar en la experiencia como «jóvenes», independiente de su condición nacional, en la conformación de sus «identidades juveniles». Lo anterior permite delinear en la heterogeneidad ciertas «experiencias comunes» que, como afirma Gavazzo (2020), «marcan sus formas de auto-identificarse y de presentarse como individuos» (156). Una pertenencia que los identifica como jóvenes y les diferencia de la generación que los antecede (Gavazzo, 2020), aquella que migró como jóvenes y/o adultos. A partir de lo anterior, es posible dar cuenta de algunas coordenadas de los procesos de identificación de los y las jóvenes que han migrado a Chile siendo niños y niñas o que han nacido en este país.

Identidades y procesos de identificación para el estudio de las juventudes migrantes

Siguiendo los aportes de Hall (2003) sobre la noción de identidad nacional, la conceptualizamos como una operación fundamentalmente ideológica, en tanto punto de sutura o, como lo nombra Laclau (1993), un discurso de cierre y de fijación del sentido. En la misma línea, Bhabha (2010) señala que las identidades nacionales son puntos de adhesión que «dota a las comunidades imaginadas de identidades esencialistas» (396).

En esta línea, rescatamos la noción de pensamiento de Estado de Sayad (1998; 2010), «la ideología elaborada y producida por el Estado, mediante la cual naturaliza sus postulados» (Molinero, 2018, p. 285), que toma la forma de una «estructura mental» «con el objetivo de que éstas asuman sus categorías de pensamiento» (Avallone y Molinero, 2021, p. 4). Lo anterior refiere a naturalizar la separación entre nacionales y no nacionales, así como la consideración de las personas migrantes como una presencia extranjera provisoria (Sayad, 1998).

En el ámbito de los estudios de juventud encontramos la noción de identidades como estratégicas y posicionales, en la medida en que suponen «identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros» (Reguillo, 2000, p. 112). Para Reguillo (2000), las identidades refieren a los procesos de identificación-diferenciación en función de su alteridad, que en la construcción simbólica «nosotros los jóvenes» es principalmente relativo al mundo adulto. Estas identificaciones «funcionan como puntos de referencia y anclaje, elementos del orden social que se incorporan» (Reyes, 2009, p. 149) y se caracterizan por ser «procesos intersubjetivos de conformación de límites de adscripción no estáticos ni esencialistas» (Valenzuela, 1997, p. 38), sino que históricamente construidas, cambiantes y transitorias, es decir que «sólo cobran sentido dentro de contextos sociales específicos» (39). Otro elemento relevante es, como señala Reyes (2009), que «estos anclajes identitarios constituyen un medio para la acción, en función de pertenencias y fidelidades» (148), en un momento biográfico en el que se pone en juego la construcción de una identidad propia. Indagar en lo anterior permitirá reconocer los referentes socioculturales con los que se identifican los y las jóvenes migrantes y que les permite posicionarse para la enunciación en primera persona.

En el ámbito de los estudios de migraciones en una aproximación descriptiva, diremos que los y las migrantes están cotidianamente expuestos a interpelaciones (Althusser, 1970) por marcas identitarias que los ubican diferencialmente como extranjeros a partir de la imagen de otro racializado, etnificado, generizado, que viene desde la sociedad receptora. Como hemos señalado en un texto anterior

(Lara y Stang, 2021), en ocasiones son interpelados por estas atribuciones y puede que no se reconozcan en ellas, produciendo una sensación de extrañamiento respecto de sí, es decir, de sus certezas identitarias. Frente a ello, el sujeto busca reposicionarse, relocalizarse, y para esto se toma a sí mismo y sus referentes normativos como objeto de reflexión sobre su lugar de enunciación en esta situación de descalce identitario.

La situación de interpelación descrita tendrá diversos alcances subjetivos según el momento que suceda en el trayecto migratorio. Siguiendo a Michel De Certeau (1996) diremos que el desplazamiento migratorio va dibujando un trayecto, una secuencia en el tiempo de espacios recorridos, que sitúa al sujeto de distintos modos respecto a su proyecto migratorio y a los (des)encuentros con la alteridad que implica. Poner el foco en el trayecto o recorrido, y no exclusivamente en el comienzo y final (Pizarro y Ciarallo, 2021), nos permite explorar los movimientos de identificación/desidentificación, incorporación/resistencias de lo que se entiende por lo ajeno o lo propio, en una dimensión de proceso en los distintos momentos del recorrido. Esto refiere a lo que Gómez (2019) plantea en términos de «hacer-se su lugar, apropiarse del espacio» (8), en «un proceso de sucesivas descentraciones tanto afectivas como cognoscitivas» (5). Lo anterior resuena con la noción de identidades diaspóricas, en la medida que «se desterritorializan las identidades» en tanto se fijan a múltiples territorios. Así como con la noción de identidades nómadas (Braidotti, 2000), que las considera como compuestas por ejes cambiantes de conexión que se construyen desde lo híbrido (Hall, 2003). De modo que, en estas nociones de identidad no esencialista, esta no es definida por atributos, sino en el espacio de las relaciones conflictivas que establece con aquello que habita del otro lado del límite (Chambers, 1995) y «por su definición siempre en contraste, gracias a la presencia del otro intrínseco» (Peña, 2010, p. 126).

METODOLOGÍA

En esta propuesta se utilizó una metodología de investigación cualitativa y una perspectiva biográfica (Arfuch, 2002; Bertaux, 1997) para la comprensión de fenómenos en términos de sus significados y sin pretensiones de generar un conocimiento generalizable. Los sujetos de interés de este estudio fueron los y las jóvenes de padres extranjeros, entre 16 y 29 años, y se consideró tanto a quienes nacieron en Chile como a quienes llegaron durante el período preescolar y escolar básico (hasta los 13 años). Lo anterior permitió rescatar tanto las experiencias en la edad escolar, como las de aquellos/as que se encuentran trabajando y/o estudiando en el sistema de educación superior, procurando mantener paridad entre mujeres y hombres. Los ámbitos de indagación fueron dos: las relaciones familiares, en las que interesó conocer sobre qué aspectos centran ellos y ellas las diferencias y continuidades respecto a sus padres y madres, y el ámbito de socialización con el grupo de pares, en el que se indagó tanto las relaciones sociales de amistad (individuales y grupales) como las relaciones sexo afectivas (de pareja u otros).

En el trabajo de campo se realizaron dos aproximaciones:

1. Trayectorias biográficas individuales de los y las jóvenes, por medio de entrevistas semiestructuradas (Gáinza, 2006), con el propósito de producir relatos de trayectorias, reconociendo alterizaciones, procesos y fronteras de identificación-diferenciación, en una dimensión diacrónica.
2. Representaciones grupales por medio de la técnica del Fotovoz (Wang y Burris, 1997), con las que se busca que expresen con imágenes que ellos mismos obtienen, una descripción narrativa grupal de las representaciones sobre identificaciones-diferenciaciones y sus fronteras, en una dimensión sincrónica.

Se analizan 15 entrevistas semiestructuradas con jóvenes nacidos y/o escolarizados en Chile, cuyas familias provienen de Colombia, Brasil, Perú y Ecuador, y tres grupos de fotovoz conformados según rango etario, ya que implica el atravesamiento de algunos desafíos propios de la etapa vital en la que se encuentran. Todas y todos quienes participaron en las entrevistas lo hicieron también en los grupos.

De tal modo, un primer subgrupo de edades entre 16 y 19 años estuvo compuesto por quienes estaban en etapa escolar de enseñanza media; un segundo subgrupo de entre 20 a 23 años, compuesto por quienes están en los primeros años fuera de la etapa escolar, trabajando o estudiando en la educación superior, y un tercer subgrupo de entre 23 y 29 años, compuesto por quienes están saliendo de la educación superior al mundo laboral o ya llevan cierto número de años recorridos en su trayectoria laboral.

TABLA I
PERFILES DE LAS Y LOS PARTICIPANTES

Nombre	Actividad	Edad	Familia	Padres de	Vive en Chile desde /nacidos
1er Grupo					
Juan Andrés	Colegio municipal Las Condes	17 años	Ambos padres dominicanos. Padrastro chileno. Madre sin estudios superiores.	RD	12 años
Enrique	Colegio municipal Las Condes	19 años	Ambos padres dominicanos. Padrastro chileno. Madre sin estudios superiores.	RD	12 años
Ismenia	Colegio municipal Santiago Centro	17 años	Ambos padres colombianos. Ambos con estudios superiores.	Colombia	10 años
Alicia	Colegio privado Las Condes	17 años	Ambos padres brasileiros. Ambos con estudios superiores.	Brasil	2 años
Sara	Colegio municipal Las Condes	16 años	Madre peruana sin estudios superiores. Padre chileno con estudios superiores.	Perú	Nacida
2do Grupo					
Deyanira	Trabaja, sin estudios superiores	21 años	Ambos padres dominicanos. Sólo madre en Chile, sin estudios superiores.	RD	8 años
Katerine	Estudia carrera técnica	20 años	Ambos padres ecuatorianos. Madre en Chile. Padre en Ecuador. Ambos sin estudios superiores.	Ecuador	Nacida en Chile, vivió su primer año de vida en Ecuador
Francisca	Prepara prueba de ingreso a la universidad	20 años	Padre chileno, madre peruana. Padre con estudios superiores. Madre sin estudios superiores.	Perú	Nacida en Chile, vivió hasta los 11 años en Perú
Sam	Estudia veterinaria en universidad privada	21 años	Ambos padres peruanos. Sólo madre en Chile y sin estudios superiores.	Perú	6 años
Juan	Estudia programación universidad privada	21 años	Ambos padres peruanos. Sin estudios superiores.	Perú	3 años

3er Grupo					
Daniela	Recién egresada psicología universidad pública	23 años	Ambos colombianos. Padre con estudios superiores. Madre sin estudios superiores.	Colombia	8 años
Juan José	Trabaja como bodeguero	23 años	Ambos padres dominicanos. Madre en Chile, sin estudios superiores. Padre en República Dominicana, sin estudios superiores.	RD	15 años
Fabián	Recién egresado enfermería universidad privada	26 años	Ambos padres colombianos. Padre con estudios superiores.	Colombia	8 años
Alberto	Profesional	29 años	Padre colombiano, madre egipcia. Ambos con estudios superiores.	Colombia	6 años
Sandra	Artista	29 años	Madre chilena, padre ecuatoriano. Ambos con estudios superiores.	Ecuador	3 años

Fuente: elaboración propia.

Nota: RD, República Dominicana.

En una instancia previa se les informó de las condiciones y características de su participación, en la que pudieron resolver dudas y firmar un documento de consentimiento informado. Por último, el análisis se realizó primero por medio del programa ATLAS.ti (análisis categorial) y, posteriormente, se identificaron categorías emergentes y se realizó la codificación axial.

RESULTADOS

Procesos de identificación en el descalce de la identidad/pertenencia nacional

Podemos identificar ciertos nudos respecto a la experiencia de descalce entre el supuesto de la identidad nacional total a una nación y los sentimientos de pertenencia heterogéneos y parciales. Lo anterior se pone en evidencia incluso para ellos y ellas mismas cuando son interpelados directamente a escoger entre una y otra pertenencia o ante la pregunta ¿de dónde eres? Quien la hace, sin saberlo pone

en conflicto a la persona interpelada a responder. Habitualmente lo que motiva la pregunta son las marcas de otredad (Echeverri, 2016) como el modo de hablar (acento, modismos y usos de ciertas palabras) y la imagen corporal, reconocidas por la mirada de otros como «extranjeras».

En sus relatos, Daniela (23 años, nacida en Colombia), Fabián (26 años, nacido en Colombia) y Francisca (20 años, nacida en Chile), frente a la pregunta ¿de dónde eres?, responden con una explicación que da cuenta de la doble referencia que sintetizan en una frase:

Daniela: «Siempre digo que yo nací en Colombia y he vivido en Chile desde los 8 años».

Fabián: «Sí yo igual, digo que nací en Colombia».

Francisca: «Sí, es que siempre sale esa pregunta y siempre les digo como que yo nací aquí, pero viví allá, como que los dos».

Deyanira (21 años, nacida en República Dominicana), por su parte, señala la sensación de sentirse extranjera en Chile y en República Dominicana cuando ha ido de visita:

Sí, porque lo que pasa al final es que cuando ya vuelves a Dominicana ya no eres dominicana, o sea, los mismos dominicanos te van a decir que ya tú viajaste, eres una viajera. Y aquí en Chile, aunque vivas todos los años de tu vida aquí vas a seguir siendo extranjera.

De modo que se trata de la experiencia de ser ubicada como «extranjera» tanto aquí como allá. Deyanira explica que esto ocurre en Chile por sus rasgos afrodescendientes (cabello y tono de piel), lo que constituye una marca de otredad. Esto que es visible la convierte en blanco de preguntas que la incomodan:

hay preguntas o cosas que me hacen cuando recién me conocen que para mí ya son incómodas, que es como «¿de dónde es usted?», «¿y acá cómo sientes el frío?», «¿y te gusta Chile?». Como que esas preguntas para mí son incómodas porque ya tengo aquí no sé cuántos años. Es como que eres extranjero, como que te lo hacen recordar porque lo suponen por mi color de piel y mi cabello.

Esta incomodidad aparece ante la interrogación cotidiana sobre su sentimiento de pertenencia.

Así mismo, en los relatos de Ismenia (17 años, nacida en Colombia), Daniela (23 años, nacida en Colombia), Alicia (17 años, nacida en Brasil) y Sandra (29 años, nacida en Ecuador), se señala la experiencia de ser objeto de comentarios respecto a no tener una fisonomía que calce con el estereotipo nacional del lugar de nacimiento. Aun cuando la mayoría de ellas reporta que en sus primeros años de vida en Chile aquellos comentarios eran más frecuentes, todavía perduran. Daniela señala que era frecuentemente objeto del comentario «“a ti no se te nota que eres colombiana”, me lo decían caleta y yo me sentía mal, como una incomodidad, una sensación de no encajar».

En el caso de Alicia, su relato también apunta a no encajar con el estereotipo: «“ah, eres brasilera, tan blanquita”, y yo quedaba como “no”, ya. Muy estereotipado el cuerpo de las brasileras, es muy incómodo. No me gusta sacar el tema que soy brasilera por eso, porque se siente incómodo». Estos estereotipos nacionales también se expresaban en términos de atribuciones de carácter: «más que nada por la actitud, porque yo cuando era chica tenía muy poco control de las emociones y siempre me decían “ah, es que es brasilera, es sensible”, cosas así».

Ahora bien, siguiendo a Sayad (1998, 2010) podemos decir que este conflicto e incomodidad estriba en el pensamiento de Estado, es decir en la «estructura mental» del Estado y la naturalización de sus postulados (Molinero, 2018), de la idea de la identidad y pertenencia como completa a sólo un Estado-nación, aquel en el que se nació, así como de los «atributos nacionales» que funcionan como una suerte de «carácter nacional» estereotipado, lo que se suele nombrar como idiosincrasia. Ambas representan expresiones del conflicto o tensión que implica «ser» del lugar de nacimiento y «pertenecer» o «tener» maneras de hacer y de decir (De Certeau, 1996) del lugar en que se creció. Lo anterior no constituiría un problema sin la naturalización de los postulados del pensamiento de Estado, como lo expresa García Borrego (2003), se trata de una presencia que «no termina

de encajar en el imaginario nacionalista» (38), ya que supone que «lo normal es la predominancia de una única identidad» (41). Así, la pregunta por la nacionalidad y el sentimiento de pertenencia, tan inocua para los nativos, resulta un problema para quienes viven la tensión del descalce que implica respecto al ideal nacional.

Ahora bien, Daniela articula en su relato el descalce de la identidad nacional con el de la identidad de género, reflexionando a partir de una fotografía que es un autorretrato o *selfie*:

es una foto que me saqué para el matrimonio de uno de mis primos con toda mi familia colombiana. Mi mamá desde siempre me decía que en Colombia las mujeres son muy femeninas, siempre el estereotipo de la mujer colombiana que yo no soy, como que no me sale y me hacía sentir muy mal. De hecho, con el vestido me sentía como disfrazada.

En su reflexión identifica los imperativos de género en Colombia y las expectativas de su madre respecto a aquello, encontrando ahí la articulación de ambos descalces identitarios:

como que todo se entrecruza, finalmente no es sólo el país o la nacionalidad, sino que también está como el patriarcado. Siento que finalmente esta identidad o este posicionamiento como lesbiana dialoga mucho con esto de la identidad nacional, de ser colombiana o ser chilena y nunca sentirme como en ninguna de esas dos. O sea, yo si no me identifico como mujer, tampoco me identifico como una mujer no binaria ni una persona trans, ni una persona cisgénero, por eso hablo como de un género no conforme.

Procesos de identificación: posicionamientos en el lugar «entre»

Diversos autores y autoras (Gavazzo, 2014; Novaro, 2015, 2022; Rumbaut y Portes, 2001) han planteado que los hijos e hijas de migrantes están atravesados por la tensión que describimos, lo que Novaro (2022), quien ha estudiado a los hijos de bolivianos en Argentina, plantea en términos de «la doble conciencia, la escisión

entre vivir en un lugar y pertenecer a otro» (6). Ahora bien, como explicita la autora, estas «tensiones» no implican necesariamente padecimientos, ya que «posiblemente los obligan a crear nuevas formas de estar y transitar los procesos de identificación» (Novaro, 2015, p. 51).

Siguiendo con este planteamiento, identificamos diversos posicionamientos de los jóvenes hijos e hijas de migrantes respecto a dicha tensión, la que los lleva a generar conexiones y pasajes fronterizos, así como ensamblajes identitarios en los que se posicionan diferencialmente. En primer lugar, podemos agrupar a quienes tienen un fuerte sentimiento de pertenencia al país en el que nacieron y crecieron hasta venir a Chile, por lo que se sitúan como extranjeros en Chile en todos los espacios de su vida cotidiana. Por ejemplo, Juan Andrés (nacido en República Dominicana, 17 años), aun cuando le gusta que en Chile tiene acceso a cosas que valora, como conexión a internet, videojuegos y comodidades, señala que le gusta ser dominicano porque «ahora como se está escuchando mucho la música dominicana aquí, entonces ellos me dicen “¿quién es este?”, “¿por qué dice esto?”, “¿por qué dice lo otro?”, entonces yo les voy explicando». Relata que durante su primer tiempo en Chile hablaba más como chileno para que lo entendieran, pero después de un viaje de visita a República Dominicana volvió a hablar como dominicano:

es como cambiar tu lengua por otra lengua, más encima tu lengua natal cambiarla por otra, como que en mí no se sentía bien eso, sería como decir una traición a tu patria, entonces mejor decidí hablar así, normal, dominicano.

De modo que, en referencia a un discurso de lealtad nacional e identidad nacional, Juan Andrés plantea que opta por seguir hablando como dominicano, lo que opera como una marca de nacionalidad que se intercambia y que en su contexto social y generacional es valorada.

Katerine (nacida en Chile, 20 años) señala que, aun cuando su manera de hablar es más bien chilena, se siente más identificada con Ecuador. Relata que su madre siempre practicó baile folclórico de Ecuador y ella la acompañaba y disfrutaba mucho esa actividad:

«Mi mamá tenía su grupo folclórico y yo participaba cuando era chiquita, yo era feliz, era muy feliz, me gustaba mucho». Ella cuenta que en el colegio no lo pasó mal por ser ecuatoriana, ya que tiene tez clara; dice «no tengo rasgos indígenas», y se compara con una compañera de colegio de nacionalidad peruana quien sí era objeto de burlas por sus rasgos indígenas: «como que les gustaba que yo fuera de otro país, que no fuera de Perú, por ejemplo, que es más común... a todos les parecía atrayente que yo fuera ecuatoriana». De modo que, en su experiencia, tener un origen familiar ecuatoriano fue un rasgo valorado en relación a Perú, un atractivo que ella ha aprovechado a su favor.

En cambio, Juan José (23 años, nacido en República Dominicana) busca atributos en él que le permitan afirmar con certeza su pertenencia a uno u otro lugar, por lo que va de una afirmación a otra:

hoy día me siento «más chileno que los porotos» porque he congeniado mucho con Chile, pero me siento mucho más identificado como dominicano. Por ejemplo, cuando estoy en el trabajo yo a veces como que entro en un estado de chilenismo en donde el *poh* se me sale cada cinco minutos, entonces cuando estoy en el trabajo como que se me suelta el lenguaje chileno. Hay veces que quisiera cerrarme a eso para volver a hablar un poco más centrado o más dominicano.

En segundo lugar, agrupamos a quienes se sienten extranjeros en el lugar donde nacieron o de donde vinieron sus padres, e integran algunos aspectos de ese lugar que valoran, tales como la comida, el ánimo de las celebraciones o el modo en que la gente se relaciona o socializa. En este grupo, cuando narran su configuración familiar o vida social, no reportan hacerse preguntas o conflictuarse respecto a haber crecido en un lugar distinto al de sus familias. En este grupo encontramos a Sam (21 años, nacido en Perú), Juan (21 años, nacido en Perú), Sara (16 años, nacida en Chile). Al respecto, Juan afirma categórico que él es chileno, ya que al haber llegado a tan corta edad (a los 3 años), «es como haber nacido aquí». Él señala que le gusta ir a Perú de visita y hacer recorridos culinarios, disfruta cocinar y aprender platos nuevos.

En tercer lugar, encontramos a quienes se sienten con mayor pertenencia a su vida actual en Chile, lo que constituye un punto de llegada de un proceso que se articuló en torno a un conflicto, a preguntas sobre sí al intentar definirse en una pertenencia nacional. Por ejemplo, Alberto (nacido en Colombia, 29 años) plantea haber pasado por el «problema de no pertenecer a ningún lugar»:

Hasta hace poco todavía era una sensación muy extraña, como de no pertenecer a ningún lugar y también sentir cercanía y vínculo con la familia en Colombia. O sea, tenía que luchar contra esa incomodidad porque no tenía una pertenencia clara.

Ante este malestar, él optó por nacionalizarse chileno, lo que en su caso ha significado un alivio.

Mientras que Sandra (nacida en Ecuador, 29 años) señala que tiene sentimientos de pertenencia tanto a Ecuador como a Chile, ya que hay distintos aspectos de su manera de ser y estar que la ligan a ambos lugares. En cambio, respecto el tercer país en que vivió (Francia), siempre se siente extranjera: «como que nunca logré calzar con mis verdaderas identidades, o sea, me siento mucho más chilena y ecuatoriana que francesa, definitivamente». No relata esto como un conflicto, más bien sintiéndose fuera de su clase social acomodada, más que de la nacionalidad, lo que tiene el carácter de un nudo no resuelto:

En Vitacura me sentía como fuera de lugar y no puedo como traicionarme a mí misma porque me siento más cómoda en los espacios más populares. En Chile es muy fuerte el tema de clase. Si decido irme a vivir a Recoleta es como que estoy negando a mi familia y estoy en contra de ellos. En ese sentido me es más fácil en Ecuador.

En este grupo incluimos también a quienes han integrado la identificación no a un rasgo del país donde nacieron y/o de sus familias, sino a «lo migrante» como un tercer lugar de identificación. Por ejemplo, Ismenia (17 años, nacida en Colombia) señala:

A mí me parece que es ese sentimiento como específico de tener, no sé, como esa cultura migrante que se apaga, porque uno no la vive todo el tiempo, que se duerme, y después uno se acuerda de ciertas cosas y vuelve. Tienen que ver con una cultura que se entrelaza con la cultura chilena y evolucionan en mí ambas partes.

Mientras que Francisca (20 años, nacida en Chile), da cuenta de sus adscripciones en términos de «acostumbrarse», en un proceso en ir y venir, en el que ha escogido uno de ellos: «ya me acostumbré acá, entonces allá voy a visitar, pero ir a vivir allá como que me sería raro otra vez». Y, al mismo tiempo, expresa una tensión en términos de las lealtades familiares a su madre peruana y padre chileno, lo que hace que se identifique con ambos y que se expresa en su habla «mezclada»:

Es que cuando era chiquita, aunque había nacido en Chile, decía que era más de allá porque estaba viviendo allá, pero cuando comencé a vivir acá y por respeto un poco más a mi papá... comencé a decir que era de los dos. Soy de los dos y se me nota porque hablo mezclado.

Por último, Daniela (23 años, nacida en Colombia), a pesar de que ha pasado por momentos en que se ha sentido excluida y conflictuada respecto a su pertenencia en Chile, señala que hoy en día se identifica con lo que ha llamado una pertenencia *chilombiana*. Explica que durante su último período escolar una canción que se hizo popular tenía ese término, el que ella reconoce, le sirvió como un referente de identificación para la vida social, ya que en él se integran ambas pertenencias. Al respecto, Daniela ejemplifica con el gusto por la comida: «Yo, muy *chilombiana*, le echo aguacate a mi cazuela... Entonces, ha sido un proceso, esa sensación de una raíz no estable y casi inexistente... y como esta sensación de estar afuera y adentro». Es decir, se identifica como *chilombiana* a partir de un proceso de elaboración de conexiones y pasajes fronterizos entre identificaciones, con los que ha ido tejiendo una zona intermedia (Bhabha, 2011) desde la cual posicionarse. Siguiendo a Reyes (2009), diremos que se trata de un «anclaje identitario» (148), en

la medida que es una identificación que le permite dar cuenta de su pertenencia sin sentirse incómoda al enunciarlo, ya que se trata de un término que la contiene y en el que se resaltan las conexiones e hibridaciones (Feixa, 2018).

Finalmente, podemos encontrar a quienes reportan estar en un conflicto o ambivalencia presente respecto a la pertenencia nacional, ya que aún no se encuentran del todo cómodos o cómodas, declarando que «son» de un país o del otro. Fabián (26 años, nacido en Colombia) es de familia proveniente de un pueblito y señala que cuando ha ido de visita, se da cuenta de que no es como ellos, que no pertenece, ya que su modo de ser está más vinculado a Santiago:

Tengo ese tema, no sé si soy colombiano o chileno. En Colombia todo el mundo me recuerda que no tengo el acento de colombiano, más de lo que acá en Chile me dicen que tengo un acento «raro». Y es que llevo más tiempo viviendo en Chile de lo que llevaba viviendo en Colombia, y siempre hay un amigo que dice «tú eres más chileno que los porotos». Y sí, soy chileno, pero sigo usando el «usted» que me han dicho es más colombiano.

Por su parte, Alicia (17 años, nacida en Brasil) afirma:

Sí, es que yo crecí más acá que en Brasil, no tengo tanta cercanía con Brasil, a veces cuando digo que soy brasilera es como «¿lo soy? Sí, ¿no?» En cambio, con Chile me siento mucho más cercana, me siento más parte.

Si bien Alicia sostiene que cuando va a Brasil se siente como de visita, aquello no implica que se sienta del todo chilena. Lo anterior se explica para ella, en parte, porque el idioma constituyó un problema en su primera infancia, lo que la marcó como brasilera.

Mientras, Deyanira (21 años, nacida en República Dominicana) plantea haber pasado por el conflicto de «tener que escoger» y hacerse la pregunta identitaria de ¿quién soy?: «¿cuál era mi identidad real?, ¿soy dominicana o soy chilena?». En este sentido, da cuenta del proceso en el que lo extraño se vuelve familiar, y extraño lo que antes se sentía como familiar o cercano:

Claro, sé que soy dominicana pero también me siento chilena, de hecho, a veces me siento más chilena que dominicana porque hablo chileno y cuando hablo con alguien de dominicana me parece raro, como «¿qué onda?». No entiendo los chistes de allá, mientras que cuando dicen un chiste de acá yo lo entiendo, *al tiro lo cacho*, ..., y eso que soy dominicana, pero no sé, como que me siento más de acá.

Deyanira en su relato, plantea el proceso que ha hecho respecto a la tensión entre considerarse que «es» de un lugar por haber nacido en él y tener el sentimiento de pertenencia a otro, que es en el que ha vivido en los últimos seis años y del que ha incorporado costumbres y prácticas que siente como propias.

CONCLUSIONES

Hemos expuesto algunos resultados de investigación en torno a cómo se han ido configurado los procesos de identificación/diferenciación de un grupo de jóvenes hijos e hijas de migrantes, nacidos y/o escolarizados en Chile. Por una parte, aparece en los relatos la sensación de incomodidad al ser interrogados en la vida cotidiana por su pertenencia nacional y constatar el descalce entre la identidad nacional única y la pertenencia a más de una nación. Hemos señalado, tal como lo hacen otros estudios, el modo en que los jóvenes están atravesados por la tensión entre el supuesto de la identidad nacional completa a un solo lugar y las pertenencias que emergen al identificarse a rasgos o aspectos de más de un lugar o país.

Por otra parte, describimos el modo en que, en una dimensión de proceso, ellos y ellas se ubican de distintos modos en relación a aquella tensión. Algunos aun tratando de escoger por una u otra pertenencia nacional e intentando saber, por medio de sus maneras de hacer y de decir, con cuál se sienten más cómodos al enunciarse. Mientras que otros y otras, habiendo hecho un recorrido por cuestionamientos y malestares, han compuesto un ensamblaje de identificaciones que configuran un lugar intermedio en el que, más acá de la angustia de tener que escoger, o de no sentirse pertenecientes ni a uno ni a otro lugar, se ubican en la conjunción de ambas. Tomando

las palabras de la escritora dominico-americana Julia Álvarez, han construido su «propio país», uno compuesto por identificaciones parciales y disímiles, en el que el punto en común, la similitud entre lo heterogéneo, es la posición subjetiva que han asumido allí.

Como han señalado Strejilevich y Flic (2015), lo que antes de la migración estaba unido ahora se ha separado y que, en el caso de quienes han migrado cuando niños o han nacido en el país de arribo, esta separación se expresa en «ser» de un lugar por haber nacido y pertenecer a otro. Ahora bien, a diferencia de quienes migraron cuando jóvenes o adultos, aquello que «estaba unido» nunca fue una experiencia que tuvieran, sino más bien opera como un ideal interiorizado y naturalizado por el pensamiento de Estado (Sayad, 1998, 2010) y respecto al cual se encuentran en una situación de inadecuación. Es decir, están atravesados por la experiencia del descalce y la incongruencia en relación con el mandato de la pertenencia única, aquella del lugar de nacimiento. Aquí estriba una vía de indagación en el campo de estudios de migraciones sur-sur y de juventudes, respecto a los matices o claroscuros de las problemáticas identitarias y los procesos de elaboraciones (im)posibles de dicha tensión que los y las atraviesa como «jóvenes migrantes».

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga- Henríquez, P. y Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5447>
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Grijalbo.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos. Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://observatorio.campusvirtual.org/documentos/Aparicio_Observatorio-inmigracion8_Hijos-inmigrantes.pdf
- Aravena, A. y Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última Década*, 20(36), 127-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Avallone, G. y Molinero, Y. (2021). Liberar las migraciones: la contribución de Abdelmalek Sayad a una epistemología migrante-céntrica. *Migraciones internacionales*, 12(8), 1-28. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1949>
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bhabha, H. (2010). DisemiNación. Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna. En H. Bhabha (Comp.), *Nación y narración* (pp. 385-423). Siglo XXI.
- Bhabha, H. (2011). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas políticas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cisternas, N., Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). LOM Ediciones.
- Chambers, I. (1995). *Migración, cultura, identidad*. Amorrortu.
- De Certeau, M. (1996). Valerse de: usos y prácticas. En *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de hacer* (pp. 35-68). Universidad Iberoamericana.
- Departamento de Extranjería y Migración (2017). *DEM Investiga: «Segundas generaciones» de migrantes en Chile: Integración, derechos y políticas públicas*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/DEMInvestiga1SegundasGeneracionesdeMigrantesenChile.pdf>
- Echeverri, M. (2016). Otridad racializada en la migración forzada de afrocolombianos a Antofagasta (Chile). *Nómadas*, (45), 91-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200007&lng=en&tlng=es
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Última Década*, 26(50), 89-105. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300089>
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli*, (3), 27-46. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3771>
- Gavazzo, N. (2014). La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en

- Buenos Aires. *Sociedad y Equidad*, (6), 58-87. <https://doi.org/10.5354/rse.v0i6.27263>
- Gavazzo, N. (2017) La diáspora de los hijos: identificaciones y relaciones inter-generacionales en familias bolivianas y paraguayas en Buenos Aires. *REA*, (23), 81-107. <https://doi.org/10.35305/revista-deantropologia.v0iXXIII.43>
- Gavazzo, N. (2020). 'Boliviantinos' y 'argenguayos': dilemas interculturales de la nueva juventud migrante en Buenos Aires. En M. Di Virgilio, M. Diaz y M. Ledo (Eds.), *Bolivia en Argentina y América Latina. Trayectorias y políticas migratorias en contextos de plurilocalidad* (pp. 151-177). Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas.
- Gómez, S. (2019). Experiencias migratorias de estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230108>
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hein, K. (2012). Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 101-126. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100005>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2003). *Censo Nacional 2002. Síntesis de resultados*. <https://bibliotecadigital.ciren.cl/items/8cbaf68e-d22b-49fd-912a-29a98d1c5433>
- Jiménez-Ramírez, M. (2010). La «juventud inmigrante» en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 363-391. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216013757/art.MagdalenaJimenez.pdf>
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Lara, A. y Stang, M. F. (2021). Experiencia de extrañamiento en los desplazamientos migratorios: la migración como trayecto de subjetivación. *Papers*, 4(106), 555-582. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2922>
- Mannheim, K. (1993). El Problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (62), 193-241. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Moliner, Y. (2018). Programas de migración temporal ¿la utopía del pensamiento de Estado hecha realidad? En G. Avallone y E. Santamaría (Eds.). *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 279-295). Dado Ediciones.

- Moncusí, A. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *AIBR, Antropología Iberoamericana*, 2(3), 459-487. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62320304>
- Mora-Olate, M. L. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>
- Novaro, G. (2015). «Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza». *Horizontes Sociológicos*, 3(6), 37-53. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/61>
- Novaro, G. (2022) Entre «seguir siendo» y «ser alguien en la vida». Bolivianos y bolivianos de segunda generación en Argentina. *Migraciones*, (54), 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.001>
- Peña C. (2010). Diásporas, identidades y movimientos poblacionales no transnacionales. *LiminaR*, 8(1), 122-136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272010000100008&lng=es&tlng=es
- Pavez-Soto, I. y Chan, C. (2018). The second generation in Chile: Negotiating identities, rights, and public policy. *International Migration*, 56(2), 82-96. <https://doi.org/10.1111/imig.12410>
- Pavez-Soto, I. y Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73-86. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pedone, C. (2014). Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales. *Papeles del CEIC*, 2(114), 1-38. <https://doi.org/10.1387/pceic.12968>
- Pizarro, C. y Ciarallo, A. (2021). Experiencias migratorias. En C. Jiménez y V. Trpin (Eds), *Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje* (pp.119-122). Teseo.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE*, 14(40), 147-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&nrm=iso

- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de «des-ubicamiento» del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Rumbaut, R. y Portes, A. (2001). Introduction. En R. Rumbaut y A. Portes (Eds.), *Ethnicities. Children of Immigrants in America* (pp. 1-19). Russel Sage Foundation.
- Sayad, A. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Edusp.
- Sayad, A. (2010). *La Doble ausencia. De Las ilusiones de emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Segovia Lagos, P. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS. Revista De Ciencias Sociales*, 16(2), 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Strejilevich, N. y Filc, J. (2015). Genres of the Real. En I. Rodríguez y M. Szurmuk (Eds.). *The Cambridge History of Latin American Women's Literature* (pp. 433-447). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHO9781316050859.030>
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco y D. Qin-Hilliard (Eds.), *The New Immigration* (pp. 130-152). Cambridge University Press.
- Valenzuela, J. (1997). Culturas juveniles. Identidades transitorias. *Revista Jóvenes*, 1(3), 12-36.
- Wang, C. y Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA JUVENTUD MIGRANTE DE PUERTO MONTT. DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA¹

Carla Natalia Fierro Retamal²

Marcos Andrade Moreno³

Juan Manuel Saldívar⁴

INTRODUCCIÓN

Los estudios contemporáneos sobre migración internacional de latinoamericanos en Chile muestran una preocupación por comprender cuáles son los factores explicativos de la intensificación de los flujos de desplazamiento hacia diferentes regiones del país, además de conocer las condiciones de vida de las comunidades migrantes y el impacto que estas generan en la sociedad de acogida (Contreras y Palma, 2015; Garcés, 2015; Gissi et al., 2019; Imilan et al., 2016; Stefoni, 2018; Tapia y Liberona, 2018).

¹ Los avances de investigación que se presentan en este capítulo surgen de un proyecto de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt, e implican el diseño de una guía de orientaciones con población migrante inscrita a institutos y universidades en Puerto Montt.

² Escuela de Trabajo Social, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. carla.fierro@uach.cl

³ Facultad de Derecho, Universidad de Tarapacá. mandradem@academicos.uta.cl

⁴ Instituto de Estudios Culturales y Territoriales, Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. jusaldivar@unap.cl

Respecto al segundo punto, si bien es cierto que la mayoría de estas investigaciones se han desarrollado en lugares del Norte Grande y el centro del país, otros espacios están siendo recientemente abordados, particularmente algunas regiones del sur, como Los Lagos, donde los principales tópicos hacen referencia a la comprensión de las dinámicas culturales, la calidad de vida e inclusión laboral, desde una perspectiva transnacional (Ampuero et al., 2023; Ancalef et al., 2020; Mancilla y Muñoz, 2019; Pradines, 2019; Terrado, 2019; Saldívar y Pradines, 2020).

Dichos estudios se han inspirado mayormente en el desplazamiento de comunidades venezolanas, colombianas y haitianas que, desde el 2010 a la actualidad, se han intensificado, asentándose en las principales áreas urbanas, rurales y costeras de la región, como muestran las cifras del Censo 2017 y de las encuestas CASEN 2017 y 2022 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018; Servicio Jesuita a Migrantes, 2023).

Frente a ello, se constata que existen lagunas científicas en materia de inclusión educativa y migración en la Región de Los Lagos, especialmente en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES). Estas lagunas invitan a reflexionar sobre la inclusión y el derecho a una educación intercultural de las personas migrantes, cuyo proyecto migratorio contenga la decisión de ingresar a una de estas instituciones.

En esa línea, el presente capítulo recoge los resultados parciales de una investigación sobre estudiantes migrantes en IES de la Región de Los Lagos. La investigación identificó elementos a considerar por estas instituciones respecto del acceso, la permanencia y el acompañamiento de estudiantes migrantes. Para lograr este objetivo, la investigación utilizó un enfoque cualitativo, mediante grupos focales con estudiantes migrantes del Sistema de Educación Superior (SES) insertos en la ciudad de Puerto Montt. La investigación buscó contribuir a una reciente línea de investigación que pone énfasis en las prácticas y políticas públicas con estudiantes migrantes en el SES chileno. Así, los resultados parciales de esta investigación, que aquí presentamos, dan cuenta de un aporte a la reflexión de la temática,

a nivel particular y general, en el que la opinión de los estudiantes es relevante para accionar respecto a sus procesos en el espacio educativo.

El capítulo se inicia presentando el marco teórico, abordándose la relación entre el derecho a la educación y la inclusión de las personas migrantes, acentuando los aspectos sobre la discriminación, la falta de oportunidades y de calidad de vida, así como los antecedentes jurídicos. Luego se explica la metodología, dando cuenta del enfoque, las técnicas, la recolección y el análisis de información. Posteriormente se muestran los resultados parciales y la discusión. Finalmente, se presentan las conclusiones.

ANTECEDENTES, MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL

Las personas migrantes en el sistema de educación superior

En los últimos años, el sistema de educación superior en Chile ha presentado un nuevo panorama, con la incorporación de la gratuidad a los sistemas de financiamiento, permitiendo que muchos estudiantes con menores ingresos de la población puedan cubrir el arancel de sus carreras. De esta forma, el sistema de educación superior chileno vigente en la actualidad, y que fue diseñado a comienzos de la década de 1980 bajo las orientaciones de las doctrinas monetaristas de la Escuela de Chicago, pasó de tasas de cobertura bruta cercanas al 15% a mediados de los años 80 a tasas por sobre el 70% para el año 2012 (y manteniéndose estable en los siguientes años), lo que implica que el sistema pasó de ser un espacio cerrado, orientado a una élite, a un sistema altamente masificado (Villalobos, 2016), lo que también se debe a la política de gratuidad, entre varios factores, y en este espacio se abrió lugar a los estudiantes migrantes.

Según el reporte de matrículas del Consejo Nacional de Educación Superior (2019), en 2019 había 15.740 alumnos inmigrantes en las casas de estudios chilenas, 13% más que en 2018 y 369% más que hace una década. Pese a eso, los estudiantes extranjeros

todavía son un grupo reducido, pues representan sólo el 1,3% de la matrícula del sistema.

Las procedencias nacionales de estos estudiantes extranjeros regulares en la matrícula de 2019 correspondían a 104 países. Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2020), las principales eran las que se detallan en la tabla 1.

TABLA 1
CHILE: DISTRIBUCIÓN POR NACIONALIDAD DE ESTUDIANTES
MIGRANTES REGULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Nacionalidad	Porcentaje
Perú	30,1
Colombia	17,5
Venezuela	10,1
Ecuador	8,4
Bolivia	7,8
Haití	5,0
Argentina	4,1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución regional, el mismo Servicio refiere que la matrícula de estudiantes extranjeros regulares en 2019 se concentraba fundamentalmente en la Región Metropolitana, con un 67,5%. Sin embargo, si nos situamos en la comuna de Puerto Montt, esta realidad cambia y disminuye notoriamente. Del mismo modo, si revisamos la matrícula por tipo de institución de educación superior, el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021) refiere que la matrícula de estudiantes extranjeros regulares el año 2021 en instituciones de educación superior de Puerto Montt era la que se detalla en la tabla 2, con un total de 116 estudiantes migrantes, de los cuales 34 correspondían a primer año.

TABLA 2
 PUERTO MONTT: MATRÍCULA POR TIPO DE INSTITUCIÓN
 DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tipo de institución	Cantidad de estudiantes
Universidades	33
Institutos profesionales	50
Centros de Formación Técnica	33

Fuente: elaboración propia.

Esta cifra venía aumentando considerablemente hasta el inicio de la pandemia, lo que tuvo un impacto en las realidades educativas, ya que no todos/as lograron llegar hasta la fase final de titulación.

No existe una caracterización cualitativa del estudiante migrante en la educación superior en Puerto Montt que permita comprender el fenómeno de manera integral, tanto en el acceso como en su permanencia en el sistema, por lo que este estudio apunta a indagar en estas esferas. De este modo, si se realiza un análisis desde el enfoque de derechos en la educación superior, el problema se produciría en el tránsito desde la educación secundaria hacia la universitaria, ya que el estudiante migrante, mientras sea niña, niño y adolescente, tiene garantizado su derecho a la educación, no así cuando cumple la mayoría de edad y desea ingresar a una IES. En ese momento, sus derechos estarán más o menos garantizados según la etapa de la trayectoria migratoria en la que se encuentre.

Por ello, se debería adoptar un enfoque de derecho del sistema educativo en su conjunto, ya que impedimentos o barreras que afectan a la trayectoria escolar de las y los estudiantes migrantes repercute en su acceso a la educación superior, especialmente en el caso de estudiantes con situación migratoria irregular. Así, si bien su derecho a la educación superior se garantizaba al ser escolarizados mediante el mecanismo de asignación de un número provisorio de identidad, ya que ese número comenzó a ser utilizado desde 2022 por el Sistema de Acceso, al mismo tiempo se veían impedidos para

acceder a diversos beneficios y derechos, como la bibliografía especializada nos muestra (Mora, 2018). Entre ellos se cuentan:

apoyo escolar, útiles y becas de alimentación, entregados por Junaeb; computador portátil en 7° básico (Programa «Me Conecto para Aprender»); programas de apoyo pedagógico, tales como PACE, PIE y SEP; reconocimiento de trayectoria escolar (SIGE) y certificación de estudios por parte de Mineduc; ranking de notas y/o NEM para el ingreso a la educación superior; inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Mineduc, 2018, p. 13).

Condicionabilidad del derecho a la educación de las personas migrantes

El derecho a la educación de las personas migrantes es un derecho humano garantizado incondicionalmente para niñas, niños y adolescentes, y sometido a un cierto grado de condicionabilidad en el caso de los adultos migrantes.

Esta condicionabilidad se manifiesta en determinadas trayectorias migratorias que los Estados imponen a las personas, las que serían lineales y con hitos o postas bien definidas, y que se expresan en su estatus migratorio. El cumplimiento de tales hitos va confiriendo derechos progresivamente: desde su condición de extranjeros que se avocindan en el país, que gozan sólo de derechos civiles, para luego adquirir un estatus intermedio, donde se extienden plenamente derechos económicos y sociales con motivo de la obtención de su residencia temporal o definitiva, hasta llegar a su plena asimilación como nacionales/ciudadanos del Estado, adquiriendo la totalidad de catálogo de derechos, incluyendo los políticos.

No obstante, esta aparente linealidad de las trayectorias ha sido criticada, en la medida que es engañosa: porque no es secuencial ni ascendente en la obtención de derechos. Ellas son más bien escalonadas y puede implicar retrocesos. Así, los Estados exceptúan dicha condicionabilidad de derechos cuando se trata de niñas, niños y adolescentes migrantes (Andrade, 2023), como ocurre en Chile,

donde tienen acceso universal al sistema escolar sin considerar la situación migratoria de sus padres (Galaz et al., 2017). Por ello, respecto del derecho a la educación de las personas migrantes, se debe en principio distinguir el caso excepcional de niñas, niños y adolescentes del caso de los adultos.

Esta respuesta diferenciada se sustenta en la licitud, bajo el derecho internacional, de la condicionalidad de derechos cuando se trata de personas migrantes, ya que se reconoce la potestad soberana a cada Estado para establecer los requisitos para considerar a una persona como nacional/ciudadano de ese Estado y las condiciones de entrada, permanencia o salida coactiva de extranjeros. Lo anterior se denomina la «paradoja de la nacionalidad» (Andrade, 2023; Arlettaz, 2014).

A pesar de lo anterior, hay elementos que permiten llegar a construir un derecho a la educación de las personas migrantes sin distinción para que accedan a las IES. Sin embargo, el estándar no es del todo claro. En otras palabras, aunque el Estado puede imponer las condiciones bajo las cuales admite y permite permanecer a extranjeros en su territorio, esto no obsta a que deba cumplir sus obligaciones, emanadas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, de respeto, garantía y no discriminación respecto del derecho a la educación.

Se precisa, por tanto, analizar la situación de las personas migrantes en las instituciones de educación superior, teniendo presente esta paradoja de la nacionalidad, en la medida en que en dicha etapa las personas migrantes dejan de ser niñas, niños y adolescentes y pasan a ser adultos, lo que conlleva, como vimos, la condicionalidad de sus derechos, la que queda supeditada a su estatus migratorio y que depende, a su vez, de la etapa en la que se encuentren de la trayectoria migratoria que el Estado les impone.

Estatuto jurídico de los estudiantes migrantes de instituciones de educación superior

En el Sistema Universal de Derechos Humanos encontramos en primer lugar la Convención relativa a la lucha contra las

discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960, ratificada por Chile en 1971). Este instrumento de derechos humanos es muy relevante, ya que establece obligaciones específicas de no discriminar a los estudiantes migrantes, sin distinguir el nivel (escolar o superior), las que importan ajustar el derecho interno, adoptar medidas positivas y no dar un trato menos favorable de manera vinculante.

Debe mencionarse también el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, ratificado por Chile en 1972). Este instrumento de derechos humanos, y la Observación General (OG) N° 13 sobre el derecho a la educación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) que lo interpreta, es muy relevante, ya que reitera las obligaciones de no discriminar a los estudiantes migrantes, especificando el contenido del derecho a recibir educación, el que incluye la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad; definiendo además las tres dimensiones de la accesibilidad a la educación: no discriminación y la asequibilidad material y económica (OG N° 13 §6). La relevancia de este instrumento de derechos humanos radica en la obligación que tienen los Estados de hacer accesible la educación para todos, sin distinción alguna según la capacidad de cada estudiante, y con un compromiso programático para la gratuidad (Art. 13(1)).

La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990, ratificada por Chile en 2005) es otro instrumento significativo. Su relevancia, y la de la Observación General (OG) N° 2 sobre los derechos de los trabajadores migratorios en situación irregular y de sus familiares del Comité de los Trabajadores Migratorios (2013) que lo interpreta, se encuentra en que reitera las obligaciones específicas de no discriminar y de la igualdad de trato que los nacionales, y especifica tres cuestiones bien importantes:

- i) el acceso a la educación sin discriminación, vale decir, los mismos beneficios de gratuidad o acceso a becas y la obligación de facilitar la enseñanza de la lengua y la cultura maternas e implementar programas específicos para estudiantes migrantes (Arts. 30, 31(1) y 43(1) y OG N° 2 §75, §78);

- ii) el no exigir a las escuelas que comuniquen o compartan la información sobre la situación migratoria de las y los estudiantes o de sus padres a las autoridades migratorias o que permitan que se realicen controles inmigración en centro educativos (OG N° 2 §76 y §77)); y
- iii) la obligación del Estado de adoptar medidas para evitar que se produzca la falta de identidad jurídica de las personas migrantes, la que termina limitando su acceso a la educación (OG N° 2 §79).

En el Sistema Interamericano de Derechos Humanos también encontramos instrumentos relevantes, ya que reiteran la no discriminación, accesibilidad e igual trato en materia de derecho a la educación, referidos en el sistema universal, al tiempo que establecen que todos los migrantes tienen derecho a la educación, sin distinción entre los niveles de educación o la edad de los migrantes, obligando a los Estados a no restringir el acceso a la educación pública por la situación migratoria o el empleo a los padres, o por falta de documentos de identidad o escolaridad. Finalmente, propender a la normalización y flexibilización de los requisitos para el acceso de los migrantes a la educación.

Así, el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos para asegurar los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) (Protocolo de San Salvador, aprobado en 1988 y en vigor desde 1999), en su artículo 13, establece el derecho a la educación, para cuyo pleno ejercicio: «La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita» (N° 3 letra c).

Por otra parte, se encuentran también los Principios interamericanos sobre los derechos humanos de todas las personas migrantes, refugiadas, apátridas y las víctimas de la trata de personas (Resolución 04/19 aprobada por la Comisión el 7 de diciembre de 2019). En el Principio 37 se establece el derecho a la educación de «todas las personas migrantes», señalando que: «No se denegará ni limitará el acceso a establecimientos de educación pública a causa de la situación migratoria o el empleo de cualquiera de los progenitores,

o a la falta de documentos de identidad, o de escolaridad». Además, se señala que: «Los Estados deben, en la medida de lo posible, normalizar y flexibilizar los requisitos para el acceso de los migrantes a la educación, a fin de garantizarles el acceso y la finalización de los estudios en todos los niveles educativos».

Derecho a la educación, inclusión e interculturalidad

En el caso de niñas, niños y adolescentes migrantes, la vinculación entre inclusión e interculturalidad y el derecho a la educación se produce de manera clara y directa, en la medida de que en buena parte de los Estados modernos opera un mecanismo jurídico que exceptúa del estatus legal condicional a las personas migrantes cuando se trata de estos actores, fruto del desarrollo de los estándares internacionales de derechos humanos en esta materia.

En cambio, en el caso de las personas migrantes adultas, la relación entre inclusión e interculturalidad y el derecho a la educación se vuelve borrosa, en la medida que la condicionalidad de sus derechos se convierte en la primera barrera para el acceso, permanencia o egreso de las instituciones de educación superior, ante la ausencia de estándares internacionales claros en esta materia y a la plena vigencia, dada su condición de adultos, de la condicionalidad de derechos que el Estado les impone a través de las trayectorias migratorias que defina.

Conceptualmente, la inclusión es compatible con la no discriminación, en la medida en que supera el viejo paradigma de la integración. Esto, porque la integración parte del supuesto que el sistema escolar debe incluir a estudiantes percibidos como diferentes, lo que conlleva la imposición de la forma de vida de los grupos dominantes de la sociedad de acogida (Dovigo, 2014). En contraste, la inclusión se concibe como «un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

En este sentido, la integración se dirige hacia el estudiante migrante enfatizando su normalización lingüística, valorativa o

cultural, procurando morigerar o transformar sus diferencias culturales mediante la escolarización, a fin de que lleguen a ser parte de la sociedad de acogida. La inclusión, en cambio, se dirige directamente al proceso de aprendizaje, para adaptarlo dinámicamente a las diferencias culturales que poseen los/as estudiantes migrantes, las que el sistema educativo busca aceptar en vez de transformar.

Ambos aspectos, la no imposición de la forma de vida dominante y el dinamismo y proactividad que supone la inclusión, se expresan en el foco hacia la interculturalidad que han adquirido los estudios sobre la inclusión educativa de los migrantes en la última década (Aravena et al., 2019; Bustos y Díaz, 2018; Bustos y Gairín, 2017; Joiko y Vásquez, 2016; Riedemann y Stefoni, 2015; Román, 2021).

El enfoque intercultural en la inclusión educativa es, entonces, clave para determinar el contenido del derecho a la educación, a la luz de las obligaciones generales de no discriminación e igual trato que tienen los Estados, a la luz de los principales instrumentos de derechos humanos que se refieren al tema.

Como vimos, dichos principios se aplican a todos y todas los y las estudiantes migrantes, sin distinción según su situación migratoria o el nivel de estudios al que accedan, ya que las personas migrantes son sujetas de derechos. Asimismo, un análisis del contenido del derecho al acceso a la educación de las personas migrantes, en diversos instrumentos del sistema universal y de nuestro sistema regional, muestra una serie de obligaciones específicas que tienen los Estados, y que se relacionan con:

- i) la adopción de medidas, planes y programas específicos, para la inclusión de las personas migrantes en el sistema educativo, propendiendo a la normalización y flexibilización de los requisitos de acceso de los migrantes a la educación;
- ii) la adopción de medidas para el reconocimiento y respeto de la cultura y lengua materna de las personas migrantes, propendiendo al desarrollo de una educación intercultural en los centros educativos;
- iii) recibir un igual trato que los nacionales respecto de la gratuidad en la educación o en el acceso a programas de becas, independientemente del nivel de estudios de que se trate;

iv) la adopción de medidas para impedir que se produzca la falta de identidad jurídica de las personas migrantes, a fin de evitar que ello termine limitando o condicionando su acceso a la educación;

v) no exigir a los centros educativos información sobre el estatus o situación migratoria de las o los estudiantes migrantes y sus familias, y no realizar operativos de control migratorio en los centros educativos.

A la luz de estas obligaciones internacionales que tiene el Estado, el derecho a la educación de las personas migrantes se vincula directamente con las obligaciones generales de no discriminación e igual trato, y con obligaciones específicas para el Estado de adoptar un enfoque intercultural respecto de la inclusión educativa.

En este sentido, la efectiva adopción de medidas estatales deja de ser una cuestión política contingente y se vuelve una necesidad institucional, ya que el Estado tiene el deber jurídico de ajustar su derecho interno según los estándares internacionales en la materia y adoptar acciones concretas. El incumplimiento de estas obligaciones compromete la responsabilidad internacional del Estado.

METODOLOGÍA

Los estudios sobre las dificultades específicas de acceso de estudiantes migrantes a la educación superior chilena son escasos y recientes, y se concentran en barreras de acceso específicas: el alto costo que suponen los estudios universitarios en Chile, el vínculo entre la demora en la tramitación de visados y el acceso a las ayudas estudiantiles y al escaso acceso a información con que cuentan para postular a las carreras (Riedemann et al., 2023).

Por ello, falta en la literatura nacional un análisis de la inclusión de estudiantes migrantes en las instituciones de educación superior, donde se articulen las barreras de acceso desde una perspectiva de derechos. La investigación que realizamos busca ser un aporte en este sentido. El estudio del que surgen los resultados que se presentan en este capítulo adopta un enfoque cualitativo y exploratorio

(Hernández et al., 1998), en el que se recurrió a los grupos focales como técnica de recolección de datos.

En concreto, se realizaron dos grupos focales entre los meses de julio y agosto del 2023. El primero consideró la participación de miembros de dos institutos de formación técnica y profesional, y el segundo de dos universidades con asiento en Puerto Montt. La selección de esta ciudad como escenario de la investigación obedece a la ausencia de una caracterización cualitativa del estudiantado migrante en la educación superior de Puerto Montt que permita comprender el fenómeno de manera integral, tanto en relación al acceso como a la permanencia en el sistema.

Para seleccionar a los participantes, el equipo de investigación tomó contacto con los/as directivos responsables de las IES mencionadas. Luego se aplicó la técnica de la bola de nieve, es decir, tras cada contacto con los profesionales designados por cada directivo/a, se le consultaba si conocía a otros/as personas que cumplieran con los requisitos para ser parte de los grupos focales. Dichos requisitos fueron los siguientes:

- Estudiantes migrantes: hombres y/o mujeres jóvenes de 18 a 29 años, de nacionalidad extranjera, que cursan segundo año o un curso superior en la IE y residentes en Puerto Montt.
- Estudiantes nacionales: hombres y/o mujeres jóvenes de 18 a 29 años, de nacionalidad chilena, que cursan segundo año o un curso superior en la IE y residentes en Puerto Montt.
- Docentes: hombres y/o mujeres adultas mayores de 18 años, que ejerzan como docentes en la IE hace más de 2 años.
- Interventores directos: hombres y/o mujeres adultas mayores de 18 años, que ejerzan como interventor/a social en la IE hace más de 2 años, y que se vinculen e intervengan directamente con estudiantes migrantes pertenecientes principalmente a la dirección de asuntos estudiantiles de cada IE.
- Comunidades migrantes: líder y/o lideresa de comunidad migrante asentada en la Región de Los Lagos, que resida en

la zona hace más de 2 años y que tenga un vínculo con la educación superior en la región.

De esta manera, la muestra se seleccionó por conveniencia (Ruiz, 1996), y finalmente quedó compuesta por ocho sujetos en el primer grupo focal, constituido por miembros de institutos de formación técnica (siete mujeres y un hombre), y en el segundo grupo focal, constituido por miembros de universidades, por nueve sujetos (ocho mujeres y un hombre). La siguiente tabla resume la información relevante sobre los/as participantes.

TABLA 3
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Institución u organización	Sexo	Rol
I.P	Femenino	Estudiante migrante
I.P	Masculino	Docente
I.P	Femenino	Profesional Dirección asuntos estudiantiles
I.P	Femenino	Profesional Dirección asuntos estudiantiles
I.P	Femenino	Docente
I.P	Femenino	Profesional Dirección asuntos estudiantiles
Comunidad Migrante	Femenino	Lideresa
Comunidad Migrante	Femenino	Lideresa
Universidad	Masculino	Estudiante migrante
Universidad	Femenino	Profesional Dirección asuntos estudiantiles
Universidad	Femenino	Profesional Dirección asuntos estudiantiles
Universidad	Femenino	Estudiante migrante
Universidad	Masculino	Estudiante nacional
Universidad	Femenino	Profesional de intervención en género
Comunidad Migrante	Femenino	Lideresa
Comunidad Migrante	Femenino	Lideresa
Comunidad Migrante	Femenino	Lideresa

Fuente: elaboración propia.

Los grupos focales fueron grabados con el consentimiento de los/as participantes, y luego transcritos y analizados. El análisis de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, y se utilizó el software Atlas.Ti para el procesamiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados se abren una serie interrogantes y debates acerca de la realidad de los/as estudiantes migrantes en la educación superior de Puerto Montt que se agruparon en tres unidades de análisis: derechos de estudiantes migrantes, participación en el sistema educacional chileno y sugerencias.

Derechos de los estudiantes migrantes

El aumento de la matrícula de estudiantes migrantes en el sistema de educación superior chileno ha implicado visibilizar los diversos tipos de barreras normativas de acceso y permanencia para este estudiantado. Esto constituye un desafío para el sistema educacional, ya que la presencia de estudiantes migrantes en el aula es una oportunidad para generar ambientes educativos diversos, pero a la vez tensiona de alguna manera ciertos aspectos en sus diferentes niveles.

Así, por ejemplo, los trámites administrativos que deben realizar los/as estudiantes se han vuelto, paradójicamente, una barrera para su participación en el sistema, sobre todo para quienes están finalizando su ciclo medio e iniciando y cursando el superior. Esto debido a que, procesos que debieran asegurar fluidez, se convierten en burocratización, lentificación y confusión.

fíjate, yo estuve con el carné dos años vencido y la definitiva me llegó el mes pasado. Y yo no podía hacer ningún trámite,

nada, no podía hacer nada, porque yo tenía mi... y entonces eso a mí me limita (IP Participante 5)⁵.

En el caso del estudiantado de educación superior no hispanohablante este hecho se intensifica en la educación superior, ya que la barrera lingüística afecta en todas las etapas del proceso. Por razones evidentes, en todos los trámites (presenciales, a distancia y documentales), el estudiante no hispanohablante requiere de una asesoría personalizada que escasamente se consigue si no es por vía de individuos u organizaciones no gubernamentales que están velando por el tema, o bien por el esfuerzo propio de comprender la realidad en que se sitúa. Institucionalmente no siempre existe una respuesta a esta dificultad.

Pero tuve que esforzarme yo en lo personal para meterme al nivel de la exigencia universitaria. No ha habido ninguna actividad o programa respecto a eso, de nivelación o acompañamiento. Que es importante, porque igual acá en Chile pueden llegar estudiantes brasileños, haitianos o de otros países que no son países que hablen... que no siempre van a ser personas que ya tienen una dominación en el idioma castellano (UNI Participante 9).

Hay, además, otros elementos de carácter burocrático-legal que se derivan de los factores de selección en la educación superior, y es que cuando un/a estudiante migrante, incluido el no hispanohablante, ha cursado estudios básicos y medios en el extranjero y los ha reconocido, o bien cuando se le han realizado pruebas de validación, se genera un acta que es enviada a Registro Curricular para ser cargada en el sistema. Sin embargo, generar esta acta es responsabilidad de las escuelas chilenas y, por supuesto, de las direcciones provinciales, por ende, si falta información, ya sea una nota o el reconocimiento de un curso, el portal no permitirá que él o la estudiante se inscriba

⁵ IP alude a un miembro de Institutos Profesionales de Educación Superior y UNI a miembros de Universidades.

y, en definitiva, no podrá postular a la educación superior, al no contar con toda la información registrada en los factores de selección.

Este hecho se suma a que rendir la prueba de Acceso a la Educación Superior⁶ es requisito excluyente para ingresar a las universidades chilenas que participan del sistema único de admisión⁷, y a varios institutos de formación técnico profesional que, si bien no tienen requisitos de puntaje, sí exigen al menos haberla rendido. Los problemas que pueden enfrentar para cursar la inscripción las/os jóvenes migrantes que egresan se derivan de situaciones que pueden haberse estado anudando de manera invisible durante sus años de escolaridad en Chile, y que terminan «detonando» cuando están *ad portas* de terminar la enseñanza media. Por ejemplo, si no tienen RUN, para que puedan inscribirse sin dificultad deben tener IPE, documento de identificación y estudios de primero a cuarto medio validados o reconocidos y cargados en Registro Curricular. La falta de cualquiera de los elementos anteriores puede generar un problema.

Además, hay estudiantes que no pueden cursar su inscripción en el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional por falta de datos, producto de problemas de gestión interna del Ministerio de Educación en la validación o reconocimiento de estudios (por ejemplo, que haya retraso en cargar el acta en registro curricular); o estudiantes que pasaron de Identificador Provisorio Escolar a Rol Único Nacional (es decir, regularizaron su situación

⁶ La prueba de acceso a la educación superior es una evaluación de carácter provisorio que busca medir las competencias, habilidades y conocimientos de los/as estudiantes para ingresar a la educación superior chilena. En ella se consideran temáticas relacionadas a matemáticas, comprensión lectora, historia y ciencias sociales o ciencias. Su importancia radica en que a través de este medio se puede ingresar a las 45 universidades, 26 centros de formación técnica y 18 institutos profesionales públicos y privados adscritos al nuevo sistema de acceso a la educación superior a lo largo del país. De la misma forma, las carreras a las cuales pueden postular son diversas, ya sean de carácter diurno y/o vespertino.

⁷ Es un proceso anual dirigido por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), organismo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, que utiliza como principal método de selección las universidades del Consejo de rectores y las universidades privadas adscritas a este sistema.

migratoria) pero no se hizo el cambio en el sistema de información general de estudiantes, también podrían tener dificultades para inscribirse. Estos problemas se originan directamente en la diferencia de archivos (bases de datos) y actualizaciones entre ambas entidades involucradas (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo y Ministerio de Educación).

cuando yo me fui a matricular tuve que llevar mi pasaporte, mi visa temporaria, el carnet que tenía, el RUT que tuve cuando estaba en el liceo, tuve que llevar demasiados papeles y estuve dos horas matriculándome porque no aparecían, era como si no existieran. Entonces me ingresaban y no salía nadie, no salía nada (UNI Participante 6).

Respecto al resto de factores de selección, debido a que requieren notas, si alguien realizó toda su enseñanza secundaria fuera del país no contará con notas asociadas en el sistema chileno, por lo que no tendrá *ranking* de notas. Esto es importante ya que es un factor de selección que considera el rendimiento académico de un estudiante en relación con su contexto educativo, buscando beneficiar a quienes tienen una trayectoria académica destacada. Por ende, se contabiliza sólo el puntaje de la prueba de transición de admisión universitaria.

Adicionalmente, no existen medidas que permitan un ingreso alternativo amplio al sistema segregador antes descrito, ya que en el caso de los haitianos/as sólo reconoce y convalida estudios de enseñanza básica y media realizados en Haití, no así la enseñanza superior. Esto no es impedimento para que puedan ingresar de manera regular al sistema de educación superior chileno, sin embargo, la no convalidación de estudios realizados previamente en su país de origen es un hecho de exclusión.

Además, en el país no se reconocen la afrodescendencia y la pertenencia a pueblos originarios distintos de los considerados legalmente en Chile, obviando la situación de desigualdad que arrastran desde su país de origen. Así, la brecha se profundiza, ya que no existen vías de acción afirmativa.

Participación en el sistema educacional chileno

Por otra parte, se observa en los relatos que existen barreras de carácter cultural, social y educacional en las que los prejuicios raciales y de clase se asocian al racismo estructural de las instituciones de educación superior. Este racismo adquiere formas diversas dependiendo de los diferentes tiempos y espacios en los que se manifiesta (Wieviorka, 2009).

Desde la educación anti-racista y otras corrientes, el racismo se comprende como una práctica discursiva en la cual se expresa un determinado poder (Gillborn, 2000, como se citó en Auernheimer, 2003, p. 153).

a veces (el profesor) hace unos comentarios muy pesados, como que «¿por qué tan cafecita?», ya con eso... ya uno como que se queda metido como que, «ay qué le digo», «¿será que me quedé mucho tiempo en el horno o qué?», porque... ya eso ya es incómodo, ya a estas alturas de la vida ya sabemos que hay diferentes razas, colores y sabores; entonces preguntar «¿por qué tan cafecita?», ya eso está de más... (UNI Participante 1).

El retraso y la reacción del Estado chileno frente a este tipo de situaciones ha contribuido a perpetuar una vulneración sistemática de derechos sociales en esta población, particularmente en lo que se relaciona a su inclusión en los diversos espacios sociales y educativos donde se encuentran insertos los/as migrantes. Así, este sistema históricamente ha segregado a los sectores de menores recursos, a las mujeres, a los grupos de indígenas e inmigrantes entre la población más pobre.

Por otro parte, la reflexión sobre la educación superior en Chile se ha centrado en el acceso y la cobertura, siendo poco estudiadas las causas y condiciones que podrían interferir en el ingreso y permanencia de la población migrante. Este es un desafío también para la investigación en educación superior. En ese sentido, los pares de los/as mismos estudiantes son fundamentales en el proceso de inclusión:

no preguntan cómo se sienten, cómo se adaptan ellos o cómo también los demás del curso se adaptan a estudiantes extranjeros, porque igual pasa porque, no sé, por ejemplo, acá ha habido, por lo que yo he observado, estudiantes haitianos, por ejemplo, en una carrera de técnico en odontología hay un chico que es muy, muy sociable. Él se ha adaptado de una manera muy bien a su curso, con sus docentes, etc., pero también han existido otros estudiantes, también de la misma nacionalidad, que son muy tímidos, muy retraídas y tampoco han contado, digamos, con la suerte o con la empatía, más bien, de los demás compañeros y compañeras y que la puedan apoyar un poco, qué sé yo, en este proceso que yo creo que, para todos, independiente de la nacionalidad, igual es un poco complejo, depende de la personalidad (IP Participante 9).

A pesar de lo anterior, actualmente existen diversos mecanismos de inclusión social en las instituciones de educación superior para estudiantes nacionales y extranjeros. En primer lugar, está el acceso al financiamiento, ya sea a través de diversas becas estatales y/o becas internas de las instituciones de educación. Además, en 2006, el acceso al crédito se extendió a todos los estudiantes de instituciones de educación superior acreditadas, con la primera implementación del Crédito con Garantía Estatal. Por otra parte, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) gestiona un conjunto de beneficios complementarios que asisten los gastos de mantención, alimentación y traslado de los estudiantes de educación superior (SIES, 2014). Así, en los últimos años se comenzó a otorgar apoyos financieros para que estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos antes excluidos pudiesen cubrir, en parte, los altos costos asociados a la educación superior. A esto se suma la incorporación de la gratuidad a los sistemas de financiamiento, permitiendo que muchos estudiantes puedan cubrir completamente el arancel de sus carreras.

Esto último es gravitante en los/as estudiantes migrantes, ya que el financiamiento suele ser un obstáculo habitual cuando no se puede cubrir. Y esto aumenta cuando se incorporan medidas administrativas como el tipo de residencia para acceder a un beneficio económico:

Ellos piensan que solamente rindiendo la PAES pueden acceder a la universidad y acceder a beneficios. Eso es lo principal también, pero no es así, porque si no tienen la residencia definitiva no pueden acceder en realidad a ningún beneficio estatal (UNI Participante 8).

Sugerencias

Desde los propios actores/actrices de los grupos focales surgieron recomendaciones y/o sugerencias en la intervención con estudiantes migrantes en las instituciones de educación superior de la comuna de Puerto Montt. Estas aluden a que actualmente no existe en Chile una política social y educacional para migrantes que se ejecute de manera uniforme en las instituciones de educación superior. Esto se traduce en que no existen dispositivos de acción en las IES, lo que impide un trabajo mancomunado en los equipos interventores y de acompañamiento al estudiantado migrante, por lo que la propia inclusión recae en los hombros de los/as jóvenes migrantes.

Asimismo, las intervenciones en el sistema de enseñanza superior se ciñen a los modelos preestablecidos por los mismos programas y proyectos educacionales, los cuales generalmente carecen de un enfoque intercultural y prevalece el enfoque de integración social: «Acá... por lo menos tampoco hay como instancias en donde se... como que se intervenga en base a la diversidad cultural» (IP Participante 2).

En ese sentido, el enfoque de la interculturalidad aparece como un eje faltante en las acciones realizadas en las instituciones de educación superior con estudiantes migrantes. Sin embargo, cuando este surge, apunta a otras temáticas de diversidad prevalecientes en las IES:

por lo menos en la (nombre de institución) está como muy enfocada en lo que es eh... el tema del género y el tema de los pueblos originarios, pero interculturalidad es una palabra que no se menciona mucho la verdad (UNI Participante 3).

Se señala también una ausencia de dispositivos o herramientas con los que puedan contarlos/as profesionales en las instituciones de educación superior para abordar al estudiando migrante:

Y es algo que nosotros igual como colaboradores hemos levantado, porque si bien es cierto nuestra misión es universal, es decir, no le podemos negar la matrícula a nadie independiente de su idioma, su nacionalidad, etc., pero también nosotros sentimos que quedamos al debe porque nos hacen falta las herramientas para poder acompañar a este estudiante (IP Participante 9).

Por otra parte, se menciona la necesidad de reconocer los diversos orígenes de los/as migrantes en las instituciones de educación superior, y considerar que el idioma, en el caso de los/as estudiantes haitianos/as, es un factor decisivo al momento de generar una comunicación efectiva, siendo necesario entregar información clara y precisa que esté en español y kreyol. Del mismo modo, es importante contar con más información migratoria sobre los casos de estudiantes venezolanos y colombianos, considerando que los primeros tienen mayor matrícula en las instituciones:

En el tema de los haitianos el idioma, que es muy importante tener ese español para enseñarles y en el tema de los otros, más información, en tema de migración venezolana, colombiana y de hecho la misma población haitiana, a pesar del idioma necesitan mucha, mucha información (UNI Participante 1).

En ese sentido, los y las participantes destacan que la difusión de información también debiese realizarse previo al ingreso a la educación superior, es decir, en el proceso de transición, ya que muchas de las barreras se generan en ese momento: «cabe considerar como un pequeño enfoque al estudiante migrante, como en la orientación y eso. Porque a veces salen de cuarto medio y van con toda la ilusión a matricularse, y al tiro llega la puerta» (UNI Participante 8).

Este hecho es gravitante en relación con la baja articulación de redes en las instituciones vinculadas al estudiantado migrante, donde la comunicación entre unidades al interior de cada IE muchas veces

no avanza y se modula de la manera correcta, y se generan acciones particulares pero desarticuladas: «Y netamente yo creo que está como en la comunicación, en trabajar bajo un mismo lineamiento, vuelvo a repetir, con los distintos departamentos que trabajen dentro de la institución» (IP Participante 4).

La voluntad de los y las profesionales en la realización de acciones con estudiantes migrantes suele convertirse muchas veces en un factor de estrés, ya que no se cuenta con las herramientas institucionales adecuadas. De esta forma, se van generando acciones propias basadas en la experiencia única de cada profesional, quedando a su criterio:

porque como no existe como lineamiento y estamos en... en lo frenético de la gestión siempre, muchas veces pasa por un tema de voluntad y por generar instancias de ese tipo... de claro, de detenerse un poco, quizá un docente que tenga estudiantes extranjeros en su clase pueda proponer algo al equipo para poder generar una actividad, pero todo se reduce a un tema de voluntad (IP Participante 3).

Finalmente, los y las participantes proponen que las instituciones de educación superior tengan al interior de sus planteles educativos una persona que se dedique exclusivamente al abordaje con estudiantes migrantes y que propenda a una inclusión real y no aparente: «sería bueno que quizá las universidades también integren a una persona que se dedique exclusivamente al tema de la atención de los inmigrantes que estudian ahí» (UNI Participante 7).

De esta forma destacan la diferencia en la recepción del estudiantado al interior de cada IE, marcando una fuerte oposición entre la integración e inclusión:

Aparte de recibirlos, incluirlos. Porque claro, los recibimos, ¡eso! Los recibimos, ¡claro! Yo te recibo, pero tú estás aquí, nosotros estamos todos acá. No es, inclusión, porque si lo vas a recibir para no incluirlo, mejor que no lo recibas, porque va a ser más difícil para esa persona. Entonces, inclusión, mucha inclusión (UNI Participante 1).

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que en los últimos años se ha notado un compromiso del Estado hacia las poblaciones migrantes en términos de políticas públicas, siguen existiendo lagunas en algunos casos, como en la inclusión al sistema educativo de jóvenes migrantes que deciden incursionar en carreras técnicas y universitarias, sobre todo cuando las experiencias en torno al reconocimiento de títulos extranjeros siguen siendo una odisea en el campo educativo chileno. A nivel global, instituciones como la UNESCO (2019) han puesto en marcha una estrategia de seguimiento de la educación destinada a personas en contexto de movilidad en América Latina. En conjunto, el ODS 4 garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad en la promoción de las oportunidades de aprendizaje, como mecanismo para combatir las desigualdades en escenarios de alta vulneración de derechos. En la mayoría de los casos, el sistema educacional en Chile no garantiza el acceso de sujetos procedentes de otros países que no cuentan con documentos que les permitan la incorporación y continuidad en estudios técnicos y/o universitarios. Esto se ve reflejado en el reconocimiento de estudios y en la validación de títulos; también presentan una serie de obstáculos al momento de proceder con la adjudicación de becas, fondos y ayudas económicas. Esto limita las biografías de los sujetos en el plano educativo e impacta en sus procesos de calidad de vida que proyectan en el país, sobre todo en el acceso a los sectores laborales formales.

Estos problemas han adquirido gran relevancia en la agenda pública en los últimos años, no solo ante la masividad de los flujos y la mayor visibilidad de las personas migrantes en los espacios públicos, sino que también a partir de múltiples casos de vulneraciones a derechos que les han afectado. En el ámbito educacional se ha producido en los últimos años un aumento significativo de la matrícula de estudiantes migrantes dentro del Sistema de Educación Pública (SEP). Ello ha tensionado al sistema educativo en su conjunto, ya que este no estaba preparado para responder al aumento de matrículas ni a los desafíos de la inclusión de estudiantes migrantes al sistema.

La condicionalidad de derechos que el Estado impone a las personas migrantes mediante la definición de una trayectoria migratoria específica supone una grieta en el sistema de derechos humanos que el Estado debería respetar y garantizar a todas las personas sin distinción, ya que de lo contrario posibilita la exclusión socioeconómica de las personas migrantes. Esta condicionalidad es especialmente relevante en el caso de los/as estudiantes migrantes que quieren acceder o que acceden a alguna IES, ya que justamente ocurre en una etapa de su vida en la que se produce el tránsito desde la juventud a la adultez, donde el mecanismo jurídico excepcional que suspende la condicionalidad de sus derechos termina, lo que impacta en múltiples aspectos en su inclusión en el sistema de educación superior.

Así, sería interesante que el acceso al derecho a la educación del estudiantado migrante en Puerto Montt sea analizado desde una perspectiva situada, en la que las diversas instituciones de educación superior en la comuna establezcan directrices uniformes que permitan comprender y actuar adecuadamente sobre la realidad de las juventudes migrantes en el territorio, pues el contexto social, económico, cultural, educativo y geográfico influyen en las elecciones que toman los/as mismos/as jóvenes al momento de insertarse en la educación superior. Visualizar las necesidades desde territorios específicos permite conocer y (re) conocer una intervención social situada, reconfigurando espacios que han sido establecidos casi de manera normativa.

Los resultados de este estudio muestran las diversas dificultades a las cuales se ven enfrentados los/as estudiantes migrantes en Puerto Montt, un escenario en el que las barreras administrativas derivan en la poca participación en el sistema educativo de las juventudes migrantes.

Entre los nudos críticos mencionados por los participantes de los grupos focales es posible destacar los problemas de falta de acompañamiento de los/as estudiantes migrantes al nuevo sistema educativo, que deriva en el hecho que la responsabilidad académica recae totalmente en el estudiantado que accede a la educación superior. Además, en el caso de estudiantes no hispanohablantes, se suma

la barrera lingüística que existe no sólo a nivel académico –lo que se traduce principalmente en la comprensión de contenidos teóricos en una segunda lengua–, sino también a nivel personal y social.

Finalmente, otro de los nudos críticos se relaciona con el financiamiento de la educación superior. Por lo general, muchos estudiantes migrantes tienen dificultades para costear sus estudios superiores, lo que incide directamente en su desempeño académico o en el retiro de la educación superior.

Por ello, sería fundamental visibilizar las barreras institucionales con las cuales se encuentra el estudiantado migrante en la comuna que decide ingresar a la educación superior y cómo esas barreras se transforman en brechas de acceso y permanencia. Deberían existir, entonces, modificaciones a los criterios de postulación y selección a la educación superior, así como de asignación a beneficios estudiantiles. No se pueden seguir perpetuando las brechas y barreras institucionales que involucran a estudiantes migrantes y que discriminan y, por tanto, vulneran el derecho a la educación de estos jóvenes.

Por otro lado, y a la luz de los resultados, es importante que se reflexione y problematice en torno al racismo institucional que existe hoy en Chile y que se evidencia en el acceso a la educación superior de estudiantes migrantes. Los discursos racistas aún se siguen observando en las comunidades educativas y son parte de la estructura organizacional.

En la misma línea, es primordial apuntar que el ejercicio del derecho a la educación no sólo involucra el acceso, sino que también se refiere a la forma en que el Estado y las instituciones de educación superior se hacen cargo de generar las condiciones que permitan la permanencia y la titulación efectiva del estudiantado. De lo contrario, tendremos estudiantes que puedan acceder al sistema, pero no necesariamente contaremos con la finalización de estudios.

Todos estos hechos se observan como un potencial subcampo de estudio relativo a las migraciones en la educación superior, que sería interesante profundizar en próximas investigaciones. Queda pendiente indagar en las realidades de estudiantes de formación superior técnico profesional, nivel donde existe una mayor proporción de extranjeros en el sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ampuero, C., Ampuero, I., Ciselli, G., Díaz Viegas, J., González, C., Norambuena, M., Ormeño, G. y Segovia Stanoss, M. (2023). Consolidación de los estudios migratorios en la Patagonia Sur. Trayectoria de un grupo interdisciplinar. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 15(2), 104-121. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n2.953>
- Ancalef, V., Pape, F. y Rodríguez, N. (2020). *Migratorias de jóvenes y adultos venezolanos: experiencias de adaptación e inclusión laboral en la ciudad de Osorno 2017-2019* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Andrade, M. (2023). Niñas, niños y adolescentes migrantes como excepción. En A. Mondaca, C. Riveros y I. Ravetllat (Eds.), *Derecho y grupos en condición de vulnerabilidad*. Tirant Lo Blanch.
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. E. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arlettaz, F. (2014). La exclusión del extranjero. Consideraciones de Filosofía Jurídica. *REDUR*, 12, 7-26. <https://doi.org/10.18172/rehur.4136>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO; OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 123-148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2019). Índice de matrículas (2019). https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2021). *Informe de tendencias de matrícula de pregrado de educación superior*. https://www.cned.cl/sites/default/files/02_informepregrado2021_final.pdf
- Contreras, Y. y Palma, P. (2015). Migración latinoamericana en el área central de Iquique. Nuevos frentes de localización residencial y formas desiguales de acceso a la vivienda. *Anales de Geografía de La Universidad Complutense*, 35(2), 45-64. https://doi.org/10.5209/rev_AGUC.2015.v35.n2.50114

- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín (Coord.), *Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 87-118). Wolters Kluwer.
- Galaz, C., Poblete, R. y Frías, C. (2017). *Políticas Públicas e Inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Editorial Universitaria.
- Garcés, A. (2015). *Migración Peruana en Santiago. Prácticas, espacios y economías*. RIL Editores.
- Gissi Barbieri, E. N., Ghio Suárez, G. y Silva Dittborn, C. A. (2019). Diáspora, integración social y arraigo de migrantes en Santiago de Chile: imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (47), 61–88. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.003>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. d. P. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill; Interamericana.
- Imilan, W., Márquez, F. y Stefoni, C. (2016). *Rutas migrantes en Chile: Habitar, festejar y trabajar*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Departamento de Demografía y Censos. <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: ‘No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades’. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.21>
- Mancilla, C. y Muñoz, C. (2019). *Realidades Transnacionales en el Sur de Chile: Resiliencia Familiar y cotidianidades culturales de familias migrantes venezolanas en Osorno y Puerto Montt 2016-2018* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (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>
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <http://journals.openedition.org/polis/15161>
- Pradines, V. (2019). *Osorlombia. Migraciones transnacionales de comunidades colombianas en Osorno, Chile* [tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <http://journals.openedition.org/polis/11327>

- Riedemann, A., Pavez, I. y Rifo, M. (2023). Acceso de los estudiantes migrantes a la universidad en Chile. Experiencias, desafíos y propuestas. *Journal of International Students*, 13(S1), 96-113. <https://doi.org/10.32674/jis.v13iS1.6607>
- Román, D. (2021). Migración inclusiva en Chile. Un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157>
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saldívar, J. y Pradines, V. (2020). Tierra querida. Migración transnacional de colombianos en Osorno, Chile. En J. Saldívar y L. Boric (Eds.), *Pasos al sur: migraciones transnacionales en territorios socioculturales de Chile* (pp. 179-198). RIL Editores.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior*, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1957/mono-706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2020). *Estudiantes extranjeros en educación superior en Chile matrícula 2019*. Subsecretaría de Educación Superior. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/10/Estudiantes-Extranjeros-en-Educacion-Superuor-en-Chile_matricula-2019_SIES.pdf
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023). *Anuario de Estadísticas Migratorias 2022. Movilidad Humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* <https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2024/01/anuario-final-14-dic-digital.pdf>
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/43584>
- Tapia, M. y Liberona, N. (Eds.). (2018). *El afán de cruzar las fronteras. Enfoques transdisciplinarios sobre migraciones y movilidad en Sudamérica y Chile*. RIL Editores.
- Terrado, L. (2019). *Chache, lavi miyó: Los proyectos migratorios transnacionales de la comunidad haitiana en Osorno, Chile* [Tesis de postgrado no publicada]. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education. Building Bridges, not Walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- Villalobos, C. (2016). *Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile* [manuscrito no publicado].
- Wieviorka, M. (2009). *El espacio del racismo*. Ediciones Paidós.

ADOLESCENCIAS MIGRANTES
«NO ACOMPAÑADAS»

LAS DIFICULTADES EN LA PROTECCIÓN DE ADOLESCENTES NO ACOMPAÑADOS EN CHILE Y EN LA REGIÓN¹

Matías Fouillieux Bambach²

INTRODUCCIÓN

La migración forzada de las y los adolescentes no acompañados, que en su mayoría tienen entre 13 y 18 años, involucra un «movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas» (Burbano, 2015, p. 210). Esta se da en un contexto de modificación de leyes y políticas en Chile y en la región, a partir de una gobernanza migratoria de securitización (Stang y Stefoni, 2016), concibiendo la migración como una amenaza para el Estado (Stang, 2016) y de control migratorio (Domenech, 2017; Tapia et al., 2020). Aquello ha traído como consecuencia el aumento de ingresos por pasos no habilitados, pavimentando el negocio de las bandas transnacionales de crimen organizando que aprovechan para captar

¹ Este artículo es fruto del Proyecto Fondecyt posdoctorado N°3220252 «Análisis de la violencia estructural y cultural que experimentan las mujeres, niñas, niños y adolescentes no acompañados migrantes latinoamericanos en el tránsito por Chile, a partir de un enfoque interseccional» (2022-2025), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile, en el cual el autor es Investigador Responsable.

² Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud (CISJU), Universidad Católica Silva Henríquez. mfouillieux@ucsh.cl

y reclutar personas en el trayecto y cruce de fronteras, precarizando y vulnerando los derechos de la población sujeta de estudio.

Los procesos migratorios de las y los sujetos de interés se caracterizan por la capacidad de agencia que despliegan a partir de estrategias de supervivencia ante las crisis internas de países de la región (Brumat, 2021), que ha producido una masiva expulsión de los segmentos más vulnerables y excluidos de la sociedad. Dicha situación obliga a superar las visiones que buscan dar respuesta a los flujos migratorios pensándolos desde la relación entre migración y desarrollo (Portes, 2007), o los procesos de reunificación familiar (Massey et al., 2009), puesto que, en el caso de los y las adolescentes no acompañados, debemos considerar la fragmentación familiar y la violencia entre los principales factores expulsores.

En este contexto, a partir del 2019, fecha que coincide con el comienzo de la pandemia de COVID-19, se ha registrado un incremento progresivo de las y los adolescentes no acompañados que cruzan las fronteras chilenas por pasos no habilitados, exponiéndose a múltiples violencias y vulneración de sus derechos en el trayecto migratorio, producto de la presencia de bandas transnacionales de crimen organizado, y a las precarias condiciones en la ruta.

Al mismo tiempo, existe una desconexión entre las políticas regionales y nacionales para asegurar la protección de este colectivo, en un contexto de un giro punitivo de los flujos irregulares en el país. Esto, sumado a la falta de información sobre el perfil de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) no acompañados en los distintos trayectos migratorios y sus principales necesidades, generan un cuestionamiento con respecto a su protección y a la situación en la que se encuentran tanto en el trayecto migratorio como en su llegada a Chile.

Por ello, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las normativas y políticas que buscan garantizar los derechos de NNA no acompañados tanto a nivel nacional como regional e internacional?, ¿cómo inciden esas normas y políticas en las trayectorias de NNA no acompañados que han llegado a Chile, desde su propia percepción? El objetivo de la presente aportación es entonces describir y

analizar las recomendaciones y observaciones de las instancias e instrumentos nacionales, regionales e internacionales relacionados a la migración en el abordaje de NNA no acompañados y cómo inciden en sus trayectorias migratorias.

A lo largo del texto, sostendremos que existe una falta de articulación entre las políticas migratorias regionales para abordar la situación de los y las adolescentes no acompañados, así como dificultades en la adecuación e implementación de la política migratoria nacional con respecto a las observaciones realizadas por los organismos internacionales, pese a los avances en materia legislativa y en la creación de protocolos de atención y acogida de la población sujeta de interés.

PROBLEMATIZACIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES EN LOS FLUJOS MIGRATORIOS A NIVEL REGIONAL

Según las últimas estimaciones oficiales de Naciones Unidas, en los últimos 15 años «se ha duplicado la cantidad de migrantes internacionales en la región, pasando de 7 millones a 15 millones» (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021, p. 9). En cuanto a los NNA, en el 2021, «los niños, niñas y adolescentes representaban alrededor del 26% de las personas desplazadas por la fuerza a nivel internacional» (UNICEF, 2023, p. 3). Si bien los movimientos hacia el norte continúan en aumento y la emigración sigue siendo un rasgo característico, los flujos y destinos han variado tanto en cifras como en trayectos y perfiles de quienes salen de sus lugares de origen de manera forzada.

Las transformaciones de las movilidades humanas en la región responden a diversas crisis sociopolíticas, a la violencia y los desastres naturales, especialmente en países como Venezuela, Haití, Colombia y Nicaragua. Con respecto a esto, es importante considerar que «la crisis que vive Venezuela ha expulsado a más de cinco millones de personas en los últimos seis años, de las cuales una mayoría se ha dirigido a Colombia, Perú, Chile y Ecuador, países que en conjunto han recibido a poco más del 80% de los nuevos migrantes venezolanos/as» (Thayer et al., 2022. p. 167).

En el caso de Chile, según el último dato estimativo, la población extranjera en situación regular asciende a 1.482.390 personas, lo que representa un alza del 14,1% en comparación al 2018, los cuales se distribuyen de la siguiente forma: 30% venezolanas/os, 16,6% peruanas/os, 12,2% haitiana/os, 11,7% colombianas/os y 8,9% bolivianas/os (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] y Departamento de Extranjería y Migración [DEM], 2021).

Al mismo tiempo, para el 2021 se estimó que había 198.266 niños, niñas y adolescentes (desde los 0 a 19 años³) en situación regular, es decir, el 13,4 % del total de inmigrantes estimado (Harnecker, 2023, p. 14). En este contexto, la niñez y adolescencia migrante en Chile también ha experimentado modificaciones en cuanto a su composición y necesidades de protección: en Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama se concentra un mayor índice de menores en comparación al resto del país.

En el caso de Chile, cuando no se logra generar la reunificación familiar o se detecta una vulneración de derechos, son separados mediante una medida cautelar emitida por el Juzgado de Familia (Poder Judicial, 2021a), por lo cual ingresan a la red de protección y son derivadas/os a una residencia perteneciente al Servicio Mejor Niñez, donde acceden al programa Mi Abogado⁴ (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, s.f.).

Diversas investigaciones han dado cuenta de la niñez e infancia migrante a nivel local relacionadas con temáticas en torno a la familia, educación, fronterización, estigmatización, racismo y polivictimización (Galaz et al., 2021; Joiko, 2023; Pavez Soto, 2012;

³ Se debe incluir a las personas de 18 y 19 años, para así examinar la estimación de los cuatro primeros quinquenios: 0 a 4 años (primera infancia), 5 a 9 años (segunda infancia), 10 a 14 años (preadolescente), y 15 a 19 años (adolescente).

⁴ Consiste en la entrega de defensa jurídica especializada, interdisciplinaria e independiente, a niños, niñas y adolescentes (NNA) que se encuentran en modalidades alternativas de cuidado, con el objetivo fundamental de asegurar una defensa técnica especializada, construida a partir de los aportes profesionales de una triplete compuesta por un abogado, un psicólogo y un trabajador social, ejerciendo los mecanismos judiciales y extrajudiciales correspondientes a fin de obtener el resguardo efectivo de los derechos de los NNA.

Ramírez, 2022; Tijoux, 2013). No obstante, la situación de las y los adolescentes no acompañados es un fenómeno emergente en el país, por lo cual la literatura es escasa, destacando los aportes de Aguilar et al. (2023), quienes a través de un trabajo exploratorio analizan la respuesta del Estado en el abordaje de la niñez migrante no acompañada venezolana y su protección. También el trabajo de Pavez-Soto et al. (2023), quienes mediante un proceso de reflexión crítica dan cuenta de los desafíos y consideraciones éticas que involucra el abordaje de investigaciones con niñas y adolescencias migrantes⁵.

Debido a las características de la población sujeta de estudio, existen diferentes cifras en torno a la adolescencia no acompañada en Chile (Pavez-Soto et al., 2023). Según cifras entregadas por Carabineros de Chile de la Región de Tarapacá, durante octubre de 2021 ingresaron 505 NNA por pasos no habilitados, de los cuales el Tribunal de Familia de Iquique mantenía vigente 130 causas, 15 de ellas correspondientes a adolescentes no acompañados (Poder Judicial, 2021a).

Cabe señalar que tanto Carabineros de Chile como el Poder Judicial mantienen un registro estimado a partir de la detección de casos en el territorio nacional de adolescentes sin compañía. Tal como se observa en la tabla 1, desde el 2018 se ha registrado un incremento progresivo de adolescentes no acompañados: en aquel año se identificaron 5 casos, mientras que para el 2022 este número aumentó a 159.

⁵ En este mismo libro se incluye otro capítulo sobre el tema, titulado «Adolescencia migrante no acompañada en Chile: esbozo de perfiles» [Nota de los editores].

TABLA I

NNA NO ACOMPAÑADOS QUE INGRESARON POR PASOS NO HABILITADOS,
2018-2023

Región	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
Arica y Parinacota	5	6	0	15	1	0	27
Tarapacá	0	0	6	54	58	1	119
Antofagasta	0	0	0	12	1	0	13
Nacional	5	6	6	81	60	1	159

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Carabineros de Chile a través de Ley de Transparencia⁶.

En este contexto, diversas instituciones públicas y organismos internacionales –Poder Judicial, Carabineros de Chile, Defensoría de la Niñez, Servicio Nacional de Protección especializada a la Niñez y Adolescencia (Mejor Niñez), Policía de Investigaciones de Chile, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR)– constituyeron mesas interinstitucionales para acordar un trabajo en conjunto que finalizó con la presentación del Protocolo para la protección de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional. Dicho documento establece cuatro pilares: principios, primera acogida, etapa judicial y mecanismo de monitoreo y seguimiento a la implementación del Protocolo (Poder Judicial, 2021b).

Por lo tanto, estamos en presencia de un fenómeno complejo y diverso tanto en Chile como en el resto de la región, que ha sido impulsado por factores estructurales que condicionan la situación

⁶ Los datos sólo consideran los ingresos de NNA por pasos no habilitados hasta enero de 2023.

de los y las adolescentes en sus países de origen, y que precarizan y dificultan los trayectos migratorios y el tránsito de la condición inicial de exclusión a la inclusión, producto de la tensión entre las condiciones expulsoras de los países de procedencia y las políticas restrictivas y de control de las sociedades de acogida (Thayer et al., 2022), de las cuales Chile forma parte.

Al respecto, hace aproximadamente 10 años, iniciativas regionales como el Mercosur identificaron la situación de adolescentes no acompañados como un fenómeno emergente en la región, pero con notorias diferencias con respecto a otras latitudes. Sin embargo, instaron a considerar esta situación en las políticas migratorias regionales, con el objetivo de proteger los derechos y salvaguardar la integridad a través de mecanismos de protección promovidos por los principales instrumentos internacionales firmados y ratificados por Chile, como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias:

En la región, el fenómeno de los niños migrantes, en particular no acompañados, no ha tenido el crecimiento y dimensión crítica, que ha adquirido en otras regiones, el Mercosur ha expresado su voluntad de avanzar en la profundización del enfoque de derechos humanos en las políticas migratorias (Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos [IPPDH], 2014, p. 38).

Según el Observatorio Venezolano de Migración (en adelante OVM), los NNA han estado involucrados en procesos migratorios desde larga data (Pacecca, 2014), y en diversas circunstancias «sea que se trate de traslados que se producen en el marco de relaciones parentales (en simultáneo o diferido por reagrupación familiar) o que corresponda a adolescentes que han emprendido procesos migratorios autónomos» (OVM, 2021, p. 5).

En el caso de Chile, el aumento de adolescentes no acompañados que ingresan al país por pasos no habilitados se da en un contexto de formulación e implementación de una nueva ley y política migratoria

y fronteriza restrictiva, que consagra el principio de protección complementaria, fragilizando el acceso y condición de refugio:

Desde inicios de 2021, se concretaron medidas específicas que buscaban desincentivar este tipo de entradas al país. En ese año, por ejemplo, se realizaron seis expulsiones colectivas, se reforzó la presencia de las Fuerzas Armadas en la frontera y se ensancharon algunos tramos de la zanja que divide a Chile de Bolivia (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2022, p. 29).

No obstante, ante la estrategia de desincentivo de ingreso irregular al país, incluido el requisito de visado consular de turismo y residencia a población venezolana y haitiana en el 2018, y a la eliminación de la visa temporaria por motivos laborales a la que se podía acceder con visa de turista, el ingreso por pasos no habilitados de población adulta tuvo un explosivo aumento desde el 2017, pasando de 2.905 casos a 56.586 en el 2021, de los cuales el 77% correspondieron a población venezolana, por lo cual se puede argumentar que las medidas establecidas no surtieron el efecto esperado por las autoridades.

Al respecto, el Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (en adelante CMW) recomendó al Estado de Chile que «se asegure que medidas administrativas no discriminen con base en el origen nacional de los migrantes, y en particular a los venezolanos y haitianos» (CMW, 2021, p. 6).

Esta manera de gestionar los flujos migratorios responde a un control selectivo de quienes ingresan y salen del país, para asegurar la vigilancia de individuos y poblaciones a partir del giro punitivo mediante la intensificación de la violencia de Estado hacia los migrantes en un contexto regional (Domenech, 2017; Domenech et al., 2022). Con respecto a Chile, la militarización de las fronteras, las expulsiones y el tratamiento diferenciado de migrantes en la elaboración de políticas migratorias no están alineados con los tratados internacionales firmados por Chile en materia migratoria y las recomendaciones y observaciones realizadas por organismos e

instancias regionales e internacionales para asegurar la protección de adolescentes no acompañados.

En este contexto, Carabineros de Chile registró en el 2021 aproximadamente 6 mil ingresos irregulares de menores de edad, independiente de su condición migratoria, triplicando las cifras del 2020 (SJM, 2022). Ello que da cuenta del aumento progresivo de este segmento de la población, y la necesidad y obligación que tiene el Estado en la implementación de políticas migratorias acordes a los marcos normativos internacionales.

MARCO TEÓRICO

Para fines de la presente aportación, es necesario diferenciar a los y las NNA en situación regular y los NNA no acompañados y/o separados. Según Naciones Unidas, se entiende por «niños no acompañados» a «los menores que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad» (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p. 6). En cambio, los «“niños separados” no migran con sus padres o tutores legales, pero sí junto a otros parientes» (Ceriani et al., 2014, pp. 10-11).

Por lo tanto, este tipo de migración desafía y tensiona la visión occidental dominante sobre la infancia, basada en la suposición de que las niñas y los niños deben ser cuidados, en lugar de ser ellos mismos los que cuidan (Rosen y Newberry, 2018), desconociendo estrategias individuales y colectivas que realizan los y las adolescentes para enfrentar las dificultades tanto en el trayecto migratorio como en la llegada a Chile: «el cuidado no se limita necesariamente a aquel otorgado por un adulto o el Estado, sino que las niñas y los niños migrantes también cuidan de sí mismos y lo reciben de otras y otros jóvenes» (Rosen et al., 2022, p. 264).

Por otro lado, estudios críticos a nivel internacional dan cuenta de procesos autonómicos migratorios. La perspectiva de la autonomía de las migraciones «permite analizar la producción de irregularidad [...] como un proceso tenso y basado en conflictos, en

el que los movimientos subjetivos y las luchas relacionadas con la migración son un factor activo y fundamental» (Mezzadra, 2012, p. 160). Aquella lucha y resistencia que despliegan los y las adolescentes no acompañados que salen de sus países para hacer frente a las desigualdades estructurales, a la violencia y fragmentación familiar, responde a los aportes de Lourdes Gaitán (2006b) sobre la sociología de la infancia, en cuanto a que la sociedad establece cánones en la construcción de la infancia a partir de una mirada adultocentrista:

Los científicos, pensando en términos de racionalidad adulta, han dado forma y soporte teórico a una cierta idea de ser humano en formación que requiere ser tutelado, moldeado y controlado por los adultos, preparado para su correcta integración en la sociedad de los mayores (p. 18).

Dicha mirada y enfoque paternalista invisibiliza y reduce la capacidad de agencia de los y las adolescentes en su proyecto y trayecto migratorio, categorizando a la población sujeta de estudio como víctima, lo que les priva del derecho a cuidar y cuidarse (Rosen et al., 2022). De esta forma, en el presente estudio comprenderemos que el proceso migratorio autónomo que llevan a cabo los y las adolescentes no acompañados, ya sea de manera voluntaria o forzada, fortalece su capacidad de agencia, tensionado el enfoque clásico y predominante de la teoría de cuidados, al permitir desarrollar estrategias de autocuidado a nivel personal y colectivo, sin compañía o tutela de un adulto.

METODOLOGÍA

Para la presente contribución se utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, mediante dos técnicas de recolección de datos: revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias de artículos, leyes, recomendaciones de instrumentos regionales y observaciones de organismos internacionales en la implementación de políticas migratorias de NNA, y relatos de vida de adolescentes no acompañados institucionalizados en residencias del Servicio Mejor Niñez (ex Servicio Nacional de Menores [Sename])

en Iquique, con el objetivo de visibilizar sus experiencias y dar cuenta de la percepción que tienen sobre el trayecto migratorio (desde que salen de sus países hasta que llegan a Chile), y la protección de sus derechos en el país. Es importante aclarar que el contexto de protección de los y las adolescentes no acompañados difiere según el género, por lo que en este caso el análisis de los resultados considera solamente el enfoque y las experiencias de adolescentes no acompañados que se autoidentifican como hombres.

A partir de estas categorías de estudio, se analizaron cuatro casos de hombres adolescentes no acompañados institucionalizados que abandonaron sus países de origen siendo menores de edad⁷ y que actualmente residen en la Región de Tarapacá. La elección del lugar de recolección de datos se sustenta en la consideración del factor del cruce de fronteras, siendo Colchane, ubicado en esa misma región del país, el principal punto de ingreso por pasos no habilitados y la consiguiente derivación a las residencias del Servicio Mejor Niñez en Iquique (capital regional), en caso de no conseguir la reunificación familiar en el país.

El uso de relatos de vida como forma de registro de los testimonios personales y también colectivos «reside en la utilidad que tiene para captar información relevante para desentrañar la relación entre tiempo biográfico y el tiempo histórico social» (Jelin, 2020, p. 376). Esto quiere decir que la biografía se encarna en un tiempo concreto específico, dentro de un marco histórico concreto con el que interacciona. Nos parece relevante hacer alusión a la importancia de registrar las experiencias y prácticas de la vida cotidiana de los sujetos de interés, quienes en el marco de la acción se vinculan a una

⁷ Hay que considerar la modificación de la Ley 21.302, inciso segundo del artículo 3, que señala: «Para efectos de la presente ley, se entenderá... por adolescente a toda persona que tenga catorce años o que, siendo mayor de catorce años, no haya cumplido los dieciocho años de edad. Sin perjuicio de lo anterior, seguirán siendo sujetos de atención del Servicio quienes tengan dieciocho años o más, siempre que se encuentren bajo cuidado alternativo y cursando estudios. Ellos serán sujetos de atención hasta el 31 de diciembre del año en que cumplan veinticuatro años. El cumplimiento del requisito de estudios se acreditará mediante un certificado emitido por la entidad que desarrolle el curso».

historia que no sólo es individual sino también colectiva. La biografía se inserta y deviene al mismo tiempo de aspectos que relacionan sus trayectorias migratorias, el acceso a las necesidades básicas y la percepción que tienen de su protección e integración en el país.

Los relatos se realizaron previa firma del Consentimiento Informado por parte de la directora de la residencia a cargo de la Corporación y los Asentimientos de los adolescentes, y se grabaron en formato de audio para su posterior transcripción y análisis en formato manual. Para resolver los problemas éticos sobre la participación de adolescentes previa autorización de un adulto, se realizaron varios encuentros previos con ellos para establecer una confianza mínima que les permitiera solicitar a la persona responsable participar en la investigación. Además, se modificaron los nombres para preservar su protección y anonimato.

RESULTADOS

Los desplazamientos forzados de los y las adolescentes no acompañados ha adquirido nuevas dimensiones en un contexto político, económico y social de la región que modifica los patrones que buscan dar cuenta de los factores de movilidad entre fronteras. En la actualidad, la violencia en los países de origen, la falta de acceso a las necesidades básicas, la fragmentación familiar y la situación de abandono adquieren una relevancia impensada hace unos años en el debate y la discusión del fenómeno migratorio en la región.

En este contexto, la suspensión de Venezuela de todos los derechos y obligaciones como Estado Parte del Mercosur, a partir del Protocolo de Ushuaia, ha producido una fragmentación en las instancias regionales y los mecanismos de protección de la población migrante, generando un tratamiento diferenciado hacia esta comunidad: «Argentina y Uruguay son países que reconocen la regularización por la normativa Mercosur, aun cuando Venezuela está suspendida del bloque y no haya aprobado instrumentos claves del bloque» (Ramayo, 2019, p. 15).

En el caso de Chile, el requisito del visado consular establecido en el 2018 para los y las ciudadanos venezolanos ha transformado la planificación del trayecto migratorio; las dificultades de acceder a un pasaporte, la baja aceptación de este tipo de visado, en torno al 14% (SJM, 2022), y el excesivo tiempo para tramitar el visado ante las autoridades venezolanas, provoca que sea más fácil salir del país sin documentos, lo que aumenta las posibilidades de ingresar de manera irregular: «mi mamá fue a pedir información para la visa pero el alto costo de los pasaportes para toda la familia y la demora nos hizo quedarnos, ahí decidí hacer el viaje solo» (Carlos, 15 años, venezolano).

Los y las adolescentes que salen de sus países deben acreditar una serie de documentos para cruzar la frontera, con la finalidad de promover su protección. El artículo 4° del acuerdo de procedimientos para la verificación de la documentación de egreso e ingreso de menores (Mercosur, 2006) determina la obligatoriedad de las autoridades migratorias de realizar esta gestión. A partir de los acuerdos entre los Estados Parte y los Estados Asociados del Mercosur, los requisitos comienzan en el país de origen y continúan en los destinos de ingreso:

La autorización de viaje intervenida por la autoridad migratoria del país de egreso será asimismo exhibida ante la autoridad de control migratorio del país de ingreso, la que estampará el sello respectivo en dicha autorización, sin perjuicio de intervenir el pasaporte como es de rutina, en el caso de portar el menor ese documento identificatorio, y/o extender la tarjeta de control, según correspondiera (4).

No obstante, es común que estos requisitos de egreso e ingreso no se cumplan, independiente del tipo de frontera, debido a la inacción o malas prácticas de funcionarios que custodian las fronteras: «cruzamos caminando por el puente de la frontera de Venezuela con Cúcuta y nadie nos pidió ningún documento» (Luis, 19 años, venezolano). «En la frontera de Perú con Chile nos pilló un policía, con mi amigo pensamos que nos iba a detener, pero nos pidió lavar

su auto y nos pasó 30 soles, luego nos dijo por dónde teníamos que cruzar para que no nos agarraran» (David, 17 años, colombiano).

A esto hay que añadir las inconsistencias y el carácter discrecional en el ingreso y egreso de menores en algunos países de la región, al no tener claridad sobre si aplicar la normativa regional o nacional, lo que permite que los funcionarios que custodian las fronteras decidan cómo aplicar los mecanismos de control dependiendo de sus propios criterios.

Al aplicar la normativa interna, al momento del ingreso a la República Argentina, desde el control migratorio no solicitaban los permisos de viaje a mayores de 14 años, pero, en caso de invocar el Acuerdo Mercosur, exigían la doble verificación de permisos tanto al egreso como al ingreso; debido a que los requisitos de egreso difieren según la normativa de los países (Angentieri et al., 2016, p. 9).

El debate en torno a la fragilidad de las fronteras y al propósito y uso que se les da tiene su origen en la soberanía que ostentan los Estados de controlar el ingreso y salida de las personas a partir de las políticas migratorias nacional. En este sentido, cobran relevancia las dificultades entre los países de la región para transformar las fronteras en un espacio de integración más que de división, producto de la «ausencia de una adecuada coordinación entre las autoridades de los países fronterizos y la ausencia de planes, programas y proyectos que permitan espacios socioeconómicos con niveles de desarrollo humano más elevado» (Sánchez de Rojas, 2016, p. 264).

Al respecto, la fragilidad de los procesos de integración fronteriza del Mercosur, más allá de los mecanismos económicos, guarda relación con la falta de unificación de criterios conjuntos de los Estados Miembros y Estados Parte para promover una cooperación a través de una política migratoria integral entre ciudades fronterizas que supere la visión securitizadora (Tapia et al., 2020) y restrictiva, para dar paso a mecanismos de integración efectiva, a diferencia de otras instancias regionales:

Entre los procesos de integración subregional, el de la Comunidad Andina es el único que tiene en su tratado constitutivo,

un mecanismo específico para facilitar la integración fronteriza, no así otros como Mercosur que funcionan a través de iniciativas bilaterales o trilaterales de sus países miembros (Sánchez de Rojas, 2016, p. 284).

Este tipo de tratados o iniciativas entre países representa una de las dificultades en la unificación de criterios de reconocimiento y protección, puesto que prioriza un abordaje bilateral en desmedro de uno regional. No obstante, distintas instancias han promovido una modificación en los criterios migratorios de adolescentes no acompañados para «facilitar la armonización de los procedimientos migratorios y de referencia y protección que involucren a NNA migrantes tanto a nivel interno como regional, así como una adecuada articulación entre los países del Mercosur» (Argentieri et al., 2016, p. 59).

La falta de cooperación regional representa un obstáculo más en la protección de los y las adolescentes que huyen de sus países en situación de vulnerabilidad producto de la falta de oportunidades, la fragmentación familiar y la violencia:

nunca conocí a mi papá y mi mamá me pegaba, me abandonó cuando tenía cinco años. Cuando mi abuela murió me fui a vivir con mi tía. A los 12 años me fui a Colombia y un día mi mamá llegó a buscarme, no sé cómo me encontró, pero me volvió a cagar la vida y tuve que huir (Luis, 19 años, venezolano).

La llegada a Chile representa, en muchos casos, el destino final de un trayecto lleno de obstáculos y dificultades, debido a la violencia que ejercen diversos actores a lo largo de la ruta: «el viaje es duro, jodido y peligroso, hay mucha gente que quiere hacerte daño, desde policías hasta bandas criminales, no lo haría de nuevo, pero ya estoy acá y no pienso volver a mi país» (Carlos, 15 años, venezolano).

No obstante, al mismo tiempo se traduce en una oportunidad para mejorar la calidad de vida, en un contexto de abandono y precariedad, que según las reflexiones de los participantes se contraponen a la situación que se vive en el país: «vine a Chile porque murió mi mamá y papá, supe por otros amigos que acá se puede ganar bien y

lo único que quiero es juntar dinero para seguir adelante» (David, 17 años, colombiano).

La regularización migratoria es una de las medidas de mayor efectividad para la protección de los y las migrantes, y en especial de adolescentes no acompañados, puesto que facilita el acceso a derechos, pero no asegura la igualdad entre nacionales y extranjeros en un territorio. El último proceso de regularización extraordinaria en el país se llevó a cabo a mediados de 2018 y permitió regularizar a más de 155.707 personas. Sin embargo, el CMW mostró preocupación por la «ausencia de una política integral de regularización migratoria, y que los migrantes y sus familiares, incluidos niñas, niños y adolescentes no acompañados, no pueden beneficiarse de un proceso de regularización previsible» (CMW, 2021, p. 14).

Con respecto a esto, es preciso considerar que, en materia legislativa, la Ley de Migración y Extranjería 21.325, promulgada en abril de 2021, representa un avance en comparación al antiguo Decreto Ley 1.094 de 1975, que establecía normas sobre extranjeros en Chile. En efecto, el artículo 4° establece que el Estado adoptará todas las medidas administrativas, legislativas y judiciales para asegurar el pleno ejercicio y goce de los derechos de los NNA cualquiera sea su situación migratoria, y que en el caso de que incurrieran en alguna infracción migratoria no estarán sujetos a ninguna sanción prevista en la ley.

Al mismo tiempo, el Decreto 177 (2022) regula el acceso a la Residencia Temporal por razones humanitarias para NNA que no se encuentren acompañados por su padre, madre o tutor en el país, y que corresponderá a la autoridad encargada de la protección de NNA solicitar el permiso. Desde su promulgación, se han entregado aproximadamente 11.000 visas humanitarias a NNA extranjeros (SJM, 2023). No obstante, observamos en la actualidad dificultades para tramitar la residencia temporal, principalmente por falta de documentación expedida por los países de origen, especialmente en el caso de Venezuela:

crucé la frontera con un grupo de personas, pensé que sería más seguro, pero cuando nos encontraron, me separaron del

resto y me trajeron a la residencia. Yo quiero terminar de estudiar y trabajar acá en Chile, pero todavía no puedo porque no han enviado mis papeles (Carlos, 15 años, venezolano).

La regularización, tanto a nivel regional como nacional, es uno de los principales mecanismos de protección de la población migrante. Sin embargo, pese al avance legislativo, aún persisten dificultades burocráticas para asegurar el acceso a documentos y apostillas solicitados por las autoridades migratorias:

Si bien existe un reconocimiento de que todo niño que se encuentre en algún país de la región debe acceder a los mismos derechos que los nativos, todavía en la práctica subsisten dificultades y trabas vinculadas con la falta de documentación (IPPDH, 2014, p. 41).

El acceso a derechos es uno de los pilares fundamentales consagrados en los principales instrumentos internacionales que forman parte del marco normativo para la infancia migrante. En el caso de Chile, ante el aumento de adolescentes no acompañados, especialmente en la frontera norte, el Juzgado de familia de Iquique puso en conocimiento a la Corte Suprema de la situación de NNA en contextos de movilidad que se encontraban en situación irregular en la Región de Tarapacá.

Al igual que la Ley 21.325, el Protocolo de la Corte Suprema representa un avance en la protección de NNA no acompañados y/o separados en el país. No obstante, la dificultad radica en la implementación, el alcance y la correcta comprensión por parte de funcionarios/as que se desempeñan tanto en frontera como en los centros de acogida. Las distintas experiencias de los adolescentes en sus ingresos por pasos no habilitados dan cuenta de esto: «me agarraron como a las 5 de la tarde cerca de Colchane, me retuvieron en un lugar junto a unos amigos y luego me trajeron de madrugada esposado a la residencia» (Carlos, 15 años, venezolano). «No me informaron sobre mis derechos, pero me trataron bien y no tuve muchos problemas» (David, 17 años, colombiano).

Este tipo de respuesta institucional contradice el Protocolo de la Corte Suprema (2021) con respecto a la primera acogida, y a la entrega oportuna de información sobre los derechos que tienen los y las adolescentes, independiente de su condición migratoria en el país. Al mismo tiempo, da cuenta de la dificultad del cumplimiento de los principales tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que la situación de adolescentes no acompañados en contextos de movilidad es de extrema vulnerabilidad en un contexto de abandono, pobreza, violencia intrafamiliar y violencia estructural (Galtung, 2016) que dificulta el acceso a derechos sociales, tanto en sus países de origen como en el trayecto migratorio y en Chile. Este estudio indagó en las políticas migratorias regionales que abordan la situación de NNA no acompañados, y en las observaciones que los organismos internacionales han realizado a Chile con el objetivo establecer mecanismos de protección de los y las adolescentes que viajan por días y meses para buscar una mejor calidad de vida, huyendo de la precariedad que tienen en sus países de origen.

Las experiencias de vida de los sujetos de interés dan cuenta de procesos complejos e invisibilizados, asociados a la falta de acceso a los derechos y necesidades básicas en sus países y en el trayecto migratorio, que producen una construcción del futuro más esperanzadora a partir de la supervivencia, resistencia y lucha que han sostenido para hacer frente a las múltiples violencias percibidas y experimentadas a lo largo de sus trayectorias personales y colectivas.

En este sentido, cobran relevancias los estudios críticos de la infancia (Aguilar et al., 2023; Gaitán, 2006b) que muestran procesos de autonomía, donde el protagonismo y la participación de NNA en la realización de proyectos migratorios propios se contraponen al

excesivo adultocentrismo que determina y moldea sus experiencias de vida. De esta forma, emergen procesos de convicción y realización personal que buscan modificar los patrones de desigualdad y exclusión de derechos para transitar hacia una vida digna.

Ante esta precarización y vulnerabilidad sostenida, nacen estrategias de autocuidado, pero también colectivas, a partir de la intensificación de relaciones con otros adolescentes con experiencias de vida similares, por lo cual se van configurando procesos identitarios y comunitarios en desmedro de los cánones tradicionales de los núcleos familiares. En este caso, el rol o factor protector supera la visión adultocéntrica de la madre, padre o tutor, estableciendo nuevas formas de socialización, donde prevalecen las relaciones horizontales transversales.

La desconexión entre criterios de reconocimiento y protección regional de menores extranjeros no acompañados y las políticas locales, así como en la implementación de políticas públicas y programas orientados a la protección e integración de NNA no acompañados en el país, producen y reproducen patrones de violencia desde que salen de sus países hasta que llegan a Chile, dificultando el acceso de los derechos consagrados en los principales tratados internacionales en la materia.

Con respecto a esto, es importante considerar los mecanismos de protección y las diferencias en las trayectorias de vida a partir de un enfoque de género, puesto que las experiencias son diametralmente opuestas y, por consiguiente, también las necesidades. En este sentido, las construcciones culturales asignadas y perpetuadas determinan comportamientos, actitudes y estrategias de lucha personal y colectiva, incluso en este segmento de la población.

Al mismo tiempo, detectamos dificultades en la implementación de las recomendaciones de instancias de los instrumentos regionales e internacionales para la protección de NNA no acompañados en Chile, producto de una tardía respuesta ante el aumento del flujo migratorio intrarregional, y a la falta de respuesta a la demanda de datos e información para agilizar los procesos de regularización migratoria de los adolescentes no acompañados en Chile, a causa del excesivo retraso por parte de los países de origen.

Finalmente, pese al avance que significa la creación y puesta en marcha del Protocolo para la protección de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional en el país, observamos dificultades en la implementación y monitoreo, a partir de los relatos de los participantes. Ello precariza la situación de los adolescentes no acompañados, y genera un cuestionamiento sobre la protección de sus derechos en el territorio nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, E., Villalobos, F. y Ramos, R. (2023). Migración venezolana en el norte de Chile: el caso de la infancia migrante no acompañada. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 10(1), 37-67. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v10i1.40866>
- Argentieri, C., Quetto, D., Debandi, N. y Fernández Patallo, M. (2016). *Iniciativas regionales para la identificación y atención de niños, niñas, y adolescentes migrantes*. Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos; Organización Internacional para las Migraciones.
- Burbano Alarcón, M. (2015). Las asociaciones de migrantes haitianos en el Ecuador: entre debilidad y resistencia. *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 23, 207-220. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004413>
- Brumat, L. (2021). Gobernanza migratoria en Suramérica en 2021: respuestas a la emigración venezolana durante la pandemia. *Análisis Carolina*, 12, 1-13. https://doi.org/10.33960/AC_12.2021
- Ceriani, P. C., García, L. y Salas, A. G. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22, 9-28. <https://www.scielo.br/j/remhu/a/xqF8LGZNCWp7ttTZnDwFFxp/abstract/?lang=es>
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 6. Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. CRC/GC/2005/6. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3886.pdf>
- Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (2021). *Observaciones finales sobre el segundo informe periódico de Chile*. CMW/C/CHL/CO/2. Naciones

- Unidas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g21/104/97/pdf/g2110497.pdf?token=WfRbp9OILWDqYWEYgi&fe=true>
- Decreto 177 de 2022. Establece las subcategorías migratorias de residencia temporal. 10 de mayo de 2022. D. O. N° 43.253. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1176043>
- Domenech, E. (2017). Las políticas de migración en Sudamérica: elementos para el análisis crítico del control migratorio y fronterizo. *Terceiro Milênio. Revista Crítica de Sociologia e Política*, 8(1), 19-48. <https://www.revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/2/2>
- Domenech, E. E., Basualdo, M. L. y Pereira, M. A. (2022). Migraciones, fronteras y política de datos: nuevos medios de control del movimiento en el espacio sudamericano. En L. Rivera, G. Herrera y E. Domenech (Coords.), *Movilidades, control fronterizo y luchas migrantes* (pp. 317-355). Clacso; Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Gaitán, L. (2006b) *Sociología de la Infancia: análisis e intervención social*. Síntesis.
- Galaz, C., Pávez Soto, I. y Magalhães, L. (2021). Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). *Si Somos Americanos*, 21(1), 129-151. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Harnecker, M. (2023). *Niñez y Adolescencia Migrante en Chile. Estimación de población. Análisis a partir de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021*. Instituto Nacional de Estadísticas; UNICEF.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2021*. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos. (2014). *Diálogo sobre integración regional, políticas migratorias y derechos humanos*. Mercosur y Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur.
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. Clacso.
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>

- Ley 21.325 de 2021. Ley de Migración y Extranjería. 11 de abril de 2021. D. O. N° 43.177. <https://bcn.cl/2oodq>
- Mercosur (2006). *Procedimiento para la verificación de la documentación de egreso e ingreso de menores entre los Estados parte del Mercosur y Estados asociados*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6397.pdf?view=1>
- Massey, D. S., Pren, K. A. y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos: Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de población*, 15(61), 101-128. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300006
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (Eds.), 2021. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales: la mirada de la autonomía. *Nueva sociedad*, (237), 159-178. <https://nuso.org/articulo/capitalismo-migraciones-y-luchas-sociales-la-mirada-de-la-autonomia/>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Chile. (s.f.). Programas de apoyo a personas víctimas en el marco de movilizaciones sociales. Secretaría de Comunicaciones del Ministerio Secretaría General de Gobierno. <https://www.gob.cl/coordinacionddhh/programasdeapoyo/#:~:text=Programa%20Mi%20Abogado&text=Consiste%20en%20la%20entrega%20de,asegurar%20una%20defensa%20t%C3%A9cnica%20especializada>
- Observatorio Venezolano de Migración (2021). *Participación de niñas, niños y adolescentes en el proceso migratorio venezolano. Análisis exploratorio basado en la ENCOVI 2019/2020*. <https://www.observatoriovenezolanodemigracion.org/informes-y-reportes/participacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-proceso-migratorio-venezolano>
- Pacecca, M. I. (2014). *Niños, niñas y adolescentes a través de las fronteras del MERCOSUR. Informe de investigación*. Organización Internacional para las Migraciones; Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos.
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, I., Salinas, S.-G., Dufraix, I., Ortiz-López, J. E. y Acuña, V. (2023). Reflexividad ética de un traspíe: niñez y adolescencia migrantes no acompañadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.3.5904>

- Poder Judicial. (2021a, 24 de junio). *Poder Judicial realiza seminario sobre estándares internacionales de protección a NNA migrantes no acompañados con multitudinaria asistencia virtual*. <https://www.pjud.cl/prensa-y-comunicaciones/noticias-del-poder-judicial/58263>
- Poder Judicial. (2021b). *Protocolo para la protección de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional*. <https://www.unicef.org/chile/media/6636/file/protocolo%20migrante.pdf>
- Portes, A (2007). Migración y desarrollo: una revisión conceptual de la evidencia. En S. Castles y R. Delgado (Coords.), *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur* (pp. 21-50). Universidad Autónoma de Zacatecas; Miguel Ángel Porrúa.
- Ramayo, S. (2019). *Iniciativa Regional. Foco Niñez migrante. Iniciativa regional*. Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos; Mercosur.
- Ramírez, F. (2022). La reconstrucción de familias fragilizadas de los adolescentes migrantes en Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 22(1), 193-205. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482022000100193>
- Rosen, R. y Newberry, J. (2018). Love, labour and temporality: Reconceptualising social reproduction with women and children in the frame. En R. Rosen y K. Twamley (Eds.), *Feminism and the politics of childhood: Friends or foes?* (pp. 117-133). UCL Press.
- Rosen, R., Chaise, E., Crafter, S., Glockner, C. y Mitra, S. (Eds.). (2022). *Crisis for Whom? Critical global perspectives on childhood, care and migration* [¿Crisis para quién? Perspectivas críticas internacionales sobre la infancia, el cuidado y la migración]. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080782>
- Sánchez de Rojas, E. (2016). Las fronteras «porosas» de Sudamérica: ¿líneas divisorias o áreas de cooperación? *bie3: Boletín IEEE*, (2), 264-287. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEA39-2016_Fronteras_Porosas_Sudamerica_ESRD.pdf
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2022). *Migración en Chile. Lecciones y desafíos para los próximos años: Balance de la Movilidad Humana en Chile 2018-2022*. <https://www.observatoriomigraciones.cl/wp-content/uploads/2022/07/ANUARIO-2022.pdf?swcfpc=1>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023). *Anuario de estadísticas migratorias: Movilidad Humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* <https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2023/12/Anuario-Migratorio-2022.pdf>
- Stang, M. F. (2016). De la doctrina de la seguridad nacional a la gobernabilidad migratoria: la idea de seguridad en la normativa migratoria

- chilena, 1975-2014. *Polis*, 15(44), 83-107. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682016000200005
- Stang, F. y Stefoni, C. (2016). La microfísica de las fronteras. Criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta, Chile. *Astrolabio*, (17), 42-80. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n17.15781>
- Tapia, R. D., Rodríguez, R. R. y Rojas, D. Q. (2020). «Ordenar la casa»: securitización y producción de irregularidad en el norte de Chile. *Sociologías*, 22, 172-196. <https://doi.org/10.1590/15174522-105689>
- Tijoux, E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- Thayer Correa, L. E., Tijoux, M. E., Lages, R. y Fouillieux, M. (2022). El estado en su frontera: arbitrariedad e ilegalidad en las políticas migratorias recientes en Chile. *Diálogo Andino*, (68), 167-182. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812022000200167>
- UNICEF. (2023). *El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y El Caribe. Una región como ninguna otra*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2023-09/UNICEF%20Migration%20Child%20Alert%20050923%20ES.pdf>

ADOLESCENCIA MIGRANTE NO ACOMPAÑADA EN CHILE: ESBOZO DE PERFILES¹

Iskra Pavez-Soto²

Juan Ortiz-López³

Iciar Dufraix⁴

Sius-Geng Salinas⁵

Valeria Acuña⁶

Jendery Jaldín⁷

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es ofrecer elementos preliminares que permitan esbozar una caracterización provisoria de las y los adolescentes migrantes que ingresan a Chile sin adultos o tutores responsables, es decir, en calidad de no acompañados, centrándonos en las características de sus trayectorias migratorias y las complejidades de

¹ El presente artículo es fruto de los resultados preliminares del Proyecto Fondecyt Regular N° 1221337 «La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes no acompañados», financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

² Universidad del Desarrollo (UDD). iskrapaz@gmail.com

³ Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). juaneduardoortiz@gmail.com

⁴ Universidad de Tarapacá (UTA). iciar.dufraix@gmail.com

⁵ Universidad de Tarapacá (UTA). sius.sl.p@gmail.com

⁶ Universidad Santo Tomás (UST). vale.acuna.r@gmail.com

⁷ Universidad de Tarapacá (UTA). jenjaldines@gmail.com

las dimensiones legales, sociales, etc., desde las voces de autoridades, profesionales, técnicos y activistas vinculados a la temática. En este escenario, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las características sociodemográficas, administrativas y legales de este sujeto emergente?, ¿cuál es su trayectoria migratoria?, ¿qué estrategias y tácticas despliegan durante su trayectoria migratoria considerando la alta peligrosidad de las rutas?

Para entrar en materia es preciso hacer una breve contextualización del fenómeno en nuestra región latinoamericana. Sabido es que, en la frontera entre México y Estados Unidos, desde hace varios años, se observa la presencia de infancias y adolescencias migrantes no acompañadas provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador (Moctezuma-Longeira, 2019). Una ley estadounidense establece que quienes provengan de países contiguos (México y Canadá) serán regresados inmediatamente a sus países de origen sin mediar un procedimiento de asilo, lo que no sucede con las demás nacionalidades (Álvarez y Glockner, 2018). La mayoría de los estudios coinciden en que, generalmente, este grupo está constituido por varones entre 14 y 17 años que emprenden viajes migratorios con objetivos diversos, tales como la búsqueda de oportunidades educativas o de empleo, reunificación familiar, huir de contextos adversos (Palma-García et al., 2019), entre otros.

Sumado a lo anterior, Daniel-Calveras et al. (2022) sostienen que el cuidado y la educación que reciben las infancias y adolescencias no acompañadas durante los primeros años de reasentamiento contribuyen a una integración a largo plazo. Mientras que otros estudios (Franco, 2018) revelan una compleja conexión entre migración y trauma, donde el desarrollo de cuadros clínicos, como el desorden de estrés postraumático y depresión, serían más altos en niñas, niños y adolescentes que en migrantes adultos. Sin duda, la migración infantil y adolescente no acompañada presentaría mayores riesgos, desprotección y amenazas que conllevan una situación de alta vulnerabilidad.

Según el Observatorio Venezolano de Migración (en adelante OVM) (2021), la crisis política de Venezuela ha ocasionado la salida

de 25.000 niñas, niños y adolescentes no acompañados del país caribeño (Mazuera-Ariasc et al., 2021). Los principales destinos serían Ecuador, Perú, Chile, Panamá, Estados Unidos y Colombia, siendo este último el país donde arribarían casi 20.000 niñas, niños y adolescentes no acompañados. Las características demográficas apuntan a adolescentes de entre 12 y 17 años, que se desplazan a pie con grupos de amistades o personas adultas conocidas; se trata de un grupo altamente masculinizado, pero también se observan algunas adolescentes. El proyecto migratorio tiene como fin la reunificación familiar con sus progenitores o escapar de situaciones de violencia social o doméstica (Mazuera-Ariasc et al., 2021).

Dado el señalado contexto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014) sugiere diseñar mecanismos de protección prioritarios para este colectivo e implementar medidas de ayuda no privativas de libertad. Por ello, en general, los países de la región latinoamericana han implementado protocolos de acción y procedimientos administrativos para atender el fenómeno, ya sea mediante sistemas de residencia institucional o familias de acogida. No obstante, diversos estudios (Mazuera-Ariasc et al., 2021) han constatado que algunos de los principales problemas son la falta de regularización administrativa, debido a la carencia de documentos de identidad o sellos y estampillas requeridas, y el acceso a derechos sociales, como la educación, la salud y la vivienda.

ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS: DESAFÍOS PARA SU PROTECCIÓN

Las medidas de restricción a causa de la pandemia de COVID-19 derivaron en el cierre de las fronteras en Chile, cuya consecuencia fue el aumento exponencial de los ingresos irregulares por pasos no habilitados, principalmente de la población venezolana. Estas medidas de restricción del movimiento han sido identificadas (Mazuera-Ariasc et al., 2021) como una de las causas estructurales de la migración infantil y adolescente no acompañada, expresión de una movilidad forzada vinculada a la pobreza y la exclusión, y también a diferentes tipos de violencia. Así, la exigencia de visado

consular impuesta por Chile en el año 2018 profundizó la irregularidad migratoria (Aguilar et al., 2023). De este modo, el ingreso de niñas, niños y adolescentes a territorio chileno implicó, además, contar con la autorización de ambos padres y/o cuidadores y la documentación de identidad infantil. Sin embargo, lo cierto es que la mayoría están indocumentados, por no tener dinero para financiar el trámite (Trigos Padilla, 2021). Así las cosas, se estima que en nuestro país residen un millón y medio de personas extranjeras; de este número, el 20% corresponde a menores de 18 años y 200.000 a personas en situación irregular (Servicio Nacional de Migraciones, 2023; Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2023).

El fenómeno de la migración infanto-juvenil no acompañada aparece primero en los medios de comunicación. En abril de 2021 la prensa (CHV Noticias, 2021) anunciaba sobre 30, 31 o 34 casos de niñas, niños y adolescentes no acompañados que habían ingresado a Chile y que, luego de ser redirigidos a residencias públicas (Mejor Niñez, ex Servicio Nacional de Menores [Sename]), se habrían fugado de dichos establecimientos, entre ellos, una adolescente embarazada. En esa ocasión, la Jueza Troncoso (Poder Judicial, 2021) reconocía la precariedad del sistema institucional chileno, el cual no estaba preparado para dar una respuesta acorde a la realidad actual. Las cifras oficiales revelan que entre 2018 y 2019 se registraron 55 casos de niñas, niños y adolescentes no acompañados, y que entre el 2020 y 2022 estas cifras ascendieron a 7.797 ingresos, los que se concentran en la Región de Tarapacá (95%) (SJM, 2023). No obstante, uno de los principales obstáculos a la hora de abordar este fenómeno es la dificultad de contar con cifras claras, actualizadas y confiables. La temática comienza a tener mayor visibilidad al intervenir el Poder Judicial (encabezado por la Jueza Olga Troncoso), que organiza una mesa interinstitucional para abordar el tema, la que termina en la promulgación de un Protocolo; mientras tanto, en el mundo académico recién se comienza a visualizar como un objeto de estudio.

En el caso chileno, la solicitud de refugio y/o asilo de niñas, niños y adolescentes hasta ahora ha sido poco común, lo que no significa que el fenómeno no ocurra. Recién en diciembre de 2021

la Corte Suprema publica el Protocolo de acogida para la protección de niñas, niños y adolescentes no acompañados y separados de sus familias en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional (Poder Judicial, 2021). Se trata del mismo protocolo liderado por la Jueza Troncoso, el cual se elaboró gracias al trabajo conjunto entre varias instituciones públicas –Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones de Chile, Defensoría de la Niñez, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Subsecretaría de la Niñez, Servicio Nacional de Protección especializada a la Niñez y Adolescencia (Mejor Niñez), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Poder Judicial.

Este protocolo responde a una necesidad, siendo el objetivo declarado «la dotación de mejores herramientas a todos los actores que tomen contacto con niños, niñas y adolescentes no acompañados y así, promover de manera efectiva sus derechos» (Poder Judicial, 2021, p. 3).

Si bien en abril de 2021 se promulgó la nueva Ley de Migraciones 21.325, recién en septiembre de 2022 se promulgó el Decreto 177 que, entre otras cosas, categoriza los tipos de visados, ofreciendo visados humanitarios en caso de trata, tráfico, mujeres víctimas de violencia intrafamiliar o embarazadas. Cabe destacar que desde la promulgación de dicho decreto se han entregado aproximadamente 10.000 visados humanitarios a niñas, niños y adolescentes migrantes (SJM, 2023).

Los regímenes fronterizos (Rosen et al., 2022), al alero de una dicotomía colonial, sitúan a las infancias y adolescencias como «infancias bárbaras [...] en esta doble condición de menores (a proteger y acoger) y extranjeros (a controlar y, en sub-condición de irregulares, a expulsar) se mueven miles de jóvenes» (Alzate, 2021, pp. 88-89). En este sentido, la niñez y adolescencia migrante no acompañada se ha vuelto un actor que pone en conflicto la construcción sociocultural de la infancia, debido a la contradicción que genera el carácter vulnerable y, al mismo tiempo, autónomo de su situación.

Con todo, la respuesta del Estado chileno aún parece ser inadecuada, no logrando la protección que se espera en el nivel internacional. Por un lado, existen numerosos casos documentados de fugas desde las residencias públicas (Aguilar et al., 2023) y, por otro, es evidente la falta de planes o programas de protección e integración de niñas, niños y adolescentes considerando las particularidades de este nuevo perfil migratorio en el país. En ese sentido, los niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados se encontrarían en condición de vulnerabilidad múltiple por ser menores de edad, extranjeros, pobres e irregulares (Machín, 2022). Se trata de un colectivo que experimenta la discriminación y el racismo (Jiménez y Trujillo, 2020) como consecuencia de un estereotipo criminalizado, tanto de la prensa como de las instituciones del Estado. En efecto, la evidencia da cuenta que la condición de extranjero e irregular prevalece por sobre la de infante o adolescente (Quiroga y Lemos, 2021).

AGENCIA Y AUTONOMÍA EN LA ADOLESCENCIA MIGRANTE NO ACOMPAÑADA

Las Naciones Unidas, en la Observación General N° 6 sobre los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2005), define al grupo de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados como aquellos «niños que han sido separados de ambos padres y otros familiares y no son cuidados por un adulto quien, por ley o costumbre, es responsable de hacerlo» (5). En el idioma español, este grupo habitualmente es llamado como «Menores Extranjeros No Acompañados», lo que deriva en una sigla que posee connotaciones peyorativas: MENAS. Una sigla que carga con una serie de etiquetas o estigmas como, por ejemplo, la debatida condición de «menor». El fenómeno se complejiza ante la prominencia del control migratorio en contraposición a la protección de la niñez, lo que tiene un efecto directo sobre la creación y la puesta en marcha de protocolos de protección para niñas, niños y adolescentes no acompañados (Aguilar et al., 2023; Jiménez y Trujillo, 2020; Kauhanen y Kaukko, 2020). Por otro lado, estudios críticos la denominan migración autónoma (Ramos, 2021; Rodríguez y Gimeno, 2018),

lo que permitiría comprender la diversidad de la niñez y adolescencia en diferentes contextos, dando cuenta de su construcción social (Pavez-Soto, 2023).

Desde el punto de vista sociológico, James y Prout (2010) señalan que los niñas, niños y adolescentes son actores sociales cuya agencia se expresa en contextos que les pueden limitar y ofrecer posibilidades de acción social. Mayall (2009, p. 21), por su parte, sostiene su calidad de agentes «porque actúan, producen conocimientos y experiencias, pero la acción infantil tiene un sentido y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta». Ahora bien, según la Convención de los Derechos del Niño, las formas de actuar infantil quedan recogidas en el principio denominado como «autonomía progresiva», el cual se enuncia en el artículo 5 de la Convención. En suma, y puesto que la posición de subordinación incide en las relaciones de poder, «la capacidad de agencia se desarrolla en un marco de acción minoritario y, en ocasiones, desvalorizado socialmente representando características clásicas de una minoría social» (Mayall, 2009, p. 21). Así, en este capítulo comprenderemos que, siguiendo a Eide y Hjern (2013), la consideración de la agencia como factor preponderante en los estudios sobre niñas, niños y adolescentes no acompañados constituye una epistemología del cuidado, donde se destaca la mutualidad de las relaciones intergeneracionales, el involucramiento de personas significativas y el reconocimiento del contexto inmediato como otro elemento que afecta sus vidas.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico asumió un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos zonas geográficas de Chile: zona norte de frontera (Región de Tarapacá) y zona centro capital de asentamiento (Región Metropolitana). La elección de las dos zonas geográficas tuvo por objeto describir y complementar la información recogida en cada territorio, sin por ello renunciar a eventuales comparaciones entre ambas.

Como técnica de recogida de información se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a través de Zoom a autoridades, profesionales, técnicos y activistas de distintas instituciones vinculadas a la infancia y la migración, tanto de la Zona Norte (5 participantes) como de la Zona Centro (7 participantes), cuya selección se realizó de manera opinático-estratégica (Valles, 2003). Todas las entrevistas se realizaron previa firma del consentimiento informado y se grabaron en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, garantizando la integridad de la información proporcionada por los/as participantes.

El análisis se llevó a cabo con apoyo del *software* MAXQDA© Analytics Pro conforme a algunas categorías predefinidas. No obstante, y dada la naturaleza del estudio, se dio espacio al surgimiento de categorías emergentes que enriquecieron el árbol categorial inicial. A este respecto, los ejes temáticos que vertebraron el proceso indagatorio fueron: trayectoria migratoria, decisión migratoria, ruta migratoria, caracterización sociodemográfica de las familias de origen, figura adulta responsable en Chile, ejercicio y/o vulneración de derechos y regularización administrativa.

Así, la muestra del estudio quedó conformada por los siguientes sujetos:

- Autoridad nacional (migración, infancia, etc.): Autoridad 1, zona centro; Autoridad 2, zona centro.
- Autoridad regional (migración, infancia, etc.): Autoridad 3, zona norte.
- Profesional técnico organismo internacional: Profesional técnico 1, zona centro.
- Profesional Poder Judicial: Profesional 2, zona norte.
- Profesional técnico regional (migración, infancia, etc.): Profesional técnico 2, zona norte; Profesional técnico 3, zona norte; Profesional técnico 4, zona centro; Profesional técnico 5, zona centro.

- Profesional técnico organización no gubernamental (ONG) (migración, infancia, etc.): Profesional técnico 6, zona centro.
- Activista o dirigente social regional organización funcional y/o territorial: Activista 1, zona norte; Activista 2, zona centro.

El número total de sujetos de la zona norte fue de cinco y en la zona centro, de siete. El total nacional asciende a 12.

RESULTADOS

En cuanto a la cantidad y las características de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en el territorio nacional, el estudio constató que existen escasos registros oficiales (estadísticas y rastreos) realizados por el Estado y las instituciones especializadas en la materia. En la cita que se expone a continuación, la autoridad nacional reconoce que la entrada por pasos no habilitados dificulta aún más la posibilidad de llevar a cabo el conteo:

No hay mucho registro. Y básicamente información que nos provee la OIM [Organización Internacional de las Migraciones] que tienen normalmente los registros de las rutas [...] Y ese grupo que no tiene ningún registro, nosotros asumimos que son ingresos clandestinos que nunca se han regularizado [...] Después están los que vienen solos y de esos no tenemos números ni registros, pasan por pasos inhabilitados, hasta que no se hace un control o hasta que no se acercan a una institución ellos, es imposible (Autoridad 1, zona centro).

Las profesionales técnicas de las instituciones especializadas en infancia, por su parte, señalan cifras similares, pero dispares para 2021 (entre 118 y 129), reconociendo la emergencia del fenómeno y, con esto, su difícil cuantificación y aproximación.

Al ser un fenómeno de reciente visibilización y estudio, se manejan distintas cifras y caracterizaciones dependiendo de la institución a la cual la autoridad o el profesional pertenezca. Por ejemplo, se señala que hasta abril del 2022 se contaba con el registro de 118 niñas, niños y adolescentes migrantes

no acompañados, quienes se encontraban en residencias o en familias de acogida y provenían, en su gran mayoría, de Venezuela y Haití [...] Y, acá, este es el dato de no acompañados ¿cuántos no acompañados se encuentran en cuidado alternativo?, es decir, en residencia o en familias de acogida, ¿ya? Esto era hasta abril del 2022, y eran 118 no acompañados en nuestra red. La mayoría, 49, son de Venezuela, 26 haitianos, 16 bolivianos, 12 colombianos. Y, acá, está el mismo dato mostrado de otra forma [...] ese dato lo saca el Poder Judicial [...] Y hasta el 31 de mayo del 2022 había registro de más niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados de nacionalidad boliviana que venezolana, aumentando este último en julio [...] Al 31 de mayo había más bolivianos que venezolanos, pero al 14 de julio aparecen ya un poquito más de venezolanos, siempre son las dos nacionalidades que más se presentan en la red (Profesional técnico 4, zona centro).

En virtud de lo mencionado, los resultados presentados a continuación buscan ser un punto de partida para la aproximación al fenómeno en cuestión. En esta línea, a partir de los relatos de los/as distintos participantes, se describirá la caracterización sociodemográfica de las y los adolescentes no acompañados a fin de esbozar un perfil preliminar. Posteriormente, se profundizará en sus rutas migratorias, los objetivos asociados a la migración y las dificultades a las que se han enfrentado en este proceso.

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Respecto de las nacionalidades de los niñas, niños y adolescentes no acompañados, profesionales y autoridades coinciden en que la mayoría son de nacionalidad venezolana, identificando también, aunque en menor medida, niñas, niños y adolescentes no acompañados de nacionalidad boliviana, colombiana, haitiana y peruana:

La edad de los chicos que nosotros vemos son [*sic*] [...] mayores de 15 años, no hemos tenido ningún niño que sea no acompañado de 10, 12 años, no, ninguno [...] más o menos mitad y mitad son hombres y mujeres, no hay una diferencia muy notoria [...] en el sexo (Profesional 1, zona norte).

En cuanto a la edad que presenta este colectivo y el lugar de asentamiento, buena parte de los participantes refieren que estaría compuesto, en gran parte, por adolescentes de entre 13 y 17 años que, en su mayoría, residen en la zona norte (Iquique), centro (San Miguel, Santiago) y sur (Talca):

129 se encuentran reportados, es decir, que tienen una medida de protección vigente. La mayor cantidad se encuentran en Iquique, 33, luego tenemos 35 en San Miguel y le siguen 20 en Talca (Profesional técnico 5, zona centro).

Sumado a lo anterior, autoridades y profesionales de la zona norte y sur refieren que existe una gran presencia de niñas y mujeres adolescentes migrantes que ingresan a Chile sin un adulto responsable, realidad que, por cierto, difiere con la imagen masculinizada del fenómeno que la literatura ha planteado (OVM, 2021; Trigos Padilla, 2021):

Hay varios casos, no sé si son muchos [*sic*] [...], pero sé que es más de uno [...] de adolescentes no acompañadas que, o bien venían embarazadas o venían con lactantes, entonces ahí había como una doble... eh, una doble vulnerabilidad digamos (Autoridad 3, zona norte).

[son] más mujeres que hombres, porque muchas de ellas vienen acompañadas de sus pololos, pero obviamente [...] siguen siendo... adolescentes no acompañadas [...] la gran mayoría de ellas mujeres embarazadas, ya... o con lactantes, muy pequeños, tres meses, cuatro meses, eh... y ellas venían obviamente para... poder trabajar acá, poder tener mejor salud para sus hijos (Profesional técnico 2, zona norte).

Romero (2022) sostiene que las jóvenes mujeres que participan en este tipo de flujos migratorios en la Región de Tarapacá se enfrentan a diversas formas de violencia y, por lo mismo, despliegan diversas estrategias para llevar a cabo el proyecto migratorio. En este sentido, un profesional técnico de la zona norte identifica que una de las estrategias migratorias utilizadas por las adolescentes que llegan a la frontera norte de Chile consiste en establecer vínculos

íntimos con hombres mayores con el propósito de ingresar al país con una figura adulta.

En el caso de las adolescentes, ingresan al país con hombres adultos que señalan ser sus parejas y con quienes tienen una diferencia de edad considerable [...] Eh... no sé po', 16 años con un... adulto de 32, de... 38, había uno de hasta 47 [...] Sus progenitoras, entrevistadas por videollamada, así como estamos nosotros y en audiencia, han manifestado que ellas están conscientes de que han salido con, eh... con sus convivientes, adultos, y que ellas han consentido en eso. Luego en audiencias han, han... ratificado este consentimiento (Profesional técnico 3, zona norte).

Una profesional técnica del área de infancia reconoce que ha tratado con jóvenes que se autoidentifican de sexo-género no binario, pero que correspondería a una minoría respecto del conjunto de la población estudiada:

Y en lo que atañe al género, existen registros de ingresos de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados auto-definidos como género binario, aunque son la minoría. [...] Sí, el último tiempo, también, hemos recibido algunas, algunos adolescentes de género no binario, también, pero eso, eh... en la actualidad... en un... una cifra minoritaria (Profesional técnico 3, zona norte).

En lo que respecta a la situación socioeconómica de las y los adolescentes migrantes no acompañados, las autoridades expresan que se caracterizan por tener una condición de extrema pobreza, la cual se observa en la falta de recursos, las condiciones físicas y psicológicas en las que llegan y la brecha educativa que traen desde sus países de origen:

Abandono... familiar desde su país de nacionalidad [...] también hay consumo problemático de drogas porque muchos estuvieron en situación de calle [...] desescolarización, deserción escolar [...] negligencias parentales, traumas complejos [...] hay algunos que también traen algunas situaciones de salud que han surgido en el trayecto, tratamientos eh... inconclusos [...] y otras afectaciones (Profesional técnico 3, zona norte).

De acuerdo a lo postulado por el OVM (2021), lo anterior es coherente con el patrón de los flujos migratorios de los últimos años, el cual se caracteriza por pertenecer, en su mayoría, a comunidades procedentes de territorios vulnerables y de grupos sociales de barrios marginales.

En lo que atañe al perfil educativo, buena parte de los entrevistados coincide que las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados presentan retraso escolar o rezago educativo producto de la movilidad y la situación de pobreza de sus países de origen (Joiko, 2023). Ello, ya que durante el periplo no se hace posible el ejercicio del derecho a la educación, y cuando ingresan al país de destino no siempre pueden acceder a la escuela de forma expedita:

También han hecho abandono, deserción escolar, por lo menos un año antes de que inicien su, su trayecto, eh, han estado trabajando también en países limítrofes, en Perú, en Bolivia, eh... no tienen contacto con sus padres, algunos, uno o dos años después (Profesional, zona norte).

Finalmente, y en cuanto a su estado de salud, las autoridades indican que las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados ingresan al país sin controles de salud, siendo esta realidad otro aspecto que da cuenta del nivel de vulneración de este grupo de la población:

Venían muchos niños con muucho [*sic*] tiempo sin ningún tipo de control de salud, sin medicamentos, eh... incluso muchos de ellos con... con diferentes patologías [...] algunas enfermedades bastante complejas... y estaban sin ningún medicamento [...] [L]a gran mayoría de las adolescentes embarazadas que ingresaron no tenían ni un control [...] de salud (Profesional técnico 2, zona norte).

En suma, la caracterización sociodemográfica descrita por los/as entrevistados/as da cuenta que las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados vienen desde sus países de origen con una condición de vulnerabilidad inicial que se acrecienta en el trayecto migratorio a partir de los obstáculos y dificultades que enfrentan.

RUTAS MIGRATORIAS: TRAYECTOS, DIFICULTADES Y EXPECTATIVAS

En relación con las rutas migratorias, se identifica como elemento común el tránsito entre diversos países. Una profesional técnica del área de infancia señala que las rutas dependerán del país de origen de los flujos migratorios:

La mayoría de los adolescentes, por lo menos que están en el sistema residencial, han estado ya en varios países [...] y en algunos casos el país de destino es Chile o, en otros casos, vienen en trayecto [...] [Hemos] identificado distintas rutas migratorias dependiendo de la nacionalidad de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados. De este modo, los de nacionalidad venezolana, provienen generalmente de Colombia [...] En el caso de los [...] de nacionalidad venezolana, en su mayoría [...] han estado radicados un tiempo en Colombia en su mayoría, eh... y desde ahí, bueno, varía, pero algunos se han trasladado a Ecuador, Perú, Bolivia, Chile (Profesional técnico 3, zona norte).

Esta característica, según explican los/as profesionales, se debe, en gran parte, a que las y los adolescentes migrantes no acompañados se movilizan en masas, acoplados generalmente a caravanas de migrantes o familias numerosas: «En el caso de los no acompañados, eh... vienen, a veces, acompañados de terceros que es muy complejo determinar cuál es el vínculo» (Profesional técnico 3, zona norte).

Las autoridades y profesionales entrevistados coinciden en que, al ingresar al territorio nacional, las niñas, niños y adolescentes migrantes pueden estar acompañados por figuras adultas con las que han establecido diferentes tipos de vínculos, como amistad, madrinazgo, padrino o vecindad, o que han conocido durante la ruta migratoria. Sin embargo, estas formas de acompañamiento no se ajustan a las categorías establecidas por los organismos internacionales. Recordemos que, de acuerdo con la Observación General N° 6 sobre los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2005), existen dos categorías jurídicas posibles para las personas migrantes menores de edad: «no acompañados» o «separados». En

el primer caso, las niñas, niños y adolescentes no cuentan con ningún adulto responsable de su cuidado, mientras que, en el segundo caso, puede haber una distancia temporal y/o física con las personas cuidadoras.

Ante este escenario, una activista propone una denominación ajustada a la realidad que ella ha observado en la zona de frontera:

Nosotros hemos discutido esta palabra, porque creemos que la palabra está mal dicha, como que no todos son niños no acompañados. Para nosotros, debería ser «niños acompañados de un tercero», porque son pocos los que en verdad vienen solos, sigue siendo un porcentaje menor, la mayoría siempre viene acompañado, ya sea de un familiar, de un amigo del familiar... o de un amigo, pero nunca llegan solos, o de la gente que van conociendo en el camino, entonces, nosotros no consideramos que son [*sic*] niños no acompañados (Activista 1, zona norte).

En contraste con lo anterior, la autoridad del Poder Judicial aboga por lo que ella denomina «un correcto uso de la terminología jurídica» y añade que los «operadores» del sistema público se han capacitado al respecto. Desde la visión de la Jueza, una adecuada enunciación facilitaría la respectiva medida o ayuda o intervención desplegada por el Estado, de allí la importancia de las diligencias judiciales, tales como la verificación. En síntesis, la jerga promovida por los organismos internacionales (Comité de los Derechos del Niño, 2005) pone el acento en la figura adulta que provee cuidado personal a las niñas, niños y adolescentes migrantes, mientras que la visión de la activista se concentra en la diversidad de experiencias y vinculaciones que se dan en la ruta migratoria donde participa población infanto-juvenil:

Jurídicamente, se hace hincapié en utilizar la conceptualización definida por las Naciones Unidas, quienes distinguen entre «niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados» y «niñas, niños y adolescentes migrantes separados» [...] La categoría «separado» son aquellos que no ingresan con, con padres ni, ni con familia, pero sí con adultos significativos a quienes el tribunal les puede otorgar el cuidado provisorio.

[...] Es un concepto de Naciones Unidas, y todos hemos estado tres años formándonos en entender y hablar desde conceptos específicos para poder tomar las medidas. Las situaciones más graves son los «no acompañados» y sabemos por qué, porque entendemos el concepto (Profesional 2, zona norte).

Con todo, resulta evidente la crítica conceptual planteada por los activistas o los representantes de las organizaciones de la sociedad civil, ya que, según su experiencia en el campo, la categoría jurídica de «no acompañado» no se ajustaría al cotidiano de los casos observados. En efecto, y siguiendo a Carreño-Calderón et al. (2023), el perfil de la niñez y adolescencia que llega a Chile ha cambiado después de la pandemia y a raíz de la implementación de la nueva ley migratoria, unido a los vaivenes propios de los flujos migratorios.

El tipo de vinculación que se establece entre el sujeto infantil o adolescente y una figura adulta que acompaña el ingreso en la frontera es una estrategia migratoria que se ha identificado previamente en otros territorios (Rodríguez, 2018; Trigos Padilla, 2021). A raíz de los testimonios recabados en nuestro estudio, todo parece indicar que los arreglos vinculares constituyen una estrategia migratoria radical desplegada por los sujetos a fin de proveerse compañía y cuidado mutuo en la ruta. Y es que, como se señala en la literatura, las niñas, niños y adolescentes que migran están expuestos y son vulnerables a mayores riesgos en su tránsito migratorio (Prado, 2022; Velásquez, 2020). En ese sentido, se trata de población sumamente vulnerable que hace uso de las escasas redes a las cuales tiene acceso y, de este modo, las niñas, niños y adolescentes no acompañados se acompañan de grupos de jóvenes en similares circunstancias, se unen a familias migrantes con presencia de adultos, se acoplan a caravanas de migrantes o utilizan diversas estrategias para no ser detectados por las autoridades. En este escenario, emerge una incipiente implementación de políticas públicas, protocolos y medidas que garantizan el acceso al derecho, especialmente en estos casos donde las condiciones del viaje son radicales. Sin embargo, en la práctica existe distancia entre las medidas jurídicas y la comprensión de las necesidades de este grupo de niñas, niños y adolescentes.

En relación con el lugar por el que ingresan las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados, los/as entrevistados/as coinciden en que buena parte acceden por pasos no habilitados en zonas fronterizas:

Pisiga, Colchane, muy pocos ingresan por la Región de Arica y Parinacota, más bien lo hacen por Tarapacá, por Colchane, por Bolivia. Eh... algunos mencionan también el paso por Desaguadero (Profesional técnico 3, zona norte).

Sin embargo, las autoridades indican que, si bien ingresan por la zona norte de frontera, su fin no sería radicarse en esos territorios, fenómeno que va en concordancia con lo planteado por la literatura (Zenteno-Torres et al., 2022).

Finalmente, buena parte de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados visualizan terminar su ruta migratoria en la ciudad de Santiago. [...] Esas personas normalmente no tienen Tarapacá como destino, sino que la mayoría viene [a] Santiago (Autoridad 1, zona centro).

Esto guarda relación con los proyectos migratorios que las mismas niñas, niños y adolescentes tienen. De acuerdo con la autoridad del Poder Judicial, en el inicio de la pandemia y recién promulgada la nueva ley migratoria, las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados tenían como objetivo la reunificación familiar y se llevaba a cabo un periplo medianamente coordinado; sin embargo, en el último periodo, ese perfil habría cambiado hacia un sujeto adolescente que tiene la convicción de integrarse al mercado laboral. Este tipo de proyectos migratorios vinculados al trabajo y la obtención de dinero también se han identificado en los flujos migratorios del norte de África hacia Europa (Rosen et al., 2022; Trigos Padilla, 2021; Van Holen, et al., 2019):

El 2020 eran adolescentes que... que tenían por objetivo la reunificación, eran la mayoría de los adolescentes que ingresaban a Chile eran por motivos de reunificación y tenían una claridad respecto a, eh... el adulto que los estaba esperando en Chile, que, generalmente, era el papá o la mamá que tenían

coordinada su llegada, que se movilizaban para venir a buscarlo. Yo te diría que el 2020 y parte del 2021 ese fue el perfil, estaban plenamente identificados sus grupos familiares y sus adultos responsables que los estaban esperando. En cambio, en la actualidad, son adolescentes que tienen motivos económicos y laborales. [...] El perfil es distinto, ya son adolescentes que, eh, no todos tienen familia en Chile, yo te diría que la mayoría en realidad de los que están ingresando, ya son adolescentes que no, no, no tienen por objetivo la reunificación, eh... sino que motivos laborales, principalmente, son adolescentes que han estado en situación calle en otros países y han seguido un, un, una, han seguido personas que en su... en su viaje han ido conociendo y que les han mostrado expectativas laborales y, y a eso vienen, digamos (Profesional 2, zona norte).

Además del perfil recién expuesto, la autoridad nacional señala la existencia de un nuevo fenómeno: se trataría de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados de origen haitiano, pero con nacionalidad chilena, que habrían realizado procesos de migración circular entre Haití, Chile, Estados Unidos u otro destino y, al verse impedidos de ingresar a otro territorio, optaron por retornar al país en el marco de procesos de reunificación familiar. Cabe decir que las migraciones circulares entre los países de origen, tránsito y destino también se han identificado previamente en la literatura (Álvarez y Glockner, 2018; Trigos Padilla, 2021; Van Holen et al., 2019). En ese sentido, es importante hacer una diferenciación respecto de los perfiles, puesto que mientras las niñeces y adolescencias de origen sudamericano (Venezuela, Colombia, Bolivia, etc.) hacen su trayecto a pie e ingresan por la frontera norte, en el caso del flujo haitiano sería por avión e ingreso por aeropuerto:

Y hay otro grupo que es nuevo también, que aparece mucho, que es el de niños haitianos, que son en realidad chilenos que son retornados. Están llegando muchos niños haitianos porque tienen a sus padres aquí, ya, que vienen por reunificación (Autoridad 1, zona centro).

Otro de los grandes flujos migratorios mencionados es la población de origen boliviano, quienes, si bien históricamente han

realizado procesos de movilidad transfronteriza (Aguilar et al., 2023; Ramos, 2021), en la actualidad se han pesquisado ingresos de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados de nacionalidad boliviana asociados a redes delictuales. En concordancia con Carreño-Calderón et al. (2023), la mayoría de los ingresos infanto-juveniles durante esta época de pospandemia se ha realizado por pasos no habilitados e incluso a través de traficantes de personas, conocidos coloquialmente con apodos tales como «coyotes» o «trocheros»:

Los niños, niñas, adolescentes migrantes no acompañados de nacionalidad boliviana, que es el otro flujo grande que tenemos, ellos ingresan [...] como parte, el último eslabón de una cadena delictual [...] Sumado a lo anterior, la mayoría de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados señalan haber realizado parte de la ruta ayudados por coyotes. [...] En su mayoría, mencionan haber pasado por trochas, ayudados de... de... coyotes, trocheros, pero, eh... la mayoría de los que vienen no acompañados [...] y por pasos no habilitados y con una situación migratoria irregular [...] y eso lo sabemos por la primera entrevista y porque en su mayoría están en situación migratoria irregular (Profesional técnico 3, zona norte).

Por último, y en cuanto a los procedimientos oficiales que se deben llevar a cabo cuando se identifica la presencia de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados, los/as profesionales reconocen que se debe aplicar una serie de procedimientos oficiales, como audiencia judicial inmediata, derivación al Registro Civil para la documentación e ingreso a las residencias públicas, en cuyo caso el cuidado personal lo asumiría el Estado chileno, tal y como lo establece el Protocolo de la Corte Suprema (Poder Judicial, 2021):

O, en su defecto, derivados con terceros significativos, es decir, adultos que tienen algún tipo de vínculo con niñas, niños y adolescentes, ya sea familiar o social (vecinos, amigos de los padres, entre otros). [...] Pudo ser reunificado a, a Santiago con un tío y eso, por ejemplo, es un niño que está no acompañado porque, si bien está bajo el cuidado de un adulto, no son, no es su padre, su mamá, ni su tutor, ni su curador, ahora, pero llegó solo, como, con un vecino (Profesional técnico 3, zona norte).

CONCLUSIONES

En este estudio intentamos esbozar un perfil inicial de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados que arriban a Chile. En este sentido, a partir de los relatos entregados por autoridades, profesionales, técnicos y activistas de distintas instituciones vinculadas a la infancia y la migración, nos acercamos a las características de este colectivo que complementa, y también amplía, la información recogida a nivel internacional sobre este fenómeno. También hemos identificado diversos ejes o categorías de desigualdad que inciden en su trayectoria migratoria.

A la fecha, el fenómeno de la niñez y adolescencia migrante no acompañada en Chile aún está en fase de diagnóstico y primera aproximación, las cifras oficiales son dispares y la respuesta del Estado no sería acorde con el tipo de proyecto migratorio de estos sujetos. La denominación del fenómeno no es baladí. Por un lado, están las definiciones oficiales de los organismos internacionales y las leyes y protocolos jurídicos que decretan nomenclaturas taxativas. Sin embargo, la realidad es dinámica y cambiante, dando pie a diferentes tipos de «acompañamientos» en la ruta. Por tanto, este acercamiento preliminar y exploratorio nos permite reflexionar y cuestionar la categoría de «no acompañado», a la vez que explorar nuevas dimensiones, abriendo puntos emergentes de investigación.

De acuerdo con las páginas precedentes, la población infanto-juvenil migrante que ha llegado de forma «no acompañada» a nuestro país presenta varias particularidades que es preciso resaltar a modo de conclusión. En primer lugar, serían adolescentes entre 12 a 17 años. En segundo lugar, se trataría de adolescentes de ambos sexos. En el caso de los adolescentes, se observa la tendencia hacia proyectos migratorios vinculados al mercado laboral. En el caso de las adolescentes, se identifica el emparejamiento o embarazo como estrategia migratoria. En este contexto, las adolescentes tienden a emparejarse con hombres mayores como una forma de verse acompañadas. Esta situación despierta la sospecha de ser víctimas de trata o tráfico, cuestión difícil de comprobar por parte de las autoridades. Por otro lado, se identifica la presencia minoritaria

de colectivos autoidentificados como no binarios. En tercer lugar, predominantemente provendrían de Venezuela, Haití, Colombia y Bolivia, cada una de las cuales presenta particularidades respecto de las rutas, motivaciones y formas de llevar a cabo el periplo. En cuarto lugar, la mayoría de las y los adolescentes provendría de familias de extrema pobreza, harían el traslado a pie y usando métodos ilegales que, incluso, constituyen delito, como, por ejemplo, el empleo de los llamados traficantes de personas, conocidos coloquialmente como «coyotes» o «trocheros», que les ayudan a ingresar al país por pasos no habilitados. En quinto lugar, se trata de una población vulnerable y vulnerada en sus derechos, que presenta retraso escolar, problemas de salud, falta de documentación (indocumentados), aislamiento de las redes primarias y lazos vinculares frágiles.

Conforme a los hallazgos, consideramos relevante destacar que las niñas, niños y adolescentes no acompañados implementarían diversas estrategias migratorias para brindarse «compañía» e ingresar a los países de destino. Estas «compañías» son disímiles y variopintas, dependen de la situación de cada sujeto, pero en general aluden a entablar relaciones de amistad, pareja o cuidado con personas adultas. Estos vínculos se establecen en algunos casos previo a la salida o durante el tránsito. Entre estos vínculos y estrategias se observa el juntarse con grupos de jóvenes solitarios, adherir a grupos familiares con figuras adultas o acoplarse a caravanas. En este sentido, podemos hipotetizar estas estrategias desde la concepción de la autonomía infantil. Por lo tanto, consideramos que las estrategias son procesos de agencia infantil y que, para este caso, permiten comprender la diversidad de expresiones, decisiones y acciones sociales que implementa este colectivo. Lo anterior permite comprender la pluralidad de características y particularidades que presenta este colectivo. Con todo, las estrategias aquí descritas estarían produciendo experiencias y conocimientos desde las niñas, niños y adolescentes no acompañados en Chile. Este acercamiento preliminar permite la profundización de la agencia infantil en la migración no acompañada en futuras investigaciones.

En suma, el Protocolo especializado que estipula la primera respuesta en la frontera parece ser una medida débil, sobrepasada o desadaptada de los hechos a la luz de los primeros trámites burocráticos para regularizar la situación. Esperamos que el Estado chileno asuma este fenómeno con altura de miras a fin de generar una respuesta acorde a la realidad de las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados, los estándares de derechos humanos y la complejidad de un fenómeno transnacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, E., Villalobos, F. y Ramos, R. (2023). Migración venezolana en el norte de Chile: el caso de la infancia migrante no acompañada. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 10(1), 37-67. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v10i1.40866>
- Álvarez, S. y Glockner, V. (2018). Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio extendido Región Andina, Centroamérica, México y U.S. *Entre-Diversidades*, 11, 37-70. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a02>
- Alzate, N. (2021). La subjetividad de la niñez migrante: una mirada crítica y cultural. En J. E. Vásquez y A. M. Roldán (Coords.), *Debates contemporáneos en derecho de familias, de infancias y de adolescencias: desafíos y realidades* (pp. 112-125). Universidad Católica Luis Amigó.
- Carreño-Calderón, A., Obach, A., y Correa-Matus, E. (2023). «Viajar para estar mejor»: trayectorias migratorias de niños, niñas y adolescentes que han ingresado por paso no habilitado a Chile durante la crisis por COVID-19. *Aiken. Revista de Ciencias Sociales y de la Salud*, 3(1), 53-69. <https://eamdq.com.ar/ojs/index.php/aiken/article/view/43>
- CHV Noticias. (13 de abril de 2021). Más de 30 niños y jóvenes han ingresado solos a Chile por pasos irregulares. *Chilevisión*. https://www.chvnoticias.cl/reportajes/30-ninos-jovenes-ingresado-solos-a-chile-pasos-irregulares_20210413/
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 6. Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. CRC/GC/2005/6. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3886.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014). *Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de*

- protección internacional*. Opinión Consultiva OC-21/14, 19 de agosto de 2014. https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_21_esp.pdf
- Daniel-Calveras, D., Baldaquí, N. y Baeza, I. (2022). Mental health of unaccompanied refugee minors in Europe: A systemic review. *Child Abuse & Neglect*, (133), 105865. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105865>
- Eide, K. y Hjern, A. (2013). Unaccompanied refugee children - vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, 102(7), 666-668. <http://doi.org/10.1111/apa.12258>
- Franco, D. (2018). Trauma Without Borders: The Necessity for School-Based Interventions in Treating Unaccompanied Refugee Minors. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 551-565. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0552-6>
- James, A. y Prout, A. (Eds.) (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.
- Jiménez, M. y Trujillo M. (2020). Infancia, adolescencia y juventud extranjereras que migran de forma autónoma. Entre la agencia, las movilidades y las fronteras. *Arxiu Dètnografia de Catalunya*, (20), 183-204. <https://doi.org/10.17345/aec20.183-204>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Kauhanen, I. y Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. *Child & Family Social Work*, 25, 875-883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Ley 21.325 de 2021. Ley de Migración y Extranjería. 11 de abril de 2021. D. O. N° 43.177. <https://bcn.cl/2oodq>
- Machín, M. (2022). ¿Sujetos de derecho u objetos de control? El proceso de intervención gubernamental con niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Cádiz (España) y Tapachula (México). *Revista Migraciones*, (54), 1-19. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.004>
- Mayall, B. (2009). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. University Press; McGraw-Hill Education.
- Mazuera-Ariasc, R., Freitez, A. y García, J. (2021). *Participación de niñas, niños y adolescentes en el proceso migratorio venezolano. Análisis exploratorio basado en la ENCOVI 2019/2020*. Observatorio Venezolano de Migración. <https://www.observatoriovenezolanodemigracion.org/informes-y-reportes/participacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-proceso-migratorio-venezolano>

- Moctezuma-Longoria, M. (2019). Menores inmigrantes vulnerados por el gobierno estadounidense. Atrocidades y omisiones de las políticas públicas. *Papeles de Población*, 24(98), 133-156. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/11335>
- Palma-García, M., Mosquera, A. y González, C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (12), 31-52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Pavez-Soto, I. (2023). Presentación. La niñez errante. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 1-2. <https://doi.org/10.5209/soci.89051>
- Poder Judicial. (2021). *Protocolo para la protección de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional*. <https://www.unicef.org/chile/media/6636/file/protocolo%20migrante.pdf>
- Prado, B. (2022). La coordinación de políticas públicas: clave para la protección de menores extranjeros en calle. *InDret. Revista para el Análisis del Derecho*, (4), 150-167. <https://doi.org/10.31009/InDret.2022.i4.05>
- Quiroga, V. y Lemos, E. C. (Eds.). (2021). *Empuje y audacia: migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. Siglo XXI.
- Ramos, C. (2021). Realidad de los menores extranjeros no acompañados en España y su intervención social [tesis de grado en Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49458/TFG-G5125.pdf;jsessionid=DCAC68D80C7B701A08593463E5CD4298?sequence=1>
- Rodríguez, A. y Gimeno, C. (2018). *Las migraciones de jóvenes y adolescentes no acompañados. Una mirada internacional*. Universidad de Granada.
- Romero, M. (2022). Experiencias de violencia de género en mujeres migrantes bolivianas residentes en Tarapacá, Chile. *Estudios fronterizos*, 23. <https://doi.org/10.21670/ref.2201085>
- Rosen, R., Chase, E., Crafter, S., Glockner, V. y Mitra, S. (2022). *Crisis for Whom? Critical global perspectives on childhood, care and migration* [¿Crisis para quién? Perspectivas críticas internacionales sobre la infancia, el cuidado y la migración]. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080782>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023). *Anuario de estadísticas migratorias: Movilidad Humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* <https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2023/12/Anuario-Migratorio-2022.pdf>

- Servicio Nacional de Migraciones. (2023). *Reporte 1. Estadísticas generales registro administrativo. Servicio Nacional de Migraciones 2021-2022*. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/05/230529-Reporte-1-Estadisticas-SERMIG.pdf>
- Trigos Padilla, M. (2021). Unaccompanied Children on the Move: From Central America to the United States via Mexico. En J. L. Diab (Ed.), *Dignity in Movement: Borders, Bodies and Rights* (pp. 116-130). E-International Relations. <https://www.e-ir.info/pdf/92022>
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Holen, F., Trogh, L., Carlier, E., Gypen, L. y Vanderfaeillie J. (2019). Unaccompanied refugee minors and Foster care: A narrative literature review. *Child & Family Social Work*, 25(3), 506-514. <https://doi.org/10.1111/cfs.12716>
- Velásquez Crespo, G. A. (2020). Niñas y niños migrantes no acompañadas. Una defensa a su derecho a participar como nuevos actores sociales. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (33), 101-119. <https://doi.org/10.20318/universitas.2020.5521>
- Zenteno-Torres, E., Muñoz-Salazar, P. y Rosso-Ávila, B. (2022). Urbanización subalterna en tiempos de pandemia. Asentamientos informales en Chile. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(2), 267-280. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n2.99624>

**ESPACIOS FORMATIVOS
NO CONVENCIONALES:
ENTRE ESPERAR Y AGENCIAR**

LO EDUCATIVO DESDE ESPACIOS SOCIO-COMUNITARIOS: UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA JUNTO A LA NIÑEZ MIGRANTE Y SUS FAMILIAS EN SANTIAGO DE CHILE¹

Sara Joiko²
Milena Collazos³
Antonia Garcés⁴
María Josefina Palma⁵

¹ Este capítulo se ha beneficiado del trabajo de revisión conceptual, reflexión teórica y trabajo de campo realizado en el marco del proyecto Postdoctoral ANID-Fondecyt N° 3210090 «La frontera como demarcación simbólica y material en la experiencia educativa de niñas, niños, adolescentes y sus familias en contextos migratorios en Chile», del que Sara Joiko, una de las autoras de este texto, es investigadora responsable. Quisiéramos agradecer en primer lugar a las niñas, niños y sus familias por participar en los talleres, gracias por su entusiasmo y motivación a seguir cocreando este espacio. A la Municipalidad de Estación Central, en especial a Viviana Zuñiga. A todes les talleristas y voluntaries que nos han acompañado en esta experiencia: Alexandra Fontilus, Alonso Salinas, Amalia Pascal, Carolina Arévalo, Catalina Rebolledo Lizama, Curro Guerrero, Fabián Torres, Fátima Lusangi Vargas, Ivanka Sans, Massiel Cárdenas, Pablo Álvarez y Viviana Gaspar (agradecimiento por orden alfabético). Por último, agradecemos la lectura de Iciar Dufraix y Jorge Canales, dado que sus comentarios constructivos nos sirvieron para mejorar el texto.

² Miembro de Rizoma Intercultural. Investigadora postdoctoral Fondecyt-ANID 3210090, Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat. sarajoiko@unap.cl

³ Miembro de Rizoma Intercultural. Estudiante de Magíster en Género y Cultura Latinoamericana, Universidad de Chile. milena.collazos7@gmail.com

⁴ Miembro de Rizoma Intercultural. antoniagarces@gmail.com

⁵ Miembro de Rizoma Intercultural. Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. m.josefina.p@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre infancias migrantes en contextos educativos formales urbanos en Chile han aumentado durante los últimos diez años (Baeza-Correa et al., 2022; Grau-Rengifo, et al., 2021; Jiménez, et al., 2018; Stefoni y Corvalán, 2019). Y aun cuando se reconocen avances (Castillo et al., 2018), la escuela sigue siendo una institución homogeneizante y asimilacionista (Beniscelli et al., 2019) en la que se presentan diversas barreras culturales, lingüísticas, emocionales y administrativas (Alvites et al., 2023; Cáceres Serrano et al., 2022; Campos-Bustos, 2019; Espinosa et al., 2020; Joiko y Cortés Saavedra, 2022; Pavez, 2018; Sanhueza et al., 2019; Valoyes-Chávez, 2021). El presente capítulo busca sistematizar una experiencia educativa en un espacio socio-comunitario, de manera de disputar que lo educativo no es propiedad de lo escolar y, de este modo, visibilizar estos espacios y experiencias que son escasamente consideradas por la política pública y la investigación en el campo de la educación y la migración en Chile. En concreto, a través de este escrito, tenemos por objetivos: (1) resaltar la importancia de los espacios socio-comunitarios como alternativas viables a la educación formal para las infancias migrantes; (2) presentar los talleres como herramientas metodológicas participativas en investigaciones enfocadas en estas infancias migrantes; (3) analizar las principales temáticas emergentes de las experiencias de la niñez migrante.

A través de un trabajo investigativo-participativo, el capítulo narra la experiencia de diversos talleres llevados a cabo por Rizoma Intercultural, una organización sin fines de lucro, en una de las comunas con mayor población migrante de la Región Metropolitana. Los talleres buscaban promover el desarrollo y consolidación de espacios socio-comunitarios inclusivos, enfatizando el intercambio y enriquecimiento educativo y cultural entre niñas, niños y personas adultas, tanto nacionales como migrantes.

Aun cuando la escuela se presenta como el espacio dominante para los procesos de inclusión social y educativa de les niñas y adolescentes, han comenzado a surgir proyectos educativos que apuestan por una educación en comunidad, distanciándose de la enseñanza

tradicional e institucional. Por ejemplo –y sólo por mencionar algunas de las experiencias que han surgido–, se encuentra el «Centro Comunitario La Casita», en el macrocampamento Los Arenales, de la ciudad de Antofagasta, iniciativa de la ONG Fractal con la Unidad Vecinal N° 75. Para el caso de niñas, niños y adolescentes, este fue un espacio educativo que buscaba desarrollar sus habilidades desde una mirada transversal mediante talleres temáticos (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2018). Otra experiencia que destaca es la de Ayni, un espacio de arteterapia desarrollada también en el Norte de Chile, en Iquique, que a través del dibujo abordó diversas temáticas relativas a la experiencia de migrar (Marín, 2014). Ahora bien, cuando el problema de base para la inclusión es idiomático, como ocurre con la población haitiana en Chile, han surgido diversas iniciativas desde la educación popular, como la Lekol Popular Joan Florvil en la Región de Tarapacá (Wegener, 2024 en prensa) o la Lekòl Popilè en Conchalí (Educadoras y educadores de la Lekòl Popilè Conchalí, 2022). Sumado a lo anterior, el 2022 emerge una experiencia educativa y recreativa desde el ámbito socio-comunitario en uno de los barrios de la Región Metropolitana con mayor presencia de familias migrantes. Dicho trabajo se basa e inspira en la interculturalidad crítica y adopta un enfoque centrado en los derechos humanos. El capítulo se inspira en esa experiencia socio-comunitaria.

El texto comienza delineando las características, potencialidades y desafíos del ámbito educativo en espacios socio-comunitarios centrados en la niñez migrante y sus familias. Luego, se describe el contexto y la metodología empleada, evidenciando el valor intrínseco de estos espacios en el trabajo con las infancias migrantes. A partir de esta experiencia, se destacan cuatro resultados principales a partir de los objetivos planteados: la consolidación de espacios socio-comunitarios como espacios cruciales donde diversas culturas se entrelazan; la oferta de una educación alternativa o complementaria para niñas, especialmente para aquellos con obstáculos de acceso al sistema educativo convencional; la obtención de una comprensión más profunda y enriquecedora de las vivencias de les niñas y adolescentes migrantes a través de técnicas investigativas que vinculan su

participación activa, y la promoción de una interculturalidad crítica, que subraya la necesidad del entendimiento mutuo entre los participantes. El texto concluye con reflexiones acerca de la experiencia desde lo comunitario, sugiere algunas posibilidades para el quehacer investigativo y resalta cómo los espacios socio-comunitarios juegan un rol esencial en el progreso educativo y estímulo recreativo de la niñez migrante, en especial en zonas con predominancia de población migrante desde un enfoque intercultural crítico.

CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE LO EDUCATIVO EN ESPACIOS SOCIO-COMUNITARIOS EN CONTEXTOS MIGRATORIOS

El derecho a la educación de las personas migrantes no puede ser contencioso y debe dejar de depender de la voluntad política (Muñoz, 2016). Para ello es imprescindible reconocer y documentar cómo las organizaciones de la sociedad civil acompañan a niñas, niños, jóvenes y sus familias en sus procesos de acogida e inclusión a su entorno escolar (Ramírez Iñiguez, 2022). Para el caso de Chile, escasean los estudios que hayan explorado esta realidad, siendo el texto de Méndez y Rojas (2015) uno de los pocos que sistematiza y reflexiona desde la noción del Buen Vivir que implica llevar a cabo una experiencia socio-comunitaria hacia la niñez migrante en la Región de Antofagasta. Sin embargo, a nivel internacional existe un mayor reconocimiento de estos espacios socio-comunitarios como programas alternativos y complementarios a la educación formal, es decir, como espacios educativos *no formales* (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, 2020).

En concreto, este tipo de educación fue definida como «toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños» (Coombes y Ahmed, 1975, p. 27). Es más, esta estrategia educativa ha sido concebida como un espacio complementario para enfrentar la exclusión y segregación escolar de la educación formal (Ramírez Iñiguez, 2020). Esta segregación se manifiesta en la exclusión que

viven algunos niños y adolescentes debido a «una jerarquización de la población [estudiantil] en relación con sus oportunidades educativas, donde los sectores socialmente más desaventajados se concentran en las escuelas con los resultados educativos más bajos» (Ramírez Iñiguez, 2020, p. 640). Esta segregación no sólo afecta los aprendizajes, sino el efectivo ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Murillo, 2016; Murillo y Martínez, 2017). De este modo, Ramírez Iñiguez (2020) señala que «el problema de la segregación requiere mirar más allá de la propia escuela, considerando el trabajo integrado y cooperativo con otros organismos y con los ámbitos no formal[es] de la educación» (642).

Las estrategias educativas no formales, que buscan acompañar la inclusión educativa y social de aquellos grupos excluidos, tienen las siguientes características según Ramírez Iñiguez (2020, p. 643):

- Se centran en establecer redes y vínculos con los sectores de la educación formal y con otros agentes sociales para coordinar acciones que posibiliten el logro de los aprendizajes que mejoran la convivencia social.
- Se orientan a complementar los aprendizajes académicos con otros que contribuyen a la formación integral, permitiendo así fortalecer competencias que permitan a la persona desenvolverse en los diferentes ámbitos de la sociedad.
- Se enfocan en involucrar la participación tanto del alumnado como de las familias, la comunidad y otros agentes sociales. En este sentido, se abren posibilidades de una educación más cercana a la realidad de las niñas, niños y adolescentes.

En este sentido, debido a cierta ausencia de protección que enfrentan las infancias y adolescencias por parte de las instituciones educativas formales, es que las organizaciones de la sociedad civil han asumido un rol fundamental desarrollando acciones colaborativas que buscan una educación más inclusiva y abierta, que no se limita únicamente al ámbito escolar, sino a la protección de derechos, de alfabetización, de acompañamiento psicosocial, de aprendizajes

inclusivos, con lo que contribuyen a la inclusión escolar y social de esta población (Rincón, 2009).

En cuanto a las niñas, niños y adolescentes en contextos de movilidad, en el informe de la UNESCO (2019) titulado *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* se señala que, además de un lugar de aprendizaje y formación, les niños y jóvenes perciben estos espacios educativos no formales como lugares de acogida, de aceptación; también de encuentro con otros de distintas edades que viven similares condiciones y experiencias; con los que se identifican, reconocen, «espejean» y se apoyan. Asimismo, el reporte de Nicolai y Hine (2015) sobre la inversión en educación en contextos de emergencias señala que «los datos existentes demuestran que las comunidades, y especialmente les niños, dan prioridad a la educación por encima de otras cuestiones en contextos de emergencia»⁶ (66). Ello les hace sentirse menos solos, más seguros y confiados, y en consecuencia les mejora la autopercepción. Estas iniciativas de alfabetización, de superación de la escolaridad interrumpida y de ajuste al nuevo sistema educativo y a una nueva cultura, a través de una pedagogía inclusiva, permiten que esta población infantil y adolescente pueda incorporarse, comunicarse y relacionarse con otros y en consecuencia construir identidad en un entorno que inicialmente les resultaba del todo ajeno y amenazante. Es más, y como veremos con la experiencia que se describe en este capítulo, la interculturalidad se considera un aporte a los procesos educativos no formales en los que participan personas migrantes, dado que considera lo educativo desde una mirada más amplia, fomentando metodologías que permiten aprendizaje desde otros mundos, saberes y perspectivas (Ceciliano, 2022).

⁶ Traducción de las autoras.

CONTEXTO Y METODOLOGÍA EMPLEADA: EL VALOR INTRÍNSECO DE ESTOS ESPACIOS EN EL TRABAJO CON LAS INFANCIAS MIGRANTES

Este apartado da cuenta de la narrativa íntima de un año y medio de talleres desarrollados con infancias migrantes y sus familias de una comuna de la Región Metropolitana con alta presencia de población migrante. De este modo, no sólo se describirán los contenidos y metodologías de los talleres, sino también la atmósfera y las emociones, todo lo cual fue registrado en notas de campo con previa autorización de las personas participantes. Aspiramos con estos registros a relevar la importancia de estos espacios para la construcción y comprensión de las experiencias migratorias de niñas, niños y sus familias, y promover al lector la conexión profunda y empática con las realidades y aspiraciones de las infancias migrantes.

Contexto del estudio

Los talleres fueron llevados a cabo por Rizoma Intercultural durante el 2022 y 2023. Fundado en 2019, este colectivo inicialmente estuvo conformado por cuatro mujeres, cada una de ellas habitando la experiencia migratoria desde distintas perspectivas, tanto profesional como personalmente. La visión de Rizoma Intercultural radica en promover los derechos humanos y la inclusión de aquellas personas que migran a Chile. En consecuencia, Rizoma Intercultural se articula con otras organizaciones sin fines de lucro para desarrollar iniciativas de forma participativa, colaborando con organizaciones cuyos protagonistas son familias y otras entidades migrantes y pro migrantes. Además, promueve la organización a nivel territorial y en redes, y participa activamente en la elaboración de políticas públicas, siempre desde una perspectiva intercultural crítica y con enfoque en los derechos humanos.

La sociedad chilena sin duda es multicultural –en un mismo espacio coexisten personas de diferentes etnias, nacionalidades, creencias, lenguas, etc.–, pero la interculturalidad apunta a algo que va más allá de la coexistencia, pues aspira a un horizonte en que

exista comunicación, diálogo simétrico y convivencia entre personas de diferentes culturas. Es más, «la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder» (Walsh, 2012, p. 62). Es por ello por lo que Rizoma Intercultural comprende y reconoce que cada niño y adolescente tiene una historia familiar única, que le identifica con una cultura. Por lo tanto, se busca incorporar esas historias, saberes, costumbres, creencias, expresiones culturales, con el propósito de respetar y proteger la identidad individual y colectiva de las niñas, niños y adolescentes.

Los talleres que se han puesto en marcha buscan promover el desarrollo y consolidación de espacios socio-comunitarios inclusivos desde esta perspectiva crítica intercultural. Estos se presentan como espacios que, desde una perspectiva comunal, impulsan el intercambio y enriquecimiento educativo y cultural entre niños y personas adultas, tanto nacionales como migrantes. Dichos encuentros, denominados «Talleres recreativos y participativos para las infancias: con enfoque de derechos e interculturalidad», materializan en la práctica los descubrimientos y saberes que se han adquirido a lo largo de la exploración académica, social y comunitaria del colectivo.

Los talleres: la oportunidad de conocer y conocernos

Los talleres se han realizado desde mayo del 2022 hasta octubre 2023 en la Biblioteca Pública Francisco Coloane de Estación Central, una vez al mes los sábados de 10 a 12 horas (figuras 1 y 2).

FIGURA 1
BIBLIOTECA POR FUERA



FIGURA 2
BIBLIOTECA POR DENTRO



Fuente: Rizoma Intercultural.

En total han participado 46 niños y niñas, entre 1 a 14 años; y 37 personas adultas acompañantes, principalmente provenientes de países como Venezuela, pero también de Colombia, Ecuador, Perú y Chile (figura 3)⁷.

FIGURA 3
PARTICIPANTES TALLER «IMAGINANDO Y CREAMO
CON NUESTRAS MANOS»



Fuente: Rizoma Intercultural.

⁷ Todas las imágenes incorporadas en este texto fueron autorizadas por los participantes. Los nombres utilizados son ficticios para respetar el anonimato.

La metodología empleada en los talleres se consolida en un modelo participativo. Todo comenzó con un taller piloto en el que las organizadoras tuvieron la oportunidad de conocer a las personas participantes. En dicho encuentro se explicó el propósito de los talleres, se presentó una propuesta de actividades y se invitó a las niñas a influir en la planificación de futuros talleres.

NOTAS DE CAMPO DEL TALLER PILOTO «JUEGOS ANDINOS»⁸

Sábado 7 de mayo 2022

Por fin llega el día esperado, sábado 7 de mayo. Estábamos listas para comenzar este nuevo desafío. Para este sábado organizamos un taller de juegos andinos, inspirado en el material desarrollado por González Estay (2015). Este taller piloto es una excusa para recoger ideas que doten este espacio de los intereses de las niñas y niños de la comunidad, de manera que permita convocar a otras organizaciones, colectivos o personas en el desarrollo y movilización periódica de este espacio, por lo que en estas dos horas de taller realizamos diversas actividades de encuentro comunitario entre niñas y niños, y sus familias.

Dividimos el lugar en tres espacios: rincón de la imaginación para familias con bebés, rincón de los dibujos y rincón de los juegos. Al lugar empiezan a llegar lentamente las familias, la mayoría madres acompañando a sus hijas e hijos. Al principio tímidamente nos conocimos y de a poco nos vamos soltando al ritmo de las canciones y de bailes en una actividad de «romper hielo». Un grupo de madres se instaló en el rincón de los dibujos y de a poco van desempolvando sus dotes artísticos. Asimismo, empiezan las conversaciones entre ellas y el intercambio de números de teléfonos.

⁸ Notas de campo al finalizar la jornada de observadora participante.

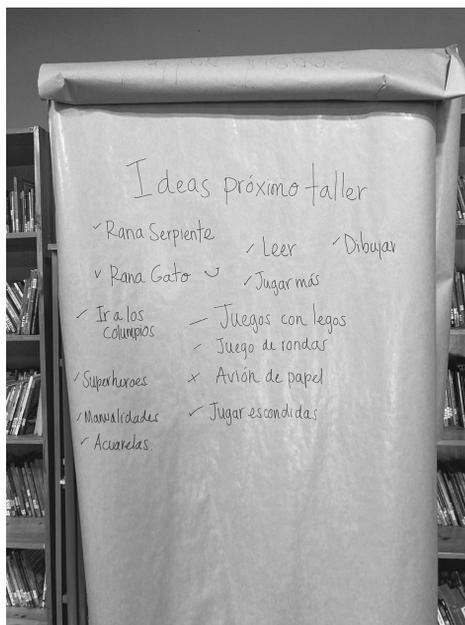
FIGURA 4
EL «SACA IDEAS»



Fuente: Rizoma Intercultural.

Una vez finalizada la actividad de romper hielo, comenzamos de lleno con los juegos preparados para el taller. A algunos se nos unen unos entusiastas madres y padres. Hicimos una pausa para una colación y descansar para luego presentar una de las últimas actividades, la que denominamos «el saca ideas» (figura 4). A través de este juego manual y de origami, invitamos a les niñas a pensar, escribir y/o dibujar sus ideas para los próximos talleres (figura 5).

FIGURA 5
LISTA DE IDEAS



Fuente: Rizoma Intercultural.

Finalizó la jornada con un momento de relajación en donde invitamos a las niñas a ubicarse en círculo y escuchar la historia de un arbusto que crece. A medida que escuchábamos la narración imitábamos con el cuerpo el crecer del arbusto. De este modo, cerramos este primer encuentro con una primera semillita que esperamos vaya creciendo (figura 6).

FIGURA 6
IMITANDO EL CRECER DE UN ARBUSTO



Fuente: Rizoma Intercultural.

A partir de este primer encuentro surgieron los futuros talleres, los cuales abordaron diferentes temáticas y se implementan con diversas técnicas participativas. El detalle de los talleres coplanificados se expone a continuación en la tabla 1.

TABLA I
TALLERES 2022 - 2023

Nombre del taller	Técnica participativa	Día
Juegos andinos	Juegos, bailes y cantos	7 de mayo 2022
Juegos de encuentros	Juegos y auto-retrato gigante	25 de junio 2022
Buscando nuestra identidad a través de los objetos	Teatro-objeto y modelado en arcilla	30 de julio 2022
Mapeando tu barrio	Fotografía y cartografía	27 de agosto 2022
Cuenta cuento	Creación cuento	1 de octubre 2022
Imaginando y creando con nuestras manos	Manualidades con elementos reciclables	12 noviembre 2022
Creando música con nuestras manos	Creación de instrumentos con elementos reciclables	29 abril 2023
Creando historias y personajes	Teatro en miniatura	27 mayo 2023
En las diferencias nos encontramos	Gigantografía de un personaje	24 junio 2023
Taller de las emociones	Muñequita quita pena	29 julio 2023
Mi barrio es una sopa	Dibujos y cuenta cuentos	30 septiembre 2023

Fuente: elaboración propia.

Se ha optado por incluir en esta narrativa sólo algunos de los talleres que dan cuenta de momentos importantes de participación de las niñas y niños. En algunos casos también se incorpora la experiencia de les adultes que acompañan, y las interacciones con les voluntaries, así como talleristas.

NOTAS DE CAMPO DEL TALLER «CUENTA CUENTOS»⁹

Sábado 01 de octubre 2022

Los primeros en llegar al taller son Manuel (5 años de Venezuela) y Daniel (12 años de Colombia), quienes interactúan entre ellos, leyendo y compartiendo libros de la biblioteca. Daniel llegó con su tío, y Manuel junto a su tía y abuela. Las madres de ambos niños los inscriben en el taller, pero se excusan de que no pueden asistir por temas laborales, pero que un familiar les acompañará.

Les adulates, tanto familiares como voluntaries del taller, conversan entre elles. Bárbara, tía de Manuel, comenta que a él le gustan mucho los libros, siempre está buscando y leyendo libros. De hecho, traían unos libros para devolver pensando que pudiera estar la bibliotecaria. Daniel menciona que a él también le gustan mucho los libros. Al momento del taller, Daniel no iba a la escuela dado que no encontraban cupo en ningún establecimiento de la comuna.

Mientras esperan que lleguen más personas, les niños están jugando en el suelo y les adulates conversan sobre la situación de desescolarización de Daniel. Muchas familias comentan que a ellas también les costó conseguir cupo escolar. Colectivamente se plantean ideas para conseguir matrícula para Daniel.

Durante el taller se presentaron dos cuentos utilizando la técnica del kamishibai a cargo de Pablo, quien trabaja en una editorial de libros ilustrados para niños. Pablo les explica qué es un texto kamishibai, pregunta si lo conocían y todes responden que no. Primero comienza con la lectura del cuento popular nigeriano «El Sol, la Luna y el Agua», adaptado por Laura Herrera (figura 7). Luego les cuenta «La otra orilla» de Marta Carrasco. Ante la pregunta de qué opinan sobre este último cuento, Daniel habla en voz baja a su tío, las personas a

⁹ Todas las notas de campo que se comparten fueron realizadas al finalizar la jornada por una observadora u observador participante.

su alrededor le motivan para que diga en voz alta lo que opina y comienza diciendo: «Es una historia para niños representando muy bien la historia del racismo, que antes los negros no podían estar con los blancos, me recuerda mucho eso, que no importa ni el color ni la raza, todos somos iguales». Luego Pablo le pregunta «¿Tú crees que es un problema de antes o que todavía pasa?», a lo que Daniel responde: «El problema mayor era antes, porque a los negros los esclavizaban, hoy ya no pasa eso, igual existe el problema del racismo, pero ahora los negros se pueden incluir más». Les adules se sorprenden de la opinión de Daniel, y le felicitan porque ha hecho un gran análisis.

FIGURA 7
CUENTA CUENTO CON KAMISHIBAI



Fuente: Rizoma Intercultural.

Luego del kamishibai, se brindó la oportunidad para que todes elaboraran su propio relato en cuatro láminas. Para la creación de cuentos, pasan a sentarse en las mesas y escogen

sus materiales. Les adultes también participan, lo hacen ayudando a les niños que acompañan (figura 8). Al concluir, cada cuento creado fue compartido ante todo el grupo.

FIGURA 8
CREACIÓN DE CUENTO



Fuente: Rizoma Intercultural.

NOTAS DE CAMPO DEL TALLER «IMAGINANDO Y CREANDO CON NUESTRAS MANOS»¹⁰

Sábado 12 de noviembre 2022

Curro, quien es el tallerista, les comienza a contar de qué se trata el taller. Comenta que están en la edad perfecta para utilizar la creatividad y que la idea es hacer manualidades y juegos con los materiales que tengan disponibles para

¹⁰ Notas de campo al finalizar la jornada de observadora participante.

divertirse. De este modo, el taller se diseñó con el propósito de crear manualidades utilizando materiales que usualmente encontramos en el hogar, tales como papeles, cajas, artículos reciclados y bolsas de papel. La idea principal fue brindar a los niños y sus acompañantes la oportunidad de despertar su creatividad. A través de estas actividades lúdicas y accesibles, se busca que cada participante encuentre maneras entretenidas de disfrutar el tiempo de ocio.

Usando bolsas de papel, Bety (6 años, Venezuela) se da cuenta de que los cortes que están haciendo a las bolsas son para hacer una chaqueta, se la pone y todos se sorprenden del resultado. Comienzan a personalizar sus chaquetas decorándola con distintos dibujos (figura 9).

FIGURA 9
CREANDO SUS CHAQUETAS PERSONALIZADAS



Fuente: Rizoma Intercultural.

Luciano (8 años de Venezuela) está dibujando piochas en su chaqueta con los colores de la bandera de Venezuela. Massiel, una de las voluntarias y de Chile, le pregunta a Luciano por los colores de la bandera. Bety, que está al lado, responde que son «Rojo, amarillo y azul» y Luciano dice «Y blanco, de las estrellas». Massiel les pregunta «¿Cómo le dicen a la palta?» y le responden «Aguacate». «¿Y al viejito pascuero?». Le responden que «Santa Claus o San Nicolás».

Luego, Massiel les pregunta si les gusta Chile. Luciano dice que «Sí». «¿Y su colegio?», continúa Massiel. A lo que Luciano responde «Sí, me gusta» y Bety «A mí me encanta mi colegio». Bety, en cada taller, hace alguna referencia a su colegio y lo mucho que le gusta. Bety y su madre Susana, tía de Luciano, han participado de todos los talleres. Luciano las acompaña por primera vez.

Están dibujando una estrella y Massiel les pregunta «¿Cuántas estrellas tiene la bandera?». Bety responde enseñando «8». Susana añade «Es por el número de Estados, antes eran 7, pero hace unos años agregaron uno más». Luego Massiel les pregunta por qué tiene esos colores. Bety responde: «Rojo por la sangre que derramaron los gobernadores, amarillo por la riqueza». Massiel pregunta si el amarillo no es por el oro. Luciano y Bety dicen que no, que por la riqueza en general. Massiel pregunta si ya no hay oro, y Susana le dice que sí, que todavía hay minas de oro. Luciano menciona que la gasolina en Venezuela es muy cara, a lo que Susana añade «No es que sea cara, es que no se consigue, aunque la sacan de ahí mismo».

Massiel luego les pregunta si saben los colores de la bandera de Chile. Luciano dice «Blanco, azul y rojo» y Bety indica que el rojo es por la sangre derramada. Daniel (12 años, de Colombia) se incorpora a la conversación y añade: «Yo sé por qué es la estrella. Porque Chile tiene uno de los mejores cielos del mundo para ver las estrellas». Luciano luego indica que: «El azul es por el mar, Chile tiene mucho mar». Massiel les dice que saben mucho de Chile.

Luciano le cuenta a Massiel que lleva sólo un año en Chile y que en Venezuela le gustaba Isla Margarita: «El agua allá es tibia y acá es muy fría» y que también le gusta Chichiriviche. Massiel le dice que no había escuchado nunca ese lugar. Susana le explica que es como una isla con varios cayos. Massiel le dice a Luciano «Es lindo tu país». «Sí, y tiene una de las cascadas más grandes del mundo, El Salto del Ángel», le responde él.

A partir de este intercambio, Romina (de Chile) y Yolanda (de Colombia), ambas voluntarias, conversan sobre la división de Ecuador, Venezuela y Colombia, que antes eran uno solo, y por eso comparten los colores de las banderas y elementos culturales.

Luciano dice: «Lo que más me gusta de Chile, es Viña del Mar». Bety responde que ella también ha ido. Luciano continúa diciendo: «Hay lobos marinos, pero hay que tener cuidado porque son peligrosos». Luego dice que también le gusta la nieve, que él conoce la nieve. Massiel le dice que de ahí viene el blanco de la bandera, de la nieve y la cordillera y que la bandera tiene solo una estrella porque Chile es solo un Estado. Luciano dice que le gusta que en Chile le digan mazorca al maíz y le gusta el McDonald's, la cajita feliz y las papas fritas.

NOTAS DE CAMPO DEL TALLER «EN LAS DIFERENCIAS NOS ENCONTRAMOS»¹¹

Sábado 24 de junio 2023

El taller se desarrolló con el objetivo de permitir a les niñes explorar su autoexpresión. La actividad principal fue delinear la silueta de uno de les participantes sobre un amplio pliego de papel. Una vez que la figura estuvo trazada, se proporcionaron diversos materiales, como trozos de tela, papeles de colores y otros adornos, con los cuales les participantes, tanto niñes como adultes acompañantes, podían «vestir» y personalizar la figura delineada (figura 10).

¹¹ Notas de campo al finalizar la jornada de observadora participante.

Amalia. Pablo dice que a Amalia le gusta ver televisión todos los días y los juguetes. Pablo cuenta que él ve todos los fines de semanas televisión, su mamá dice que lo lleva a los talleres cada vez que puede porque Pablo es muy inquieto.

Lidia y Carolina (ambas de Venezuela y de 7 años) discuten por el nombre que le van a poner al personaje, quieren que sea mujer. Carolina propone que se llame «Rosita Moradito» porque son sus colores favoritos, Lidia acepta, pero después le dice a Carolina que se debería llamar «Rosita Moradita» porque es mujer, y «Moradito» es de hombre porque «la maestra me dijo que los nombres que terminan en A son de mujer». A esto Carolina le responde que Moradito sería su apellido, así que daba lo mismo. A Lidia no la convence mucho la explicación, pero al final cede y escriben en la cartulina el nombre.

Beatriz (11 años, de Venezuela) se frustra porque dice que no le salió bien la figura de Jenny (5 años, de Venezuela). «No va a ser fantástico», dice Beatriz decepcionada. Laura, la moderadora, y su mamá, tratan de contenerla y ofrecerle ayuda. Por la frustración que siente, cuando le preguntan a Beatriz qué le gusta del personaje, ella dice que nada, que no le gusta absolutamente nada, que odia todo. La moderadora le dice que eso no se puede, porque nadie es así. Beatriz no dice nada. Mientras, Jenny y su mamá buscan pedazos de tela y hablan de lo que quieren hacer.

Al final del taller, cuando se presentan los personajes a todo el grupo, Beatriz se disculpa por manifestar su frustración, que había tratado mal a la gente y no era su intención. Tanto madres como padres y voluntaries le dicen que no se preocupe, que no pasa nada, Beatriz se ve aliviada por eso.

RESULTADOS: LA TRANSFORMACIÓN DE LO EDUCATIVO DESDE LO SOCIO-COMUNITARIO

A partir de esta experiencia, se destacan cuatro resultados principales en relación con los objetivos planteados, los cuales se desarrollan a continuación.

Consolidación de espacios socio-comunitarios para el intercambio intercultural

La esencia de este tipo de educación no formal en espacios socio-comunitarios radica en su adaptabilidad y en la forma en que se organizan sus actividades. En vez de adherirse estrictamente a un plan de estudios tradicional, estos espacios adoptan enfoques pedagógicos más flexibles, los cuales, en muchas ocasiones, son creados en conjunto con los niños, como sucedió al comienzo de los talleres, cuando se invitó a niñas y niños a pensar en qué actividades querían realizar a lo largo de los talleres. Esto permitió aprovechar al máximo los recursos pedagógicos disponibles, adaptándolos a las necesidades específicas de las personas y/o grupos participantes.

En este sentido, las actividades basadas en cuentos, materiales reutilizables y espacios de diálogo no son meramente herramientas didáctico/pedagógicas, sino puentes que facilitan la comunicación intercultural, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro. Al ofrecer contextos donde el aprendizaje se vive como una experiencia lúdica y participativa, se refuerza la idea de que el proceso educativo no es únicamente un camino hacia la adquisición de habilidades académicas, sino también una travesía de descubrimiento personal y colectivo. Para los niños migrantes, estos espacios representan oportunidades de vinculación y pertenencia. A través de estas actividades pueden reconectar con aspectos de su cultura de origen al mismo tiempo que se familiarizan con su nueva realidad sociocultural. Esta situación se ve claramente expuesta en el caso del taller «Imaginando y creando con nuestras manos» y la conversación que surge entre Bety, Luciano y Massiel.

De este modo, el papel de los espacios socio-comunitarios en el proceso de inclusión educativa y social no puede ser subestimado. Estos lugares se convierten en puntos de encuentro y referencia para las comunidades migrantes, donde pueden acceder a recursos educativos, recreativos y de apoyo social, y donde se les brinda la oportunidad de reconectar con sus raíces, compartir sus experiencias y construir nuevas redes de solidaridad.

Educación complementaria para las infancias migrantes fuera del sistema escolar

Es crucial reconocer que, para aquellos niños y niñas que, por diversas circunstancias, se encuentran fuera del sistema escolar formal, estos espacios representan un refugio. No sólo les ofrecen la posibilidad de continuar sus procesos de aprendizaje, sino que también les brindan un sentido de comunidad, minimizando sentimientos de aislamiento. En consecuencia, la consolidación de estos espacios socio-comunitarios es imperativa, no sólo desde una perspectiva educativa, sino también como estrategia de inclusión y cohesión social.

Asimismo, dentro del ámbito de la investigación educativa, es esencial destacar la relevancia de estas alternativas educativas para la niñez migrante. A menudo, los niños y jóvenes migrantes enfrentan múltiples barreras para acceder a la educación convencional, que pueden incluir desde barreras administrativas hasta lingüísticas. En este contexto, la educación alternativa o complementaria en espacios socio-comunitarios se presenta como un medio vital para facilitar la inclusión, el bienestar y el desarrollo pleno de cada uno ellos y ellas.

Este tipo de educación, que pone en el centro las necesidades y particularidades de la niñez migrante, tiene el potencial de reconstruir la relación de estos niños y niñas con el aprendizaje, como se observa, por ejemplo, a través del taller «Cuenta cuentos». Así se puede redefinir la educación no como un deber o una imposición, sino como una herramienta de empoderamiento y transformación personal y colectiva. Además, al brindarles un espacio en el que se sientan valorados y escuchados, se disminuyen los sentimientos de miedo, alienación y ansiedad que con frecuencia experimentan al estar fuera del sistema educativo tras un proceso migratorio. Esto se observa con la participación de Daniel en el taller antes mencionado, dado que actividades como estas son cruciales para reforzar que aun cuando no se encuentra en la escuela, sí existen otros espacios de inclusión y aprendizaje para él.

Comprensión más profunda de las vivencias a través de técnicas participativas

Del mismo modo, los talleres en espacios socio-comunitarios permiten la obtención de una comprensión más enriquecedora de las vivencias de los niños migrantes a través de técnicas investigativas que vinculan su participación activa. Muestra de ello son las conversaciones sobre banderas, colores y simbolismos que ofrecen información sobre cómo niños y niñas interpretan y entienden la historia y geografía, tanto de su país de origen como del país de acogida; por ejemplo, al mencionar aspectos específicos, como la comida o lugares turísticos, los niños indican elementos que les han facilitado la adaptación en el país receptor. La migración es un proceso complejo que afecta a las personas de diferentes maneras. Al capturar historias y perspectivas individuales, los talleres ayudan a ilustrar la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan los niños y niñas migrantes.

La experiencia de las infancias migrantes es única y compleja, y el reconocimiento de las principales temáticas presentes en sus vivencias es esencial por diversas razones, entre ellas, entender que la migración implica cambios drásticos y desafíos que pueden desencadenar una serie de emociones, como la frustración mencionada en el caso de Beatriz. Al comprender estas emociones, se puede ofrecer un apoyo más efectivo. La respuesta comprensiva de las madres, padres y voluntarios hacia Beatriz subraya la importancia del respeto y la empatía. Estos actos de comprensión y apoyo pueden tener un impacto duradero en la autoestima y el bienestar de los niños.

Asimismo, los talleres fomentan la interacción entre las familias participantes, permitiendo la construcción colectiva de conocimientos y el intercambio de experiencias sobre cómo encontrar escuela, manejar la frustración o participar de otros espacios sociales. A través de este diálogo entre niños y adultos, los investigadores pueden entender mejor las redes de apoyo y las dinámicas comunitarias de las personas migrantes.

*Promoción de la interculturalidad crítica
para el entendimiento mutuo*

Retomando las experiencias descritas en cada taller, destaca que la vivencia de las infancias migrantes es singular y compleja. Reconocer y comprender las principales temáticas en sus vidas no sólo es crucial en sí, sino también porque permite abordar sus necesidades desde una perspectiva intercultural crítica. En este sentido, Walsh (2010) brinda una comprensión profunda sobre la interculturalidad al subrayar que esta, desde una perspectiva crítica, nace y se construye desde las propias comunidades, especialmente desde aquellos que han sido históricamente subalternizados. Esta visión de la interculturalidad no es simplemente una herramienta teórica, sino un proyecto en continuo desarrollo. Su propósito no se limita a la coexistencia pacífica de diversas culturas, sino que busca la transformación profunda de estructuras, instituciones y relaciones sociales. Va más allá del mero reconocimiento y busca la creación de condiciones en las que las maneras de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir sean reinventadas y revalorizadas.

Con base en lo anterior, dentro del ámbito de lo educativo desde espacios socio-comunitarios, es crucial abordar las particularidades y desafíos que enfrenta la niñez migrante. Una de las propuestas más relevantes para esta población es la promoción de una interculturalidad crítica, que no sólo busca el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, sino que se enfoca en dismantelar las estructuras de poder y las relaciones desiguales que surgen en contextos de migración.

Esta interculturalidad crítica se manifiesta, entre otros aspectos, en la necesidad imperativa de generar entendimiento mutuo entre familias de distintas procedencias y contextos. Esta comprensión no se limita al simple intercambio de costumbres o prácticas, sino que busca crear un tejido social en el que las familias migrantes se sientan reconocidas, valoradas y apoyadas.

CONCLUSIONES

Entre los elementos que funcionaron de esta experiencia fue el hecho de realizar un taller al mes, lo cual generó una constancia en la participación de niñas, niños y sus familias, creándose un espacio íntimo y de confianza, donde muchas veces se compartieron experiencias emotivas, positivas y nostálgicas. Asimismo, los talleres proporcionaron un espacio seguro donde les niños migrantes pudieron expresar sus opiniones, sentimientos y percepciones sobre su país de origen y de acogida. A través del diálogo, es evidente cómo cada uno de ellos y ellas relacionan y comparan aspectos culturales de su país natal con los de su país actual. Esta comparación puede ofrecer una mirada particular sobre su proceso de inclusión en un ambiente no estructurado y basado en la confianza. Como facilitadoras del espacio, esto fue una de las cosas que más nos conmovió y mueve a seguir manteniendo este espacio.

Sin embargo, un gran desafío que presentan estas instancias tiene relación con el financiamiento, sobre todo cuando hay escaso reconocimiento a estos espacios socio-comunitarios como aporte a la inclusión educativa y social de las infancias migrantes. En este sentido, es importante reconocer que uno de los principales obstáculos de estos espacios es la falta de políticas públicas y decisiones estatales de apoyo a dichas propuestas. Para ello es importante visibilizar estos espacios, objetivo que se ha querido lograr con este escrito, para que exista un mayor apoyo financiero dirigido a las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en educación no formal.

Para quienes quieren realizar estas actividades como parte de un proyecto de investigación con infancias, tanto migrantes como no, en primer lugar, se tienen que valorar las técnicas participativas como instrumentos válidos para conocer y aprender de las experiencias de vida de quienes participan. De este modo, es primordial ser creativas y buscar diferentes herramientas participativas, tanto lúdicas como artísticas, que permitan explorar los objetivos planteados. Incluso aprender a estar atentas a que, durante las conversaciones, mientras se crea con las manos, es donde se profundiza sobre esa riqueza

particular y compleja de las vivencias. Para ello es fundamental contar con registros y notas de campo¹².

Se sugiere además asociarse a un equipo que trabaje desde lo socio-comunitario. En este caso, el hecho de que quienes escriben son parte de Rizoma Intercultural fue una ventaja para la planificación y ejecución de los talleres, así como la posibilidad de contar con un espacio físico. Asimismo, contar con un equipo de voluntarios y talleristas motivados es fundamental. Este tipo de proyectos investigativos participativos no pueden pensarse bajo la dirección y ejecución de una sola persona.

También es fundamental entender que para cumplir con los objetivos de una investigación participativa se requiere tiempo para conocer el contexto y crear lazos con las niñas y sus familias. Al interactuar en un ambiente relajado y participativo se construyen relaciones de confianza entre las investigadoras y participantes, lo que puede develar discursos más auténticos y sinceros. A diferencia de las metodologías de investigación más tradicionales, los talleres hacen posible la adaptación y flexibilidad de las preguntas y los temas de análisis, permitiendo a las investigadoras profundizar en elementos emergentes y de especial relevancia. En este sentido, la investigación en este ámbito puede proporcionar percepciones más matizadas, profundas y holísticas sobre las vivencias de niñas, niños y jóvenes migrantes que las obtenidas mediante técnicas de investigación convencionales. Al priorizar voces y experiencias directas, es posible develar las complejidades, los retos y las oportunidades que surgen en el cruce de caminos culturales.

En síntesis, en zonas con una marcada presencia migrante, los espacios socio-comunitarios emergen no sólo como necesidad, sino también como epicentros vitales de encuentro, aprendizaje, resiliencia y resistencia. Estas áreas, frecuentemente saturadas de desafíos vinculados a la inclusión, el acceso equitativo a servicios y la cohesión

¹² Con este punto queremos agradecer a Fátima Lusangi Vargas, Matías Vilches y Mariana Cruz González, quienes nos apoyaron con el registro de notas de campo.

social, albergan, paradójicamente, un potencial invaluable: son el crisol donde se funden y refuerzan la diversidad cultural y la interculturalidad desde una óptica crítica y participativa. La investigación educativa en relación con la niñez migrante requiere por ello una reconceptualización, una que incorpore el papel transformador de estos espacios socio-comunitarios como una alternativa pedagógica viable, que complementa y a veces suple las carencias de un sistema educativo formal que no siempre se adecúa a las realidades y necesidades de la niñez migrante.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvites, A., Joiko, S., y Collazos, M. (2023). Fronteras de permanencia, controles e infancias ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio? *Sociedad e Infancias*, 7(1), 15-26. <https://doi.org/10.5209/soci.87268>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A, Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>
- Cáceres Serrano, P., Baleriola Escudero, E., Jiménez Vargas, F., Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. Editorial. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654>
- Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Ceciliano, A. C. (2022). Interculturalidad: una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación No Formal en cinco espacios educativos no formales con personas

- migrantes. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(36), 117-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3917>
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Tecnos.
- Educadoras y educadores de la Lekòl Popilè Conchalí. (2022). *Nou se menm pèp. Lekòl Popilè Conchalí: Experiencias y apuntes para la Educación Popular en contexto migrante haitiano*. <https://trenzar.cl/wp-content/uploads/2022/06/Lekol-Popile-Conchali.pdf>
- Espinosa M. J., Moyano C., Oyarzún J. D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educacional*, (8), 1-6. <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- González Estay, C. (Comp.). (2015). *Juegos Andinos. Actividades Lúdicas Andinas para el desarrollo de las funciones básicas. Compilación de actividades creada por los alumnos de Pedagogía Educación Básica en EIB*. Universidad Arturo Prat. https://www.academia.edu/41538065/Celia_Gonz%C3%A1lez_Estay_Compiladora
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D. y Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 74-102. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4228>
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Joiko, S. y Cortés Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 65-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Marín, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 61(9), 61-72. http://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47482
- Méndez, L. y Rojas P. (2015). Principios orientadores en la intervención psicosocial y comunitaria centrada en infancia, interculturalidad y Buen Vivir. *Polis*, 14(40), 123-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100007>
- Muñoz, V. (2016). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 25-51. <https://doi.org/10.15366/jospoe2014.2.002>
- Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Nicolai, S. y Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies: A review of evidence*. Overseas Development Institute. <https://odi.org/en/publications/investment-for-education-in-emergencies/>
- Pavez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(4), 155-183. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadores*, 23(4), 637-656. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.5>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2020). *Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: una propuesta de taxonomía*. <https://inee.org/es/resources/educacion-noformal-para-adolescentes-y-jovenes-en-contextos-de-crisis-y-conflicto>
- Rincón, L. (31 de agosto-4 de septiembre de 2009). *Regímenes locales y gobernanza de la inmigración. El papel de las organizaciones no gubernamentales en Madrid y Barcelona* [ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología; VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300387>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2018). *Aproximaciones para abordar acciones hacia la interculturalidad en la ciudad de Antofagasta*. <https://www.migracionenchile.cl/aproximaciones-para-abordar-acciones/>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

- Valoyes-Chávez, L. (2021). «Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí»: Historias de agencia racial en la escolaridad chilena. *Nodos y Nudos*, 7(50), 47-60. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12550>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Wegener, J. (2024, en prensa). Pies en la tierra, educar más allá de la frontera: La experiencia de Lekol Popular Joane Florvil en la región de Tarapacá. En M. L. Mora-Olate y S. Joiko (Eds.), *Educación y migración en el contexto constituyente: Hacia un Chile pluricultural desde las regiones*. Ariadna Ediciones.

EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE TRÁNSITO EN EL NORTE DE CHILE: ESPERAR COMO MÉTODO VERSUS UTILIZAR LA ESPERA EN TRÁNSITO¹

Marielena Groos²

INTRODUCCIÓN

El norte chileno es una región caracterizada por la movilidad y el tránsito debido a los fenómenos actuales de una migración forzada. La pandemia del COVID-19 incrementó la entrada de migrantes irregularizados a Chile por pasos fronterizos no habilitados. Debido a la falta de alojamiento proporcionado por el Estado, junto con los recursos limitados de las personas con reciente ingreso a Chile, se detonó una concentración de migrantes en espacios públicos de Iquique, lo que desencadenó violentas protestas y ataques xenófobos en la ciudad en 2021 y 2022. Luego de estos incidentes de violencia, se creó un dispositivo de primera respuesta a la crisis humanitaria, lugar que se encuentra a 22 kilómetros de Iquique, en la Región de Tarapacá, en el extremo norte de Chile (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], s.f.a). El nombre oficial del albergue es

¹ La autora agradece a todas y todos quienes participaron en este artículo a través de las entrevistas, así como la lectura y comentarios de la Dra. Sara Joiko y del Dr. Jorge Canales.

² Investigadora, docente y estudiante de doctorado, Departamento de Educación con énfasis en Pedagogía Intercultural, Universidad Técnica de Chemnitz. marielena.groos@phil.tu-chemnitz.de

Dispositivo Transitorio de Lobito, ya que se espera que las personas que residen allí lo abandonen después de un máximo de 15 días. Sin embargo, el traslado a otros lugares se dificulta para muchas personas y familias, lo que hace que el carácter transitorio tenga un matiz de prolongación. Dado que también hay bastantes niños, niñas y adolescentes que se encuentran temporalmente en Lobito, se han establecido dos instituciones educativas temporales para apoyarlas durante su estancia en este contexto de tránsito, en las cuales la espera desempeña un papel crucial.

El giro temporal en las ciencias humanas y sociales ha alcanzado a los estudios migratorios, donde se investiga críticamente la importancia de las diferentes temporalidades involucradas en el intento de regular y controlar la migración (Bandak y Janeja, 2018; Gasparini, 1995; Jacobsen et al., 2021; Khosravi, 2021a). Sin embargo, en el campo de las ciencias de la educación, el enfoque temporal no ha sido explorado en la misma medida. Además, es importante destacar que los estudios que investigan diversas dimensiones temporales a menudo se centran en la imposición de (in)movilidad a los migrantes, lo que produce un estado de vida en un limbo legal (Khosravi, 2019), así como en la percepción de migrantes adultos y adolescentes con respecto a su situación legal (Kohli y Kaukko, 2018; Rosen y Suissa, 2020). Las implicaciones de la temporalidad en los aspectos educativos de niños, niñas y adolescentes migrantes en tránsito suelen ser en gran medida pasadas por alto en la investigación académica.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de este capítulo es introducir el concepto de espera en relación con el ámbito temporal educativo del albergue Lobito y realizar reflexiones iniciales sobre cómo la espera opera en este contexto educativo y cuál es su significado para la educación de niños, niñas y adolescentes. Considero que no existe una única narrativa de la espera, por lo que este análisis propone como un primer paso incorporar la temporalidad como un concepto relevante en las ciencias de la educación. Esta necesidad también ha sido previamente identificada en un estudio realizado por Stefoni et al. (2022), el cual subraya la importancia de suministrar

material educativo a los niños, niñas y adolescentes migrantes con reciente ingreso a Chile. Por lo tanto, es plausible argumentar que el trabajo educativo, tanto en su vertiente formal como informal, es relevante en un contexto de movilidad y tránsito. Allsopp et al. (2015) sostienen además que el tiempo afecta prácticamente todos los aspectos de la vida de los migrantes en un estado de tránsito, incluyendo sus oportunidades educativas, de aprendizaje y laborales, donde la espera prolongada y abierta durante la infancia puede causar daños duraderos (Kohli y Kaukko, 2018; Mc Evoy-Levy, 2014). La introducción del concepto de espera en un contexto educativo en tránsito es, por tanto, sumamente relevante.

Para abordar el objetivo de este capítulo se llevó a cabo una investigación cualitativa exploratoria. En el período de junio a septiembre de 2023 se realizaron seis entrevistas con personal administrativo y cinco entrevistas con el personal pedagógico de las instituciones educativas en Lobito. Además, se efectuó un grupo focal con siete madres que se alojaban allí. Estos datos se complementaron con las observaciones realizadas por la autora durante las visitas de campo en abril y mayo de 2022, así como en septiembre de 2023.

La estructura del capítulo se organiza de la siguiente manera. En la primera parte se proporciona una descripción del surgimiento del albergue Lobito como un dispositivo temporal para migrantes irregulares, además de abordar algunos aspectos relacionados con la implementación de las instituciones educativas allí. Luego, se profundiza en el concepto de «espera» y se exploran algunos aspectos conceptuales relacionados con el tiempo y el movimiento. A continuación, se detalla la metodología empleada en el estudio. Las secciones siguientes se fundamentan en los resultados de la investigación y profundizan en diversos aspectos relacionados con cómo la espera opera en este contexto educativo y cuál es su significado para la educación de niños, niñas y adolescentes. Finalmente, se presenta una conclusión para resumir los hallazgos y las implicaciones.

EL ALBERGUE LOBITO Y SUS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Como señala Tapia (2022), el fenómeno migratorio actual no tiene precedentes en el norte chileno y está generando un nuevo enfoque académico, siendo una situación de migración irregular, ya que estas personas no han obtenido el reconocimiento como refugiados por parte del Estado chileno (Dufraix et al., 2020; González, 2023). Particularmente la frontera chilena con Bolivia, en la Región de Tarapacá, se ha convertido en la principal vía de tránsito de la migración mayoritariamente venezolana (SJM, 2020). La pandemia del COVID-19 generó un aumento de personas que ingresaban a Chile a través de pasos fronterizos no habilitados, siendo el cruce fronterizo entre Colchane y Pisiga especialmente señalado como la ruta de ingreso irregular a Chile (Dinamarca y Tapia, 2021). La falta de instalaciones de alojamiento por parte del Estado y los escasos recursos económicos de los migrantes llevaron a su concentración en espacios públicos de Iquique. Uno de los mayores asentamientos se generó en plaza Brasil de la ciudad, donde casi una centena de personas pernoctaban.

En respuesta al aumento de migrantes irregulares, Groos (2023) señala que se han desencadenado violentas protestas y ataques xenófobos y anti-migrantes en la capital regional de Tarapacá en 2021 y 2022. Una de estas manifestaciones culminó con incidentes luego de que un grupo de participantes quemaron las carpas y pertenencias de los migrantes que pernoctaban en el sector (Oyarzo, 2021). Tras estos acontecimientos de violencia, y luego de varias conversaciones y contraposiciones entre autoridades locales, la Universidad Arturo Prat puso a disposición su centro deportivo como instalación para un dispositivo de primera respuesta para la población migrante. Esta medida fue dispuesta por el gobierno de Sebastián Piñera y ejecutada, previa adjudicación, por la empresa de producción del Grupo 370, una compañía dedicada a ofrecer servicios para eventos relacionados con entretenimiento, la cual no contempló en su instalación servicios básicos formales, acceso a la red de carreteras, dotación de profesionales para la asistencia médica de las familias migrantes, entre otras falencias que fueron detectadas y catalogadas

como «un abandono por parte de las autoridades» (Leal, 2022). En consecuencia, organizaciones no gubernamentales se activaron para alertar sobre las precarias condiciones (SJM, s.f.b). Actualmente, en el dispositivo se han reemplazado las carpas por casas RHU (Unidad de Vivienda para Refugiados), lo que a simple vista podría ser una mejora respecto a la manera en que las familias migrantes habitan el lugar. Sin embargo, las condiciones sanitarias como la limpieza de los baños, el acceso a agua potable y el tiempo para asearse no son suficientes (Entrevista Grupo Focal). En este sentido, la población migrante alojada en Lobito puede ser caracterizada como «ciudadanía precaria» en contextos de vulnerabilidad, segregación y exclusión (Durán y Thayer, 2020).

Dentro del grupo de personas migrantes se incluye a niños, niñas y adolescentes que han migrado a Chile tanto acompañados por sus familias, amigos y conocidos, como también de manera no acompañada³. Durante enero y febrero de 2022, el albergue Lobito acogió a un total de 400 familias. Sin embargo, debido al carácter de tránsito y la regulación que establece que las personas teóricamente sólo deben permanecer durante 15 días, no siempre es posible proporcionar una cifra exacta de cuántas personas se encuentren allí. A modo de ejemplo, el 10 de julio de 2023 había un total de 236 personas en Lobito, de las cuales 80 eran niños, niñas y adolescentes, lo que representa aproximadamente el 34% de la población residente⁴.

La llegada de migrantes a Chile junto a sus familias ha generado la necesidad de integrar a los niños, niñas y adolescentes de este

³ Debido a la irregularidad de la migración, no existen datos precisos. Sin embargo, según el nuevo informe sobre la situación de los niños y adolescentes migrantes en Chile (SJM, 2023), en el país residen oficialmente aproximadamente 200.000 niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes, lo que representa más del 13% del total estimado de migrantes en el país. La población extranjera de NNA se compone en un 35,5% de venezolanos, seguidos por peruanos con un 14,7%, colombianos con un 12,5%, bolivianos con un 12,1% y haitianos con un 6,1%.

⁴ Estos datos provienen de un documento no público titulado «Reporte diario de ingresos y egresos del DTL. Cifras consolidadas del día lunes, 10 de julio de 2023», que fue proporcionado por una empleada administrativa de las instituciones educativas en Lobito.

flujo migratorio en el sistema educativo (Salas et al., 2018). Según el SJM (2020), el 78% de los estudiantes migrantes se concentra en cuatro regiones: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana. Por lo tanto, esto abarca a los niños, niñas y adolescentes que han llegado a Chile a través de la Región de Tarapacá, incluyendo a aquellos que se alojan en Lobito. Sin embargo, existen diversas razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes que residen temporalmente en Lobito no asisten a una escuela o jardín de infancia tradicional. Una razón importante es la gran distancia hacia la ciudad, la falta de transporte público y la dificultad de ser matriculados en una escuela en contexto de tránsito.

A pesar de los desafíos actuales, en Lobito existen dos instituciones educativas temporales que llevan a cabo la labor pedagógica en un contexto de tránsito, a las cuales los niños, niñas y adolescentes pueden acceder de manera voluntaria. Entre ellas se encuentra una escuela gestionada por UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y World Vision. Inicialmente, la escuela se ubicaba en un espacio techado de uso múltiple, al cual podían asistir todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar su edad. Sin embargo, en la actualidad la escuela se encuentra ubicada en tres RHUs. Los niños, niñas y adolescentes están divididos en grupos etarios de 2-5, 6-11 y 12-17 años. En cada «clase» trabaja tanto un profesor o profesora como un o una asistente de aula, además de «un equipo multidisciplinario [que incluye a una] trabajadora social, una nutricionista, una matrona, profesores, asistentes, guardias y un profesional especialmente encargado [...] en el tema de las matrículas» (Entrevista Informante Clave y⁵). La escuela está disponible para los niños, niñas y adolescentes de lunes a viernes, mientras que el equipo multiprofesional se encuentra en Lobito de lunes a jueves para llevar a cabo su labor. El número de niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela varía considerablemente, según lo informado por las ICs. Una profesora describe la dinámica en su clase de la siguiente manera: «Esta semana son casi 20 niños [...] Pero esto varía

⁵ En el texto subsiguiente, abreviado como IC.

mucho, porque hace unas tres semanas eran sólo alrededor de 11 niños y de repente llegaron unos 8 más» (IC 11). La otra institución es un jardín de infancia gestionado por la Fundación Integra. De acuerdo con esta entidad, su objetivo es «garantizar el derecho a la educación y establecer una red de apoyo para las familias, permitiéndoles continuar con su plan migratorio e integrarse de manera progresiva en el ámbito social y económico» (Integra, 2022). Según los testimonios proporcionados por una informante clave (IC 3), el jardín de infancia en Lobito ha estado en funcionamiento desde el 21 de mayo de 2023, acogiendo a niños y niñas de entre 2 y 6 años, con una capacidad limitada de 24 niños. La oferta pedagógica para los niños y niñas se lleva a cabo diariamente y también se ofrecen actividades que involucran a las familias en su totalidad.

Las dos instituciones educativas temporales desempeñan un papel significativo en la provisión de educación para los niños, niñas y adolescentes que se encuentran transitoriamente en Lobito. No obstante, esta experiencia educativa está caracterizada por las condiciones de tránsito. Con el propósito de introducir el concepto de espera en el contexto temporal educativo del albergue Lobito, y para efectuar consideraciones iniciales acerca de cómo se manifiesta la espera en este entorno educativo y cuál es su relevancia para la educación de los niños, niñas y adolescentes, en la próxima sección se abordarán algunas consideraciones teóricas relacionadas con el concepto de espera y los aspectos conceptuales vinculados al tiempo y la movilidad.

TRÁNSITO COMO UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA

Para permitir una ampliación teórica, en este capítulo adopto el tránsito «como una perspectiva analítica» (Jacobsen et al., 2021), la cual ofrece nuevas ideas sobre los complejos y cambiantes procesos y relaciones educativas en un contexto de migración irregularizada. El tránsito debe ser considerado desde una perspectiva temporal en la que el tiempo (de vida) de los migrantes está determinado y controlado. Controlar el tiempo de otras personas es una herramienta

ejemplar para ejercer poder sobre ellas (Bourdieu, 2000). En un contexto de migración, el paradigma del tránsito se materializa en la espera por documentos, la espera en campamentos antes y después de la frontera, así como en la espera de oportunidades y acceso, entre otras. Khosravi (2019) analiza cómo funciona la espera en diferentes regímenes migratorios cuyo objetivo es desvalorizar el tiempo de los migrantes. El autor conceptualiza estas prácticas como formas de delimitación temporal, como una práctica colonial moderna racializada que implica «la negación de la igualdad, es decir, la idea de que el Otro pertenece a una temporalidad diferente»⁶ (417). El acto de esperar implica tener tiempo de manera no deseada, interrumpiendo así la armonía de la vida. Durante la espera, la persona puede sentirse excluida de una comunidad de ciudadanos productivos, aunque las experiencias de los ciclos de espera, movilidad y llegada son diversas (Kohli y Kaukko, 2018).

Sin embargo, a diferencia de la experiencia adulta de espera, la niñez agrega capas adicionales al acto de esperar. Como sugiere Qvortrup (2004), «es el destino de los niños esperar. Están esperando convertirse en adultos; madurar; volverse competentes; adquirir habilidades; obtener derechos»⁷ (267). No obstante, no todas las esperas son iguales. La ambigüedad de la espera, sumada a las precarias condiciones de vida en las que a menudo se encuentran los niños, niñas y adolescentes en el contexto de una migración irregular, los sitúa en un «no lugar», una «tierra de nadie», lo que conduce a lo que Vitus (2010) considera como la desubjetivación de los niños, niñas y adolescentes. Además, como observa McEvoy-Levy (2014), quedarse «atascado» en el tiempo y en el lugar puede dar lugar a una parálisis en el desarrollo, es decir, a la incapacidad de ejecutar la transición de la dependencia infantil a la independencia adulta.

Bandak y Janeja (2018) describen la espera como un «aun no» de un futuro particularmente esperado, donde el presente y el futuro dialécticamente reproducen el tiempo anticipado. En esta

⁶ Traducción de la autora.

⁷ Traducción de la autora.

construcción del futuro y del «aún no», los padres desempeñan un papel significativo al posicionar sus preocupaciones y visiones sobre las vidas futuras de sus descendientes para dar forma a ese futuro. Las nociones de reclamaciones de los padres sobre el futuro y su responsabilidad hacia este impregnan la vida cotidiana de las personas, incluidas las relaciones entre padres e hijos (Rosen y Suissa, 2020). La noción del futuro tiene, por lo tanto, un carácter intergeneracional. No obstante, al mismo tiempo es importante considerar que los padres que viven en condiciones de segregación u opresivas a menudo se ven privados del derecho a reclamar «el futuro» debido a discursos legales, políticos y mediáticos (Heidbrink y Statz, 2017).

Siguiendo las reflexiones teóricas de Rosen y Suissa (2020), argumento que las concepciones del futuro no deben limitarse únicamente a una continuación inevitable del presente, sino que es necesario transformar el presente para dar forma al futuro. El futuro no es simplemente un espacio vacío, sino un espacio habitado por individuos con los que las personas en el presente están conectadas a través de relaciones reales o imaginarias. Por lo tanto, se puede sostener que el momento de la espera y el tránsito puede ser utilizado para dar forma al futuro. Esto también es descrito por las Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), donde se establece que, durante el período de transición, se debe preparar adecuadamente a los niños, niñas y adolescentes para una vida independiente y las autoridades competentes deben garantizar un seguimiento adecuado de su situación individual.

En la misma línea, algunos académicos han cuestionado la presentación pasiva de la espera. Brun (2015), por ejemplo, sostiene que las personas que migran han emprendido viajes a través de espacios geográficos y fronteras para llegar al país de destino. Esperan debido a la movilidad y para continuar la movilidad. Durante la espera, la vida cotidiana continúa fluyendo a través de prácticas rutinarias y diversas estrategias de supervivencia. Además, Kohli y Kaukko (2018) argumentan que la espera no es necesariamente sombría, estresante, desesperanzada y vacía. El acto de esperar puede ser activo, ya que los migrantes de diversas formas comienzan a recuperarse

de experiencias pasadas construyendo una vida cotidiana significativa. Algunos lo hacen estableciendo rutinas y encontrando roles valorados en la vida, lo que puede proporcionarles un sentido de «seguridad ontológica» que contrarresta el persistente sentimiento de encontrarse en un estado de limbo.

METODOLOGÍA

Para explorar la temporalidad bajo el concepto de la espera relacionado con las instituciones educativas en un contexto de tránsito, se realizó un análisis cualitativo. El grupo objetivo estuvo compuesto por personas que trabajan profesionalmente en roles pedagógicos (5) o administrativos (5), en relación con las instituciones educativas en Lobito, así como por madres (7) cuyos hijos e hijas asisten a esas instituciones. En cuanto a la selección de los participantes, se utilizó un muestreo intencional no probabilístico. Las personas fueron contactados a través de una invitación por correo electrónico, señalando que su participación sería voluntaria, así como *in situ* en Lobito mediante una solicitud espontánea. Para reclutar una mayor cantidad de entrevistados, se aplicó el principio de la bola de nieve. Antes de las entrevistas, se informó a los participantes por escrito y verbalmente sobre su participación, y se obtuvo su consentimiento mediante un formulario para ello. Las entrevistas se realizaron tanto en el sitio como en línea entre junio y septiembre de 2023, y tuvieron una duración de entre 18 y 43 minutos. Aparte de los datos obtenidos a través de las entrevistas, el análisis también incorporó tres observaciones participativas realizadas durante las visitas iniciales al terreno en abril y mayo de 2022, así como durante el trabajo de campo en septiembre de 2023.

Para llevar a cabo la recopilación de información de las informantes clave (IC) se optó por emplear el método de la Entrevista Centrada en el Problema (ICP) de Witzel (2000). Esta elección se basó en la orientación de dicho método hacia las experiencias de los participantes, colocándolos en el centro de la investigación. Por consiguiente, se consideró idóneo para investigar la comprensión

subjetiva, las experiencias y las prácticas educativas de espera. Adicionalmente, se organizó un grupo focal en Lobito siguiendo la metodología propuesta por Morgan (1998). Los grupos focales tienen como objetivo comprender cómo los individuos desarrollan un marco o perspectiva sobre un problema a través de la interacción en un entorno relajado e informal, bajo la dirección de un experto en dinámicas grupales (Sampieri et al., 2014). Por lo tanto, resultan adecuados para capturar las percepciones y preocupaciones de las madres en Lobito.

Tras la transcripción del material, se llevó a cabo una evaluación basada en el proceso de la teoría fundamentada. Este enfoque parte de la premisa de que los fenómenos y procesos sociales están influenciados por el contexto social, y que las teorías pueden desarrollarse mediante la recolección y análisis sistemático de datos en este contexto. En el núcleo de la teoría fundamentada se encuentra el concepto de «muestreo teórico», según el cual los investigadores recolectan y analizan datos para desarrollar nuevos conceptos y teorías, que a su vez influyen en la selección de nuevos datos (Corbin y Strauss, 1996). Siguiendo este enfoque metodológico, se realizó un análisis inductivo de las entrevistas y se utilizó el software de análisis cualitativo de datos y textos MAXQDA para facilitar el proceso. Los resultados de este análisis, orientados a comprender cómo opera la espera en el contexto educativo de Lobito y cuál es su significado para la educación de niños, niñas y adolescentes, se presentan a continuación.

EL IMPACTO DE LA ESPERA EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN TRÁNSITO

En un contexto de tránsito, el tiempo influye en prácticamente todos los aspectos de la vida de una persona migrante (Allsopp et al., 2015). Los autores lograron demostrar que la espera no sólo se manifiesta en la vida de los migrantes a través del estatus legal de tiempo limitado y el ritmo de procesos burocráticos prolongados, sino que también permea sus condiciones de vivienda, oportunidades

educativas, de aprendizaje y laborales, acceso a necesidades básicas y servicios, así como sus redes sociales y relaciones con otros.

En un entorno caracterizado por la movilidad y el tránsito como Lobito, se pone de manifiesto la complejidad y la falta de linealidad temporal en las realidades de vida de los migrantes. En este sentido, una informante clave destaca esta dinámica en las instituciones educativas temporales en el dispositivo, explicando: «[En] esta modalidad pueden tener un niño tres días, un día, dos semanas, tres meses, y lidiar como con esos cambios siempre algo genera» (IC 4). Esto se debe a que, a pesar de que oficialmente las personas en el Dispositivo Transitorio de Lobito sólo pueden quedarse durante 15 días,

hay gente que está un mes, mes y medio, dos meses, tres meses. Hace poco [...] unos hermanos que estuvieron cuatro meses [...] Entonces hay familias que de aquí no se van, [...] que se quedan, se quedan, se quedan. Y otros que se van nomás. Que por su medio encuentran un pasaje ahí y tienen familias que los reciben (IC 9).

Tal dinámica depende no sólo del plan migratorio de la familia y de sus propios recursos de capital, sino también «de qué tan rápido le salen los beneficios. [...] Por ejemplo, la tarjeta de alimentación que les da ACNUR, los pasajes o el subsidio de arriendo» (IC 9).

Por lo tanto, es igualmente relevante resaltar que los trayectos migratorios pueden ser sumamente diversos y ejercer influencia sobre la experiencia educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes:

Eso quiere decir que, si vienen por ejemplo de Perú, o si vienen de un proceso educativo que fue interrumpido desde que salieron de Venezuela hace dos años atrás, o si realmente el viaje se demoró dos semanas y vinieron directamente hasta este lugar (IC 3).

Se evidencia que las rutas migratorias están estrechamente relacionadas con la temporalidad, la cual, a su vez, tiene un impacto significativo en la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes. La interrupción de la educación es también narrada por una madre, quien contextualiza el tiempo como un recurso que

puede perderse o ser arrebatado: «me la han perdido mucho tiempo. Por ejemplo, el niño pequeño, el que tiene seis [años], nunca ha estudiado. La niña por lo menos llegó hasta primer grado» (Grupo focal, M1). Otra madre describe la situación educativa de sus hijos en los siguientes términos, haciendo referencia también al tiempo como un recurso perdido:

El varón no estudia desde hace tres años. Desde hace tres años, en Perú no pudo estudiar, la niña sí, pero cinco meses nada más, como marzo y hasta hace una semana que llegan. Ya no estudió más, tienen tres años perdidos (Grupo focal, M3).

Además, una trabajadora describe que a Lobito

[también] llegan familias que ya llevan un tiempo en Chile, que sus hijos ya han estado incluso escolarizados [...], que dejan de asistir al colegio por venir a [Lobito] porque las familias se quedan en la calle o se quedan sin poder continuar sustentando sus arriendos (IC 4).

El tiempo se convierte así en un recurso relevante que se puede perder, que puede ser arrebatado o interrumpido, siendo la asistencia a la escuela en Lobito vista como una posibilidad «para que no perdieran lo poco o lo mucho que saben» (Grupo focal, M1). En resumen, se puede afirmar que todas las rutas migratorias, incluyendo la movilidad, la llegada, el tránsito y el regreso, están impregnadas de temporalidad, lo que a su vez afecta los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes migrantes. En este contexto, los niños, niñas y adolescentes migrantes a menudo se encuentran en una situación de espera para acceder a la educación formal, la cual será examinada más detalladamente en la próxima sección.

Esperar como método

Como ya se mencionó, Bourdieu (2000) sostiene que el imponer la espera y controlar el tiempo de las personas es un método para ejercer poder. En el ámbito de los estudios migratorios, se puede notar que la subdivisión en diversas temporalidades y la imposición

de (in)movilidad a los migrantes representan un método potente y subyacente para regular y controlar la migración, lo que da lugar a una condición de vida en un estado legal indefinido o un sentimiento de estar «atrapado» en el tiempo (Bandak y Janeja, 2018; Gasparini, 1995; Jacobsen et al., 2021; Khosravi, 2021a). Rob Nixon (2011) describe el concepto de la «violencia lenta», una forma de violencia que avanza sigilosamente y que pone énfasis en la temporalidad y en sus efectos demorados. Saunders y Al-Om (2022) señalan que la «violencia lenta» ocurre cuando las estructuras crean un ambiente hostil, con la intención de hacer que las personas objetivo sientan que no son bienvenidas. En esta línea, una participante del grupo focal describe las dificultades sistemáticas que impidieron a su hijo acceder a la educación formal fuera de Lobito. Ella explica:

Porque yo el año pasado yo estuve acá [en Lobito] y yo no pude inscribirlo, porque no tenía dirección, [...] no pude matricular porque no tenía dirección, porque no es que no me querían, era, por ejemplo, sin la dirección yo no me podía buscar un colegio que tuviera cerca de donde yo estuviera viviendo, pero no tenía (Grupo focal, M 2).

La madre, al describir la situación de su hijo en cuanto al acceso a la educación formal, señala la obstrucción sistemática de la matrícula para los a su hijo que no tienen un lugar de residencia fijo. Asimismo, una profesora hace referencia a esta brecha sistémica y explica: «hay muchas mamás que van en tránsito, entonces no se puede hacer la postulación porque no tiene una dirección fija, o sea, no podemos poner Lobito» (IC 7). Ella concluye su explicación resumiendo que «el sistema no deja, no deja postular si es que uno no le pone la dirección». Esta sistemática obstrucción de la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes en tránsito por Lobito se inscriban en una escuela tradicional lleva a una situación en la que «esperar por las matrículas» (IC 5) se convierte en una realidad cotidiana y en una forma de «violencia lenta», ya que los efectos de esta forma de violencia, que radica en la negación sistemática del acceso a la educación, sólo se hacen evidentes con retraso. Puede manifestarse, por ejemplo, en la falta de habilidades y conocimientos,

lo que resulta en dificultades posteriores para la inclusión en una institución educativa formal, así como obstáculos aún más tardíos en el acceso al mercado laboral regular, entre otras.

Además, se observa cómo la imposición de la espera en un contexto educativo se convierte en un mecanismo de control sobre el tiempo de los niños, niñas y adolescentes migrantes en Lobito, constituyendo un método de ejercer poder que trasciende los aspectos tradicionalmente explorados en relación al estatus legal de residencia (Khosravi, 2019; Kohli y Kaukko, 2017; Rosen y Suissa, 2020). Este fenómeno también incide de manera significativa en el acceso de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar a la educación, un derecho que, en efecto, está respaldado por la legislación migratoria chilena, específicamente en el artículo concerniente al *Acceso a la Educación* (Ley 21.325, Título III; Art. 17). Dicho artículo estipula

que el Estado garantiza a los menores extranjeros que residen en Chile el acceso a la educación preescolar, básica y media en las mismas condiciones que los nacionales. Este derecho no podrá ser negado o restringido debido a su situación migratoria irregular o a la condición de alguno de sus padres.

A través de aquella «deficiencia» en el sistema se establecen distinciones entre los niños, niñas y adolescentes que son idóneos para la matrícula y aquellos que, debido a su situación migratoria, no lo son. Siguiendo los conceptos de De Genova (2004) sobre la construcción de las condiciones de irregularidad, deportabilidad y explotabilidad, se puede argumentar que los niños, niñas y adolescentes son categorizados en la condición de «in-matriculabilidad». En este sentido, el tránsito se convierte en una condición que imposibilita el acceso a la educación formal y tradicional. Siguiendo la línea de Khosravi (2019), el tiempo de los niños, niñas y adolescentes en tránsito está desvalorizado al negar la igualdad y, de esta manera, se promueve una práctica de limitación temporal. Además, se evidencia que la inscripción en una escuela tradicional está condicionada por una secuencia temporal en la que la obtención de una residencia fija precede al acceso a la educación, teniendo un impacto significativo en este proceso. En consecuencia, la espera hasta el final del

período de tránsito se presenta como una condición inevitable, y la imposición de la espera se convierte en un método de ejercicio de poder. Así mismo, Lobito, como un lugar precario no reconocido en el sistema, se convierte en una «tierra de nadie», un espacio donde residen individuos que no reúnen los requisitos para la matriculación y, por ende, se ven forzados a esperar para obtener acceso regular a la escuela y superar la condición de «in-matriculabilidad». En concordancia con las aseveraciones de Vitus (2010), esto conlleva a una desubjetivación de los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, en Lobito, y particularmente en sus instituciones educativas temporales, también se busca conferirle «significado» a esta espera de los niños, niñas y adolescentes, un aspecto que se analizará en mayor profundidad en la próxima sección.

Utilizar la espera en tránsito

La conceptualización de las condiciones de vida de los migrantes como violencia lenta, como argumentan Saunders y Al-Om (2022), por otra parte, ofrece una perspectiva útil para entender qué formas de agencia son posibles dentro de las estructuras hostiles. Siguiendo los hallazgos de Richards y Rotter (2013), que indican que adquirir conocimiento es una estrategia clave para ejercer control en situaciones de incertidumbre, Khosravi (2021a) señala que los migrantes, al mantener un estado de conciencia activa durante la espera, adquieren información y conocimiento útil para su proyecto migratorio, lo que les otorga cierta capacidad de agencia durante el tránsito y la espera. De manera similar, Gasparini (1995) sostiene que la información y el conocimiento sobre el evento esperado, proyectado hacia el futuro, capacitan a las personas que están en una situación de espera para actuar con agencia. Así, la percepción de la espera se ve influenciada tanto por obstáculos estructurales –como la condición de «in-matriculabilidad»– como por la experiencia migratoria particular.

Un ejemplo ilustrativo es el testimonio de una madre durante la primera visita a Lobito, en abril de 2022. El propósito de esta visita fue asistir a un taller para explicar a los padres cómo matricular a

niños, niñas y adolescentes en una escuela tradicional⁸. Resultó que una mujer tenía un profundo conocimiento sobre las regulaciones legales para el acceso a la educación, no sólo en Chile, sino también en los países donde había vivido anteriormente con sus hijos. Justificó esta apropiación de conocimientos destacando que su proyecto de migración estaba destinado exclusivamente a brindar a sus hijos un mejor entorno de vida (Nota de la visita de campo del 30 de abril de 2022). De esta manera, la apropiación de conocimientos sobre los respectivos sistemas educativos se convirtió en una forma de ejercer agencia tanto para ella misma como en representación de sus hijos, en un contexto de movilidad, tránsito y en vista del evento esperado, proyectado hacia el futuro, lo que también evidencia que la concepción y configuración del futuro tiene un carácter intergeneracional (Rosen y Suissa, 2020).

Otra forma de utilizar la espera y el tránsito que se identificó en relación con las instituciones educativas en Lobito es establecer un horario diario más estructurado para los niños, niñas y adolescentes y «seguir una rutina donde ellos [...] puedan desplazarse en el mundo exterior» (IC 10). Incluso en un contexto de espera, la vida cotidiana continúa a través de prácticas rutinarias y diversas estrategias de supervivencia (Brun, 2015). Las instituciones educativas se convierten así en un lugar donde los niños, niñas y adolescentes pueden sobrellevar y dar forma a la espera, un lugar donde se les brinda «tiempo a estos niños de diferentes edades» (Grupo focal, M1), donde los niños, niñas y adolescentes pueden sentirse cómodos, «para que desarrollen su personalidad» (IC 9) y donde, por tanto, se puede transmitir un sentido de «seguridad ontológica» (Kohli y Kaukko, 2018). El efecto de la ausencia de dicha rutina se evidencia a través de las declaraciones de dos madres: «Mi hija va todos los días [a la escuela], si no llora. Si llora, se levanta llorando que quiere ir a la escuela» (Grupo focal, M 5). «Cuando no hay clase en la tarde empieza a llorar, que no hay clase, que no hay clase, y

⁸ Este taller fue llevado a cabo por la Dra. Sara Joiko como parte de su Proyecto Postdoctoral Fondecyt 3210090, y formó parte de su investigación de campo.

empieza a llorar, pero sí se siente muy bien allá adentro. Le encanta» (Grupo focal, M2).

A pesar de los cambios que han ocurrido con el tiempo en Lobito en relación con las instalaciones y los objetivos educativos de las instituciones, es evidente que «el objetivo principal [era] contener a los alumnos en todos los niveles, desde prekínder hasta la educación media, incluso adultos», y las primeras actividades se centraban en «realizar deportes [...] y proporcionar actividades de contención» (IC 1)⁹. Cuando se considera la perspectiva de Khosravi (2021b), que plantea que la experiencia de la vida en tránsito influye en la percepción del pasado, presente y futuro, y que el futuro no se entiende como una secuencia lineal en el tiempo que sigue al presente, sino que está en una constante relación dialéctica con el presente, se puede conceptualizar que el primer objetivo educativo en Lobito consistía en la «simple» gestión del tiempo, sin estar vinculado al desarrollo de una perspectiva futura, sino más bien en la administración del tiempo presente, la espera y el tránsito. No obstante, desde una perspectiva temporal, en Lobito se han observado cambios en este paradigma pedagógico, ya que, con el paso del tiempo, los objetivos pedagógicos se han expandido y ahora están orientados hacia momentos futuros. Esta transformación del paradigma encuentra su fundamento en la introducción de un proceso inicial de acogida de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas, el cual aborda tanto el pasado como el presente. El objetivo es:

identificar primeramente a todos los niños, niñas y adolescentes que llegan hasta el lugar, entender cuáles son las condiciones en las que ellos llegan, hacer una entrevista y reconocer cuál es el estado en el que se encuentran en su proceso educativo (IC 3).

⁹ Esta declaración concuerda con las observaciones durante la segunda visita a Lobito en mayo de 2022, en la cual el personal educativo de ese entonces nos informó que el objetivo principal de la escuela en Lobito era mantener a los NNA ocupados y que aprendieran valores escolares «chilenos» (Nota de visita de Campo 3 de mayo del 2022).

La perspectiva del pasado se toma en cuenta dado que, según la informante clave, muchos niños, niñas y adolescentes han permanecido fuera de las instituciones educativas durante un período prolongado, e incluso algunos nunca han asistido a ellas. Estos aspectos del pasado se consideran como una perspectiva de déficit que se busca abordar en el presente mediante una primera participación en las instituciones educativas en Lobito, porque «vimos la necesidad, por ejemplo, niños de 12, 13, 15 que no sabían leer ni escribir, entonces tratamos de ir agregando» (IC 9).

Bandak y Janeja (2018) describen la espera como un «aún no» de un futuro particularmente esperado, en el que el presente, el «aún no» y el futuro se reproducen dialécticamente en el tiempo esperado. Gasparini (1995), por su parte, plantea que la espera funciona como una brecha y un vínculo entre el presente y el futuro. En el contexto pedagógico de Lobito, este «aún no» puede ser entendido como el estado en el que los niños, niñas y adolescentes aún no están matriculados en una escuela tradicional. Por lo tanto, las familias reciben apoyo para gestionar este «aún no» y se busca vincular la presente situación con el futuro; en otras palabras, se trata de utilizar activamente el momento de espera y tránsito. En este contexto, la escuela apoya la formación del «aún no» a través del trabajo en «todos los valores, los intereses, la autoestima, amor propio, autovaloración, empatía, tolerancia a la frustración. Para que ellos por lo menos tengan esas habilidades cuando se enfrenten al colegio» (IC 9). Además, el equipo multiprofesional, a pesar de todas las dificultades mencionadas, ayuda en la elaboración de «los IPE¹⁰ de los niños para después poder los niños una vez saliendo del dispositivo, [...] matricular a los colegios y empezar ya con la educación ya formal» (IC 11).

En consecuencia, la educación futura de los niños, niñas y adolescentes en Lobito no se concibe simplemente como una mera

¹⁰ «El IPE es el identificador provisorio del estudiante y también está el IPA, que es el identificador provisorio del apoderado, que con eso él ya, ella puede matricular a los niños y empezar con el proceso de matrícula» (IC 11).

continuación del presente, sino como una necesidad de transformar el presente para moldear el futuro, tal como lo señalan Rosen y Suissa (2020). Las instituciones educativas temporales en Lobito se esfuerzan por dar sentido a este «aún no» en un contexto de tránsito, ofreciendo apoyo pedagógico y administrativo, y utilizando de manera significativa ese tiempo de espera.

CONCLUSIÓN

El presente capítulo ha demostrado que la incorporación de una perspectiva temporal en el ámbito de las ciencias de la educación aporta valiosas contribuciones para abordar interrogantes relacionadas con las experiencias educativas de los niños, niñas y adolescentes migrantes en tránsito. Aunque no existe una única narrativa de la espera, se evidencia que la temporalidad afecta a los aspectos educativos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en tránsito, tanto en el pasado, el presente como en el futuro, y esto se desarrolla de manera dialéctica a lo largo del tiempo de espera. Se ha constatado que su tiempo se vuelve tanto crítico como frágil, sujeto a pérdidas, confiscación o interrupción, lo que afecta profundamente en los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes migrantes. En este escenario es frecuente que estos se encuentren inmersos en una situación de espera.

Por ejemplo, el sistema de inscripción escolar crea la (in) elegibilidad basada en el estado migratorio «en tránsito» de los niños, niñas y adolescentes, construyendo la condición de la «inmatriculabilidad». Por lo tanto, la devaluación del tiempo de los niños, niñas y adolescentes en tránsito perpetúa las limitaciones temporales al negar la igualdad, constituyendo así un método de ejercicio del poder y una forma de violencia lenta que obstaculiza significativamente su derecho al acceso a educación. No obstante, las instituciones educativas en Lobito se esfuerzan por dar sentido al período de espera en tránsito utilizando rutinas, adquisición de conocimientos, transmisión de valores y proporcionando «seguridad ontológica». Por lo tanto, en el contexto educativo, la espera

se convierte tanto en un método de ejercicio del poder como en un recurso que puede utilizarse en tránsito.

Dado que los contextos de espera y tránsito son fenómenos migratorios que no se limitan únicamente al norte de Chile, un enfoque de investigación comparativo que examine la intersección de la migración, el tránsito, la espera y la educación en un contexto internacional puede resultar sumamente beneficioso, ya que podría aportar valiosas contribuciones para la conceptualización e implementación de estrategias, planes y prácticas educativas. Por lo tanto, se resalta la necesidad de que las ciencias de la educación actúen de manera translocal y transnacional para promover el diálogo en torno a esta perspectiva. Asimismo, aunque este estudio de caso tiene un alcance limitado, proporciona pistas iniciales para reflexionar sobre la utilización del tránsito y la espera y sobre cómo se pueden fomentar prácticas inclusivas para permitir que los niños, niñas y adolescentes actúen y tengan agencia en un contexto de tránsito y espera.

BIBLIOGRAFÍA

- Allsopp, J., Chase, E. y Mitchell, M. (2015). The tactics of time and status: young people's experiences of building futures while subject to immigration control in Britain. *Journal of Refugee Studies*, 28(2), 163-182. <https://doi.org/10.1093/jrs/feu031>
- Bandak, A. y Janeja, M. (2018). Introduction: Worth the Wait. En M. Janeja y A. Bandak (Eds.), *Ethnographies of waiting: Doubt, hope and uncertainty* (pp. 1-40). Bloomsbury Academic.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Brun, C. (2015). Active Waiting and Changing Hopes: Toward a Time Perspective on Protracted Displacement. *Social Analysis*, 59(1), 19-37. <https://doi.org/10.3167/sa.2015.590102>
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. 1577 UNTS 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Corbin, J. y Strauss, A. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz Verlag.
- De Genova, N. (2004). The legal production of Mexican/migrant «illegality». *Latino Studies*, 2, 160-184. <https://doi.org/10.1057/palgrave.lst.8600085>

- Dinamarca, M. y Tapia, M. (29 de septiembre de 2021). Las personas en el centro: crisis migratoria en Tarapacá. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2021/09/29/las-personas-en-el-centro-crisis-migratoria-en-tarapaca/>
- Dufraix, R., Ramos, R. y Quinteros, D. (2020). Ordenar la casa: securitización y producción de irregularidad en el norte de Chile. *Sociologías*, 55, 172-196. <http://doi.org/10.1590/15174522-105689>
- Durán, C. y Thayer L. (2020). Ciudadanía precaria: Hacia una definición conceptual para la caracterización de los procesos migratorios contemporáneos. *Republicana*, 28, 97-117. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2020.v28.a78>
- Gasparini, G. (1995). On Waiting. *Time & Society*, 4(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0961463X95004001002>
- González, A. (21 de septiembre de 2023). Amnistía Internacional acusa a Chile de «incumplir su obligación» con refugiados venezolanos. *BioBioChile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2023/09/21/amnistia-internacional-acusa-a-chile-de-incumplir-su-obligacion-con-refugiados-venezolanos.shtml>
- Groos, M. (2023). La criminalización de la solidaridad. Un nuevo instrumento hacia un crimmigration control en Chile. *Revista Crítica Penal y Poder (Nueva Época)*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.1344/cyp.2023.24.41871>
- Heidbrink, L. y Statz, M. (2017). Parents of global youth: contesting debt and belonging. *Children's Geographies*, 15(5), 545-557. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1284645>
- Integra. (29 de septiembre de 2022). *Integra se una a red para acercar la educación parvularia a familias migrantes*. <https://www.integra.cl/integra-se-une-a-red-para-acercar-la-educacion-parvularia-a-familias-migrantes/>
- Jacobsen, C., Karlsen, M. y Khosravi, S. (2021). *Waiting and the Temporalities of Irregular Migration*. Taylor & Francis.
- Khosravi, S. (2019). What do we see if we look at the border from the other side? *Social Anthropology*, 27(3), 409-424. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12685>
- Khosravi, S. (2021a). *Waiting - A Project in Conversation*. Transcript Verlag.
- Khosravi, S. (2021b). Waiting, a state of consciousness. En C. Jacobsen, M. Karlsen y S. Khosravi (Eds.), *Waiting and the Temporalities of Irregular Migration* (pp. 202-207). Taylor & Francis.
- Kohli, R. y Kaukko, M. (2018). The Management of Time and Waiting by Unaccompanied Asylum-Seeking Girls in Finland. *Journal of Refugee Studies*, 31(4), 489-506. <https://doi.org/10.1093/jrs/fex040>
- Leal, I. (17 de enero 2022). Una comida al día y a cuatro horas a pie de la ciudad: las condiciones de Lobito, el albergue para los migrantes

- irregulares de Iquique. *Diario La Tercera* <https://www.latercera.com/nacional/noticia/una-comida-al-dia-y-a-cuatro-horas-a-pie-de-la-ciudad-las-condiciones-de-lobito-el-albergue-para-los-migrantes-irregulares-de-iquique/TL7PADRA3NB4BABBZELD3YDPLY/>
- Ley 21.325 de 2021. Ley de Migración y Extranjería. 11 de abril de 2021. D. O. N° 43.177. <https://bcn.cl/2oodq>
- Mc Evoy-Levy, S. (2014). Stuck in Circulation: Children, “Waithood” and the Conflict Narratives of Israelis and Palestinians. *Children’s Geographies*, 12(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.929368>
- Morgan, D. (1998). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.
- Oyarzo, C. (06 de octubre de 2021). La fuerza de los activismos: redes de apoyo a migrantes en Iquique. *Edición Cero*. <https://edicioncero.cl/2021/10/la-fuerza-de-los-activismos-redes-de-apoyo-a-migrantes-en-iquique/>
- Qvortruop, J. (2004). The Waiting Child. *Childhood, A Global Journal of Child Research*, 11(3), 267–273. <https://doi.org/10.1177/0907568204044884>
- Richards, N. y Rotter, R. (2013). Desperately Seeking Certainty? The Case of Asylum Applicants and People Planning an Assisted Suicide in Switzerland. *Sociological Research Online*, 18(4), 250-265. <https://doi.org/10.5153/sro.3234>
- Rosen, R. y Suissa, J. (2020). Children, parents and non-parents: to whom does ‘the future’ belong? *Families, Relationships and Societies*, 9(1), 125-141. <https://doi.org/10.1332/204674319X15645386453149>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Saunders, N. y Al-Om, T. (2022). Slow Resistance: Resisting the Slow Violence of Asylum. *Millennium: Journal of International Studies*, 50(2), 524-547 <https://doi.org/10.1177/03058298211066339>
- Sampieri, H., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Urzúa, A., Macaya, G., Palma, J., Bravo, A. y Díaz, C. (2022). *Informe Estudio: Necesidades humanitarias Personas Venezolanas con ingreso reciente a Chile*. Doctorado de la Universidad de Tarapacá de Ciencias Sociales.
- Servicio Nacional de Migraciones. (2023). *Nuevo informe sobre niñez migrante en Chile*. <https://serviciomigraciones.cl/nuevo-informe-sobre-ninez-y-adolescencia-migrante-en-chile/>

- Servicio Jesuita a Migrantes. (s.f.a). *Juzgado de Familia de Iquique monitorea situación de niños migrantes en albergue de playa Lobito*. <https://sjmchile.org/2022/02/27/juzgado-de-familia-de-iquique-monitorea-situacion-de-ninos-migrantes-en-albergue-de-playa-lobito/>
- Servicio Jesuita a Migrantes. (s.f.b). *Una comida al día y a cuatro horas a pie de la ciudad: las condiciones de Lobito, el albergue para los migrantes irregulares de Iquique*. <https://sjmchile.org/2022/01/18/una-comida-al-dia-y-a-cuatro-horas-a-pie-de-la-ciudad-las-condiciones-de-lobito-el-albergue-para-los-migrantes-irregulares-de-iquique/>
- Servicio Jesuita a Migrantes (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Migración en Chile*. <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- Tapia, M. (2022). ¿Qué ha pasado en un año para entender la crisis humanitaria que vivimos en Tarapacá? *Observatorio Transfronterizo*. <https://www.observatoriotransfronterizo.com/448792749/453153281>
- Vitus, K. (2010). Waiting Time: The De-Subjectification of Children in Danish Asylum Centres. *Childhood*, 17(1), 26-42. <https://doi.org/10.1177/0907568209351549>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

EPÍLOGO

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS
POR LOS ENTORNOS DE LA MIGRACIÓN

MOVILIZADAS POR LA INTERCULTURALIDAD,
SORPRENDIDAS POR EL ESTALLIDO SOCIAL:
REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA DESCOLONIAL Y FEMINISTA,
EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE RECOLETA

*Leonora Beniscelli*¹
*Andrea Riedemann*²
*Sara Joiko*³
*María Josefina Palma*⁴
*Antonia Garcés*⁵

PRESENTACIÓN

En este capítulo compartimos reflexiones emanadas de una experiencia educativa inspirada en la interculturalidad crítica antirracista y las pedagogías feministas, que giró en torno a cinco «ismos» relevantes al hablar de migración y discriminación en Chile: colonialismo, nacionalismo, racismo, capitalismo y sexismo (patriarcado).

¹ Candidata a Doctora en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. lbeniscelli@uahurtado.cl

² Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins. andreariedemann@gmail.com

³ Miembro de Rizoma Intercultural. Investigadora Postdoctoral, Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat. sara.joiko@unap.cl

⁴ Miembro de Rizoma Intercultural. Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. m.josefina.p@gmail.com

⁵ Miembro de Rizoma Intercultural. antoniagarces@gmail.com

Dicha experiencia transcurrió entre octubre y diciembre del año 2019 en la por entonces recientemente inaugurada Universidad Abierta de Recoleta (UAR). Apenas transcurrida la segunda sesión, se desencadenó el momento de insurrección política más importante del Chile neoliberal posdictadura: el denominado «estallido social».

Aun cuando se trató de una experiencia acotada en tiempo y cobertura, consideramos relevante difundirla porque ofrece un antecedente acerca de cómo una inquietud compartida dentro de un grupo puede dar lugar a la creación de un espacio de formación y reflexión colectiva sobre múltiples injusticias que experimentamos cotidianamente en América Latina y en nuestra sociedad. Anhelamos que, mediante la circulación de este libro, los materiales y aprendizajes derivados de los cinco encuentros sobre los cuales aquí reflexionamos puedan provocar algún eco en otros espacios, personas y grupos interesados en crear experiencias educativas interculturales críticas, antirracistas y feministas. Es con estas propuestas pedagógicas emancipadoras que deseamos dialogar y contribuir a través de este capítulo. También lo escribimos deseando que sea un insumo valioso para una formación docente crítica del racismo.

Las autoras de este texto fuimos las facilitadoras del curso en cuestión y somos, sobre todo, un grupo de amigas que, en diferentes espacios laborales y de estudio, llevábamos años observando lo que sucedía en establecimientos educativos –principalmente dificultades administrativas, pedagógicas y de convivencia– a raíz de la llegada de niñas y jóvenes migrantes⁶. Prontamente nos resultó evidente que las exclusiones sufridas por ellos y derivadas del racismo, colonialismo, nacionalismo, clasismo y patriarcado afectan, de manera transversal,

⁶ Aunque no figura como coautora de este capítulo, nuestra colega y amiga Fernanda Stang estuvo presente en la gestación, diseño y ejecución del curso sobre el cual gira este capítulo. A lo largo de estas páginas haremos referencia a publicaciones que hemos coescrito con ella, sin embargo, sus ideas caminan con nosotras e impregnan, por tanto, cada rincón del texto. Le agradecemos especialmente por haber pensado que esta experiencia de educación comunitaria con adultes, a través de las reflexiones de ella emanadas, pudiera tener cabida en un libro sobre niñeces y juventudes migrantes.

a muchas de las personas migrantes en Chile, particularmente a quienes provienen de países latinoamericanos y caribeños. Nuestro diagnóstico compartido era que en América Latina se encuentra legitimada la discriminación racista-colonialista-nacionalista-clasista-patriarcal y que no se reconoce suficientemente el dolor que dichas injusticias interseccionales producen. Ante ello, sentíamos la necesidad de contribuir al reconocimiento y desarticulación de estos procesos de deshumanización. La idea de facilitar este curso en la UAR respondió a esa pulsión.

Cuando se creó en 2018, inmediatamente supimos que queríamos participar de ese proyecto: la UAR es gratuita para les estudiantes, no exige ni para ellos ni para les docentes un nivel educacional mínimo, tampoco certificar estudios previos de ningún tipo. De esta manera, las trabas administrativas que suelen enfrentar las personas migrantes para cursar estudios en Chile no son un impedimento para su participación. Adicionalmente, nos gustaba que aulas y patios de escuelas y liceos públicos devinieran espacios para debatir temas contingentes, que nos interpelan como sociedad.

Un detalle importante es que la experiencia en torno a la cual giran nuestras reflexiones tuvo características de Educación Comunitaria (De Lissovoy, 2015) y estuvo fundamentada en elementos de las pedagogías críticas, descoloniales y feministas. Quienes participaron no fueron niños ni (tan) jóvenes, sino personas adultas que se sintieron atraídas por una propuesta de formación breve: cinco sesiones para abordar cinco ««ismos» presentes en el contexto latinoamericano y caribeño que generan desigualdad, falta de entendimiento, deshumanización y exclusión en las relaciones cotidianas» e «incorporarlos a un análisis colectivo y crítico de la realidad personal, colectiva y social de los/as participantes» (esto era parte de lo que textualmente decía la presentación del curso).

Bautizamos nuestro curso «Con-vivir sin excluir: deconstruyendo prejuicios que aparecen frente a la migración», porque pensamos que una sociedad que reconoce su diversidad debería encaminarse a pensar cuidadosamente cómo quiere que sea su convivencia democrática, y no a la mera coexistencia (Giménez, 2005). Separar con

un guion las dos partes de la palabra con-vivir tenía el propósito de enfatizar en la idea de vivir con otros, diferenciándolo del sentido que se le da, por ejemplo, en la noción de «convivencia escolar». Nuestra experiencia colaborando e investigando en escuelas y liceos nos mostraba que esta convivencia se concibe más orientada a hacer cumplir normas y pautas corporales y de comportamiento, en una lógica más cercana a un modelo «asimilacionista» de la diferencia (Beniscelli et al., 2019).

La frase «deconstruyendo prejuicios que aparecen frente a la migración» evidentemente contiene una afirmación: muchas personas tienen prejuicios frente a quienes migran y sobre la migración como fenómeno, y ello no sólo dificulta la convivencia, sino que –en muchos casos– atenta contra los derechos humanos. La muerte de Joane Florvil en manos del Estado chileno y tras haber sufrido la brutal separación de su hija de pocos meses de vida sigue siendo un terrible y emblemático caso de cómo la conjunción de prejuicios con el incorrecto uso del poder puede terminar provocando la muerte de una persona. Y lamentablemente estos casos no son excepcionales, sino que se repiten diariamente en distintos lugares del mundo, es decir, ocurren a escala global. De ahí que autores como Achille Mbembe (2011) estén refiriéndose a este uso del poder para dar muerte como «necropoder».

En términos de estructura, al capítulo lo encabeza un marco conceptual relativo a la interculturalidad crítica en sus entrelazamientos con el proyecto de la decolonialidad y el feminismo descolonial, y del que se desprenden los cinco «ismos» que configuraron la carta de navegación del curso. Cada definición conceptual se ilustra con ejemplos que muestran cómo los «ismos» siguen presentes y afectando las dinámicas escolares. La mayoría de los ejemplos fueron extraídos de notas de campo de investigaciones previas realizadas por alguna de nosotras, las autoras, ya sea en solitario o como parte de equipos de investigación. Y uno, de un trabajo de colegas dedicadas a la investigación sobre migración y educación.

Cuando diseñamos e implementamos el curso no imaginamos que llegaríamos a escribir sobre él en el futuro. De haber sido así,

En un momento de recrudescimiento del racismo y de efervescencia de discursos de odio y fundamentalismos ultraconservadores a nivel global y en Chile, nuestras reflexiones finales se encaminan a insistir en la importancia de las pedagogías feministas descoloniales y la educación comunitaria que, en una multiplicidad de espacios y configuraciones, siguen y seguirán desplazando el horizonte y acercando la utopía de verdaderamente «Con-vivir sin excluir».

CINCO «ISMOS» TRASCENDENTALES CUANDO HABLAMOS DE INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La interculturalidad crítica es un proyecto político descolonizador y antirracista nacido de los pueblos indígenas de Abya Yala frente a la «crisis civilizatoria occidental» (Curivil Bravo, 2013, p. 90). En el ámbito educativo, esta propuesta teórico-política se nutre de dos fuentes principales: a) experiencias y prácticas pedagógicas, especialmente indígenas y afrodescendientes, que se han dado en el contexto de luchas sociales; y b) los planteamientos del llamado giro decolonial. A nivel epistémico, es crítica del pensamiento moderno y sus dicotomías con efectos jerarquizadores: por ejemplo, naturaleza/cultura, cuerpo/mente, emoción/razón, barbarie/civilización. Para uno de sus pensadores, Aníbal Quijano (1999), la modernidad es un proyecto racial, pues es a partir de la idea de «raza» que se justifica la explotación capitalista global; por eso la define como la «piedra fundacional del patrón de poder mundial capitalista, colonial/moderno y eurocentrado» (142). La «raza», entonces, es una construcción social, pero por sobre todo es «una construcción ideológica» (Olmos Alcaraz, 2020, p. 3). La jerarquización racial que de ella se deriva es histórica y se ha realizado a través de ejercicios sistemáticos de expoliación de la naturaleza, de violencia epistémica hacia los saberes de quienes –en las dicotomías racializadas– han quedado del lado de la barbarie, de la introyección –o subjetivación– de la colonización como una condición del ser, y de una organización política global mediante la cual hay países centrales (o del «Norte Global») y otros periféricos (o del «Sur Global»). El giro decolonial reconoce que estas violencias son coloniales y las nombra colonialidad de la

vida y de la madre naturaleza (Walsh, 2008), colonialidad del saber (Lander, 2000), colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y colonialidad del poder (Quijano, 2000), respectivamente. El corazón de la interculturalidad crítica se dirige a reconocer dichas violencias y proyectar una transformación que apunte a desarticularlas «desde abajo». Es importante explicitar que la interculturalidad crítica, más que algo acabado, está «en permanente camino, insurgencia y construcción» (Walsh, 2008, p. 171).

El concepto de colonialismo hace referencia al tipo de pensamiento que instauró el poder colonial (Lander, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000). A pesar de que como régimen político la época colonial de América Latina llegó a su fin en las primeras décadas del siglo XIX, el colonialismo perdura hasta el presente: «el inconsciente colonial [es] propio de las sociedades contemporáneas, colonizadoras o colonizadas, [las cuales se encuentran] atravesadas por la presencia de una ausencia: la colonización, la colonia y el colonialismo que hoy se manifiestan para envenenar el presente» (Brossat 2013, citado en Tijoux y Córdova, 2015). Un ejemplo de cómo se manifiesta la continuidad del colonialismo en las escuelas lo encontramos en cierta actitud «civilizatoria» de una docente que consideraba inadecuado que una niña (migrante) se quitara los zapatos dentro de la sala de clases. Lo atribuía a que su país de origen era un país pobre, y no había conocido los zapatos antes de llegar a Chile. Estas ideas fueron expresadas durante talleres realizados en 2017 con asistentes de la educación, profesores y equipos directivos de escuelas con alta matrícula migrante de las regiones de Tarapacá (de Iquique y Alto Hospicio) y Metropolitana (comunas de Independencia, Santiago, Recoleta y Quilicura), en el marco de una investigación-acción que buscó crear participativamente una propuesta de política y escuela intercultural. Al preguntarle por qué era importante que la niña mantuviera siempre sus zapatos puestos, se sorprendió y vaciló antes de argumentar que en el suelo del patio podría haber elementos cortantes. Sin embargo, pareció darse cuenta de que imponer la norma de mantener los zapatos puestos también dentro de la sala –lejos de los posibles peligros del patio– era, al

menos, arbitrario. Nuestra hipótesis es que su mirada se origina en la creencia de que, al ser profesore en un país presuntamente más civilizado y con más recursos que el de origen del niño –y asociando más recursos con «mejores normas»– tendría el deber de enseñarle esa norma.

FIGURA 2
ILUSTRACIÓN USADA DURANTE EL CURSO



Fuente: María Josefina Palma.

El concepto de racismo refiere a la creencia de que existen razas entre los seres humanos y, como hemos visto, está profundamente imbricado con el de colonialismo. Surgió en la modernidad de la mano de la expansión europea y fue funcional a la jerarquización de la humanidad que sostiene que algunos humanos son superiores (europeos y sus descendientes) y otros inferiores (todes les demás, y con particular énfasis africanes, afrodescendientes, indígenas y mestices). En sus inicios se configuró en función de diferencias corporales (racismo biológico), pero ha ido transformándose, y actualmente existe también un racismo llamado cultural (Wieviorka, 2006). Éste produce que, en función de ciertas diferencias consideradas culturales, se intente justificar que es difícil o imposible la convivencia entre personas diversas. Un ejemplo de racismo biológico que observamos en los establecimientos es el maltrato que sufren niños

y jóvenes afrodescendientes debido a su color de piel (expuestas a «chistes» como «sólo les vemos cuando se ríen y muestran los dientes», pero también a insultos como «negro *culiao*») (Riedemann y Stefoni, 2015)⁷. Por su parte, un ejemplo de racismo cultural es lo ocurrido en un centro de padres de una escuela municipal mixta de la comuna de Recoleta que decidió excluir específicamente a las apoderadas peruanas, argumentando que eran demasiado conflictivas. Esta situación fue relatada por una apoderada migrante a una de las autoras de este artículo durante el trabajo de campo de su investigación doctoral en 2016. El objetivo de esta investigación era conocer las experiencias de madres y padres migrantes con el sistema educativo chileno en escuelas con una matrícula migrante que oscilaba entre el 17% y 54%, ubicadas en seis comunas de tres regiones del país (Joiko, 2019).

El nacionalismo es un amor exacerbado hacia la nación propia. Las naciones representan una configuración política relativamente reciente en la historia, y en muchas de ellas el nacionalismo fue primero una doctrina promovida por las elites gobernantes que, con el tiempo, se convirtió en un tipo de sentimiento de las personas respecto de su país (Hobsbawm, 2010). Un ejemplo observado en las escuelas es la incomodidad que produce el hecho de que, en algunos casos, las «fiestas patrias» hayan dejado de ser una celebración exclusivamente de la independencia de Chile, para transformarse en una celebración latinoamericana. Una docente explicitó que consideraba aquello una falta de respeto hacia Chile. Nos aventuramos a hipotetizar que dicha incomodidad proviene de que la reverencia a la nación propia se ha construido en oposición a las otras naciones, lo que conlleva una actitud de desmedro o denostación de ellas; más aún cuando estas se vinculan con ciertas características étnico-raciales

⁷ Estas manifestaciones de acoso racista disfrazadas de «broma» fueron registradas durante el trabajo de campo de una investigación postdoctoral. Forman parte de hallazgos publicados, tal como lo indica la referencia, en el artículo «Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena», de Andrea Riedemann y Carolina Stefoni, del año 2015.

que han sido asociadas con una supuesta falta de desarrollo. Otro ejemplo observado es el relato de un profesore que reprendió a un estudiante extranjero por no cantar el himno chileno en actos escolares, argumentando que a los profesores se les pide respetar a los estudiantes migrantes, pero que ellos, al no cantar el himno, no estarían retribuyendo con el mismo respeto. En este caso, el nacionalismo muestra sus curiosos efectos en el hecho de que, aparentemente, dicho profesore se considera a sí mismo una encarnación de la nación chilena. Ambos ejemplos fueron documentados en el contexto de la investigación-acción mencionada con anterioridad, cuyo objetivo era la creación participativa, involucrando a asistentes de la educación, profesores y equipos directivos de escuelas con alta matrícula migrante en las regiones de Tarapacá y Metropolitana, de una propuesta de política y escuela intercultural que atienda al contexto multicultural y pluriétnico.

El capitalismo es un sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y la libertad de mercado. También, sabemos hoy que frecuentemente va de la mano con la explotación laboral de los trabajadores y la depredación de la naturaleza (Núñez et al., 2018). Una vertiente particularmente extrema del capitalismo es el neoliberalismo, el cual fue impuesto en Chile durante la dictadura militar (Fuentes, 2021). Esto ha llevado a una fuerte mercantilización de la vida en sociedad, haciendo que incluso derechos sociales, como la educación, sean transados como bienes de mercado, dificultándose el acceso a ellos para quienes tienen menos recursos económicos. En la conformación de un cuasi-mercado educativo en Chile adquirió gran relevancia la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), de cuyos resultados depende el prestigio de cada escuela, la clasificación de su desempeño como Alto, Medio, Medio-Bajo o Insuficiente, y conforme a ello, indirectamente, también sus ingresos económicos. De esta manera se fomenta una lógica de competencia que impregna no sólo al sistema educacional, también permea a los individuos que lo conforman y le dan vida (Ramos-Zincke, 2018). Derivado de ello, en escuelas chilenas que cuentan con alumnos migrantes,

es habitual escuchar la queja de que hacen disminuir el puntaje del colegio en esta prueba. Otra situación en la que el criterio económico interfiere en las visiones de los docentes refiere a aquella en que estudiantes haitianos –cuya lengua materna por lo general es el creole– son enviados al Programa de Integración Escolar (PIE), orientado a alumnos con dificultades de aprendizajes diagnosticadas. El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) paga una subvención especial a los colegios por cada alumno que asiste a este programa, y observamos que, ocasionalmente, alumnos haitianos son diagnosticados con problemas de aprendizaje, siendo que sus dificultades se relacionan simplemente con el hecho de que no dominan aún el español (Campos Bustos, 2019).

El sexismo refiere, de acuerdo a la RAE (Real Academia Española), a la discriminación de las personas por razón de su sexo. De manera más informal, se le puede definir como una atribución de ciertas maneras de ser o comportarse que está anudada con el binarismo sexual, por ejemplo, «los hombres son racionales», «las mujeres son sensibles», lo que ayuda a ilustrar otro tipo de situaciones que se dan en las escuelas y que derivan en tratos discriminatorios: por ejemplo, la idea de que las niñas migrantes, especialmente aquellas provenientes del Caribe, son «más pololas»⁸, queriendo decir con eso que, en comparación con las niñas chilenas, mostrarían más interés por tener encuentros romántico-afectivos y sexuales con sus pares varones (Stefoni et al., 2016, p. 172). En esta idea subyacen varias suposiciones. La primera, se asume que las niñas con una expresión corporal de menos recato o más osadas («coquetas») son poseedoras de una sexualidad más libre. La segunda, se presume que no cuidan «adecuadamente» su virginidad, siendo la frase «más polola» un eufemismo para encubrir la connotación negativa que se le da a la libertad sexual de las niñas jóvenes. La tercera, se presume que tienen

⁸ Este ejemplo está documentado en el trabajo «Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis» de Carolina Stefoni, Fernanda Stang y Andrea Riedemann del año 2016, el cual se basa en observaciones desarrolladas en una escuela básica municipal de Santiago.

interés por llamar la atención de muchachos varones, es decir, se las imagina normativamente heterosexuales.

Respecto del quinto «ismo», si bien originalmente el concepto articulador era el de sexismo, durante la preparación de la sesión tomamos conciencia de que el binarismo hombre-mujer sigue arraigado en esta noción arriesgando ser excluyente –por ejemplo, de las personas intersexuales o de aquellas que se identifican trans o no binarias– y nuestro propósito era proponer miradas complejas y conceptos inclusivos. Además, caímos en cuenta de que el sexismo es sólo una de las múltiples expresiones de un fenómeno más amplio, cual es el patriarcado. Ello nos llevó a explorar otros marcos conceptuales y a (re)encontrarnos con el feminismo descolonial (Lugones, 2011). Este contiene una crítica a la colonialidad del género, a la heterosexualidad obligatoria y a la división sexual binaria como condiciones de todo el orden capitalista global (Lugones, 2008). Considerando sus aportes teóricos, entendimos el patriarcado más específicamente como un heteropatriarcado colonial cuya lógica de dominación no sólo se despliega sobre cuerpos humanos, sino también sobre cuerpos no-humanos y la naturaleza. Estos tienen en común haber quedado históricamente del lado «salvaje» en las dualidades instauradas por la modernidad, como son civilización/barbarie, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, pensar/sentir, humano/no humano. Es decir, estamos en presencia de un heteropatriarcado colonial que es también antropocéntrico.

El feminismo descolonial, igual que la interculturalidad crítica, deviene del giro decolonial, pero se ha nutrido adicionalmente de aportes de feminismos negros y contrahegemónicos (Curiel, 2015) tanto del Sur como del Norte Global. Estos feminismos enfatizan en que se estratifica social y epistémicamente y en todos los ámbitos de la vida, tanto en base a las ideas de «raza» como de género. Esto les lleva a considerar que racismo, heteropatriarcado y capitalismo, como matrices de dominación, se eslabonan creando condiciones de vida donde las opresiones de sexo/género, clase y «raza» se dan de manera imbricada (Colectiva del Río Combahee, 1988).

RECONSTRUYENDO EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO

Como otras sociedades latinoamericanas, la chilena se ha configurado a partir de una matriz política y de pensamiento colonial y, además, durante los años de la última dictadura cívico-militar se convirtió en un verdadero laboratorio del neoliberalismo (Hiner et al., 2021). En materia migratoria, esta articulación entre colonialidad y neoliberalismo ha contribuido a que muchas personas perciban como algo negativo el hecho de convivir y compartir con personas de otro origen nacional. Los motivos para ello son diversos: un rechazo a «mezclarse» con quienes tienen costumbres, formas de comportarse o de ser supuestamente muy distintas a las «nuestras» (este imaginario supone que existe lo «propiamente nuestro» y que ello es homogéneo, neutro o inocuo). También, por supuestas amenazas a las ya limitadas oportunidades de acceder a derechos mínimos: las personas migrantes, se dice, quitan el trabajo, cupos en educación, en la atención de salud, etc. (Sepúlveda, 2017). Incluso en redes sociales es cada vez más frecuente la difusión de ideas falsas respecto de que se les privilegia para acceder a beneficios del Estado.

Con ese contexto como telón de fondo, diseñamos un curso que apuntara a reflexionar, desde el enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), acerca de cómo los procesos migratorios son construidos y atravesados por cinco mecanismos de dominación que, a nuestro juicio, de manera entrelazada dan forma a las diversas discriminaciones que ocurren en América Latina: colonialismo, racismo, nacionalismo, capitalismo y sexismo. En el diseño del curso cada una aportó –además de sus conocimientos en distintas dimensiones de las migraciones internacionales y la interculturalidad crítica– sus conocimientos y experiencias en torno a la educación popular y comunitaria y las pedagogías feministas.

En primer lugar, relacionamos con la educación popular la decisión de plasmar nuestras inquietudes en un curso. Lo que habíamos observado en los establecimientos educativos investigando y acompañando comunidades escolares en la incorporación de la perspectiva de la educación intercultural nos movilizó. Otro elemento

fundamental que recogimos de esta perspectiva fue no partir del supuesto de que enseñar es traspasar conocimientos desde un sujeto que sabe hacia otro que no. Cuando planificamos el curso, nos propusimos facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje (y no de enseñanza y aprendizaje). Juntamos los dos conceptos, porque deseábamos enfatizar que los roles de quienes enseñan y aprenden son fluidos y se transforman en el proceso de mover y con-mover(nos) unes a otros con ideas, reflexiones, debates, sentimientos, emociones. También, buscando situarnos en una relación horizontal y en un proceso de ida y vuelta o en espiral con quienes participasen (Freire, 2008).

Las pedagogías feministas nos mostraron lo fundamental de «ampliar el campo de lo que puede considerarse o delimitarse como pedagógico, ya que éste [...] es un espacio ocupado por concepciones que lo circunscriben o restringen a la ecuación pedagogía=forma escuela» (Alonso y Díaz, 2002, p. 23). Con ellas aprendimos que la pedagogía emerge en procesos y prácticas sociopolíticas transformadoras asentadas en las realidades, subjetividades, historias de la gente (Walsh, 2017). Y que las experiencias de organización y lucha contrahegemónica y «desde abajo» de diversos colectivos –las mujeres pobres, negras, indígenas, las disidencias sexuales y de género, las personas en situación de discapacidad, psiquiatrizadas, migrantes, etc.– pueden constituir experiencias pedagógicas por sí mismas (Korol, 2016). Sumergirnos en esta ampliación epistemológica nos permitió –y todavía hoy lo hace– comprender diversos componentes de lo que fue el «estallido social» como pedagógicos.

Respecto de las metodologías empleadas durante las sesiones del curso, la mayor parte del tiempo nos sentamos en círculo (evitando, en términos espaciales, la verticalidad, y favoreciendo el contacto visual y la circulación de la palabra), realizamos trabajos en grupo, actividades que implicaban moverse dentro de la sala, debates, reflexión colectiva, y dedicamos mucho espacio a que cada participante comentara experiencias propias, dudas y visiones sobre nuestra sociedad.

El curso contó con 15 personas inscritas, de las cuales 13 efectivamente asistieron a la primera sesión, el día jueves 10 de octubre de 2019. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 20 y los 50 años, con un promedio de edad de 31 años. En el grupo inicial había 4 estudiantes, 3 profesores y 6 profesionales provenientes del trabajo social, la terapia ocupacional, la ingeniería, el periodismo, la publicidad y la psicología.

Para conocer las motivaciones que les llevaron a querer participar, antes de comenzar el curso pedimos a las personas inscritas responder por mail algunas preguntas: ¿qué vínculo tienes con la migración?, ¿qué esperas de este curso? La mayoría tenía experiencias directas de trabajo, tanto en sus prácticas profesionales o como estudiantes, y estaban sensibilizadas con la temática: «me he vinculado con personas migrantes a través de mi trabajo como profesora, tanto en Chile como en Haití»; «soy estudiante de trabajo social que está realizando la práctica [...], donde estamos en un constante encuentro con personas en situación de calle, chilenos y migrantes»;

me interesa aprender sobre cuáles son los desafíos y aprendizajes que implica la migración para la diversidad en el aula, para la comprensión de la propia identidad y para buscar estrategias para combatir las diferentes formas de violencia y discriminación cotidiana que viven lxs migrantes.

Otro grupo de participantes mencionó la experiencia propia o la de su familia con la migración internacional o interna: «Soy migrante y estudio respecto al tema, desde la inclusión y el racismo de Estado»; «mi madre es mapuche, por lo que se vio forzada, como muchos, a migrar desde sus tierras del sur a la capital»;

al ser descendiente de alemanes siempre he percibido un trato diferente en nuevos ambientes socioculturales sólo por mencionar mi nombre y apellido; en mi caso el trato es positivo, pero he sido testigo de muchas situaciones [...] de tratos negativos.

Respondiendo a la pregunta sobre las expectativas frente al curso, los participantes expresaron: «generar mayor conocimiento

sobre la migración», «adquirir herramientas de discusión, teóricas y prácticas», «construir una base argumental y educativa», «aprender del conjunto». Y todo lo anterior, con varios propósitos: «compartir lo aprendido con mi entorno más cercano, sobre todo el laboral», «buscar posibles soluciones», «abordar más profundamente los conflictos», «generar dinámicas prácticas para convivir sin excluir» e «informarme, con la finalidad de ser un agente activo».

Justo después de la segunda sesión del curso comenzó el «estallido social chileno». El «estallido» atravesó el curso de varias maneras. En términos logísticos, afectó la continuidad de las sesiones: la UAR decidió suspender sus actividades por varias semanas dado que el desplazamiento hacia Recoleta, como en otras partes del país, comenzó a verse interrumpido por las movilizaciones, la represión policial y las alteraciones en el funcionamiento del transporte. En términos emocionales, lo que sucedía en esos días evocó en nosotras sentimientos mezclados: por un lado, una enorme desazón por las masivas violaciones de derechos humanos que tras 17 años de dictadura militar se estaban volviendo a cometer⁹. Rabia

⁹ Entre el 30 de octubre y el 22 de noviembre de 2019, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) realizó una visita a Chile para evaluar la situación de los derechos humanos en el contexto del estallido social. En su reporte sobre la misión a Chile, la ACNUDH informó que, hasta el 19 de noviembre, el Ministerio Público tenía registro de 26 investigaciones por personas fallecidas en el contexto de las manifestaciones sociales. De estos 26, ACNUDH pudo verificar información en 11 casos: en cuatro estaban involucradas directamente agentes estatales y en un caso de persona fallecida por disparos por parte de un civil había una militar relacionada al caso. Un sexto caso que involucra a agentes estatales es el de una persona que supuestamente se habría suicidado en una comisaría. Además, la ACNUDH recopiló información sobre 133 actos de tortura y malos tratos, en su mayoría atribuidos a Carabineros. En cuanto a las personas lesionadas, el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) tenía estadísticas detalladas de 3.449 personas, de las cuales 51 fueron heridas por disparos de balas, 1.554 por perdigones, 198 por disparos de armas de fuego no identificadas y 180 por balines. Respecto a lesiones oculares, la Sociedad Chilena de Oftalmología registró 345 personas con traumatismos oculares entre el 19 de octubre al 3 de diciembre. El INDH presentó 108 querrelas por tortura y registró 166 casos de violencia sexual, de los cuales 59 víctimas fueron mujeres, 28 niñas/adolescentes, 52 hombres y 27 niños/adolescentes. En materia de detenciones

frente a cómo nacionalismo y racismo se expresaron rápidamente en la prensa –recordemos que los primeros días de revuelta se relacionó la quema de estaciones de metro con la migración cubana y venezolana (El Desconcierto, 2019)– y arrebataron también vidas producto de la represión política –varies de les asesinades en las jornadas de protesta eran migrantes; es el caso de Romario Veloz, proveniente de Ecuador, quien murió tras recibir un disparo en el cuello percutido por personal del ejército, mientras caminaba con un grupo de manifestantes cerca de un centro comercial en el que habían saqueos (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas, 2019, pp. 11-12). Estos sentimientos se mezclaban con una fuerte esperanza frente a esta gran energía que se había desencadenado y que se ha resumido en la expresión «Chile despertó».

Junto con la crítica radical frente al sistema de muerte y devastación que significa el capitalismo/neoliberalismo, reconocemos que otros de los contenidos que avivaron por meses el «estallido» fue la confrontación feminista al patriarcado. El impacto mundial que causó la performance callejera «Un violador en tu camino», del colectivo Las Tesis, es la más clara materialización de ello. Así mismo, en varias regiones, durante las jornadas de protesta se derrumbaron monumentos a los conquistadores españoles y se enarbolaron whipalas¹⁰ y wenüfoye¹¹. Por momentos, el estallido social fue también

ilegales, la ACNUDH documentó prácticas como palizas a personas detenidas y posteriormente liberadas en lugares remotos, detenciones no registradas por la policía, y detenciones realizadas por Carabineros vestidos de civil y utilizando automóviles no marcados (ACNUDH, 2019; INDH, 2019). Estas cifras muestran la magnitud y sistematicidad de las violaciones a los derechos humanos por parte de agentes del Estado en dicho período.

¹⁰ Bandera que simboliza la filosofía andina y los principios fundamentales del *Pachakama*, un principio de orden Universal, y la *Pachamama*, que refiere a la Madre Tierra, al cosmos (Enciclopedia Significados, 2023). Está formada por 49 cuadrados de igual tamaño y de siete colores; cada color tiene un significado específico. Representa a los pueblos originarios del Tahuantinsuyo, es decir, que se extienden por las zonas andinas de los hoy países de Perú, Bolivia, parte de Chile, Argentina, Colombia y Ecuador.

¹¹ Bandera Mapuche creada entre 1990 y 1992 por «el movimiento mapuche, articulado en la Comisión Quinientos Años de Resistencia –que posteriormente

una lucha que hizo uso de símbolos descolonizadores (Alvarado Lincopi, 2020; Quezada Vásquez y Alvarado Lincopi, 2020). Como facilitadoras, experimentamos la sensación de que nuestra visión sobre las desigualdades e injusticias en Chile, plasmadas en el curso, era consistente con las demandas que se fueron expresando durante el «estallido social».

Al retomar las sesiones en diciembre de 2019, de les 15 participantes originalmente inscrites, sólo cinco volvieron y terminaron el curso. Si bien hubo una significativa disminución en el número de participantes –lo cual sin duda restó diversidad a las experiencias que confluían en el curso–, lo que estaba ocurriendo en las calles permitió tener un diálogo reflexivo muy anclado en la contingencia con quienes siguieron asistiendo. Por ejemplo, en esos días llevamos a cabo la sesión sobre capitalismo, y a les participantes les hizo mucho sentido que lo hubiéramos identificado como una de las principales matrices de exclusión y explotación.

Durante el año 2021, en el marco de la elaboración de la primera versión de este texto, escribimos a les participantes para conocer sus impresiones «ex post» sobre el curso, y constatamos que las conexiones entre los «ismos» y la revuelta popular fueron también reconocidas por ellos:

La olla que estalló contenía muchas cosas de las que se debatieron en el curso [...]. Yo siento que el curso igual podía dar esas herramientas teóricas que operaran como un lente para observar este fenómeno, en el momento en que estaba ocurriendo.

Los conceptos que vimos, por ejemplo, sobre el patriarcado (del cual estaba completamente inserto, y más de alguna vez actué de esa forma) ... muchas veces mis compañeras del curso corrigieron mi actuar. Cuando participé en algunas marchas [...] figuraban los conceptos que nos enseñaron en el curso. Fue como reforzarlos. Tuve varias discusiones sobre lo sucedido con mis amigos, pero las mujeres de ese entorno

pasaría a denominarse Aukin Wallmapu Ngulam (Consejo de Todas las Tierras)» (Pairican, 2019).

actuaban más favorable frente a mis argumentos, por lo que no me sentía tan solo en esos grupos.

El descontento, hartazgo de la cotidianidad profundamente enferma... Krishnamurti dice algo como «no es signo de buena salud estar adaptado a una sociedad profundamente enferma». Y la gente lo hizo notar: en las calles, en los puestos de trabajo, en sus hogares, en las salas de clases. Claramente, todos los contenidos en las clases tenían que ver con el cuestionamiento social de ese momento.

REFLEXIONES (NO) FINALES SOBRE LOS APORTES QUE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS DESCOLONIALES Y COMUNITARIAS PUEDEN HACER A LA EDUCACIÓN DE NIÑES Y JÓVENES MIGRANTES

*Tiene tantas raíces el árbol de la rabia
que a veces las ramas se quiebran
antes de dar frutos*

AUDRE LORDE, fragmento del poema ¿Quién dijo que era fácil?

A lo largo del texto fuimos ilustrando conceptos y puntos de vista mediante situaciones que hemos conocido durante nuestras investigaciones y trabajos de acompañamiento en establecimientos con alta matrícula migrante. Entonces, aunque la experiencia que abordamos en este capítulo no involucró directamente a niñas y jóvenes, lo que nos impulsó a ofrecer el curso sobre el cual gira este capítulo fueron discriminaciones que constatamos ocurren en la convivencia escolar, es decir, que les atañen directamente.

Fue después del estallido social, ya en plena pandemia por COVID 19, que decidimos escribir sobre la experiencia del curso. En ese escenario de confinamiento emergieron nuevas muestras de los «ismos» que abordamos aquí; entre ellas, el expresidente Piñera planteó necesario «proteger [...] nuestras fronteras terrestres, marítimas y aéreas para evitar que a través de la migración ilegal podamos estar trayendo a nuestro país, la contaminación o la infección

del virus que nos está atacando» (Meganoticias, 2020). Además, se hizo de las deportaciones un espectáculo mediático, mostrando a las personas expulsadas vistiendo overoles blancos que daban a entender que podrían ser «contagiosas». Todos artilugios que recuerdan un recurso muy antiguo del racismo: presentar al «extraño» como alguien que «ensucia» a la nación, originalmente «pura» y «limpia».

Todavía en pandemia, el debate constitucional trajo de vuelta símbolos descolonizadores y despatriarcalizadores que habían insurgido con el «estallido social» y que nos emocionaban. Sin embargo, también algo de ello desató fuertes afectos de rechazo en un sector importante de la población. Así lo muestran algunos datos, por ejemplo, CIPER.cl, pocos días después del plebiscito de salida, ubicó en segundo lugar a la plurinacionalidad como uno de los tópicos más mencionados por 120 personas que rechazaron¹².

La emergencia sanitaria y el masivo rechazo al proyecto de nueva constitución, por un lado, nos mostró que los «ismos» están fuertemente arraigados y muy presentes en la sociedad chilena. Pero ¿quién dijo que iba ser fácil implosionar las raíces capitalistas-colonialistas-racistas-nacionalistas-patriarcales? Por otro, esto no hace más que reforzar nuestro diagnóstico y la pulsión que nos movilizó a crear el curso: es urgente sensibilizar(nos) con el dolor que las injusticias interseccionales suponen para quienes las sufren, en especial, niñas y jóvenes migrantes.

En esta suerte de epílogo del epílogo, queremos dejar planteadas algunas ideas sobre cómo las pedagogías feministas descoloniales y también la educación comunitaria –propuesta que emerge de las pedagogías críticas y que caracterizó nuestro curso– podrían aportar a la educación de les niñas y jóvenes migrantes. Nuevamente, estas ideas las iremos urdiendo con situaciones de maltrato escolar

¹² Para ver la nota: Equipo CIPER (2022, septiembre 8). 120 residentes de 12 comunas populares de la Región Metropolitana explican por qué votaron Rechazo. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2022/09/07/120-residentes-de-12-comunas-populares-de-la-region-metropolitana-explican-por-que-votaron-rechazo/>

o *bullying* con connotaciones racistas que hemos observado y que explican su pertinencia.

De manera consistente, las investigaciones sobre migración y escuela han evidenciado el racismo experimentado por niñas y jóvenes migrantes (o que son hijes de migrantes) ejercido por sus pares, pero también por adultes (profesores, directivos, profesionales que trabajan en establecimientos educativos en ámbitos psico-sociales, apoderades, etc.) (Pavez-Soto, 2012, 2018; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a, 2013b; Valoyes-Chavez y Andrade-Molina, 2022; Webb y Radcliffe, 2016). A nosotras mismas nos ha tocado conocer directamente experiencias de niñas migrantes que soportan «burlas» sistemáticas y veladas de corte racista, por parte de compañeres de colegio. Algunas de ellas fundadas en diferencias lingüísticas, por ejemplo, se humilla a niñas haitianes mofándose de su pronunciación del castellano o «imitando» su idioma creole haciendo sonidos de animales. También hemos compartido con profesores que piensan que alumnes haitianes rechazan (se niegan) a aprender castellano por flojera, e incluso porque así pueden hablar mal de sus compañeres y profesores sin que nadie más que ellos entienda lo que dicen. Quienes sufren estas distintas formas de maltrato (acoso, humillación, estigmatización), a veces, reaccionan usando la violencia física para defenderse. Y nos ha tocado conocer casos en que el resultado es que quienes acuden a ella y, por ejemplo, le pegan a una compañere que no cesa en molestarle, son sancionades duramente. Su comportamiento se considera inadmisibile, a pesar de explicar que su reacción se deriva de las constantes ofensas racistas. En las comunidades escolares que nos ha tocado acompañar no ha habido procesos de reflexión profunda sobre cómo ciertas dinámicas de violencia escolar están vinculadas con la negación sistemática del racismo cotidiano que viven las niñas migrantes (Riedemann y Stefoni, 2015). Este entrelazamiento demandaría a docentes y equipos directivos actuar a contrapelo del sentido común, que en este caso es sancionar a quien pega a otre. En su lugar, se requeriría promover en las comunidades escolares una toma de conciencia crítica respecto de que las manifestaciones de racismo no se limitan

a las expresiones de racismo biológico, que podríamos considerar como las más evidentes. Junto con ello, es necesario comprender que omitir o silenciar cualquier forma de racismo, incluyendo aquellas formas más sutiles, equivale a legitimarlo (Kumashiro, 2000, 2004). Pensarlo así, (nos) conduce a que, en mayor o menor medida, la comunidad es también responsable de la violencia y el daño que el racismo provoca. Sería, entonces, contradictorio individualizar la responsabilidad en quien pega a otre.

En un momento de recrudescimiento del racismo y de efervescencia de discursos de odio a nivel global y en Chile, consideramos crucial que las políticas públicas en educación y la formación docente promuevan reflexiones más complejas sobre las diversas manifestaciones de racismo en el ámbito educativo, así como el desarrollo de propuestas para su abordaje que reconozcan la relevancia de las comunidades en la desarticulación de las dinámicas racistas. En ello, tanto las pedagogías feministas descoloniales como la educación comunitaria pueden hacer aportes sustantivos al diseño de acciones orientadas hacia una justicia antirracista que reconozca la simultaneidad de opresiones derivadas de los «ismos».

Un ejemplo mencionado en el texto, y al que queremos volver aquí a la luz de las contribuciones de las pedagogías feministas descoloniales, es la idea de que las niñas migrantes son «más pololas». Mencionamos también que este estereotipo recae especialmente en niñas provenientes de países caribeños, por tanto, no sólo refleja el heteropatriarcado que caracteriza nuestra sociedad, también hay en él un sustrato nacionalista. Además, la sexualización ha sido considerada un aspecto frecuente de racialización, pues implica una forma de cosificación de cuerpos con características físicas asociadas con ciertos fenotipos percibidos a la vez como «deseables» –a los ojos de quienes ocupan lugares de mayor privilegio por su género, su clase social, su origen nacional, sus propias características físicas, etc.– y subalternizables (Lugones, 2011; Pavez Ojeda, 2016). También, cuando se presume que las niñas se posicionan a sí mismas como sujetas de conquista, subyace un imaginario en el que sus cuerpos son vistos como un territorio de potencial dominio o explotación.

Es así que las pedagogías feministas descoloniales nos ayudan a comprender que los «ismos» actúan enmarañados. Y sitúan la necesidad de que una educación que se pretenda antirracista incorpore, de manera inescindida, una crítica al heteropatriarcado, al clasismo, al colonialismo y al nacionalismo (Troncoso Pérez et al., 2019).

Aun cuando la experiencia educativa sobre la que gira este capítulo haya sido breve en duración y con un número pequeño de personas, es una muestra de que colectivizar reflexiones sobre las raíces capitalistas-racistas-coloniales-nacionalistas-patriarcales de las injusticias puede tener efectos transformadores. Al menos a quienes participaron en él les ha llevado a una toma de conciencia crítica que podríamos describir como interseccional, ya que se comprenden de manera más profunda las interconexiones entre formas de opresión.

Las pedagogías feministas descoloniales, de base popular y comunitarias (Espinosa-Miñoso et al., 2013), buscan no sólo develar la imbricación de las opresiones, también subvertir «dicotomías jerarquizantes moderno-coloniales» (Cano-Abadía, 2015, p. 35) que conducen a la separación entre praxis política y pedagógica, entre teoría y práctica, pensamiento y emoción, mente y cuerpo. Impregnar este texto reflexivo de los afectos que atravesaron tanto la creación e implementación del curso como el proceso mismo de escritura, lo reivindicamos como un gesto feminista: el de insistir en que no sólo es necesario, es posible reunir estas dimensiones y con ello seguir moviendo las cosas un poco de lugar.

«[L]o que no podemos imaginar no puede llegar a ser» (hooks, 2022, p. 77), por eso tenemos la responsabilidad ética de seguir soñando con un país en que (con)vivamos sin excluir. Ese era el viaje al que queríamos invitarles. Esperamos haberles entusiasmado con él.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G. y Díaz, R. (2002). *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Miño y Dávila.
- Alvarado Lincopi, C. (2020). Hacia una clase obrera plurinacional. Reflexiones sobre el uso de la wenufoye y la whipala en la revuelta

- popular chilena. En G. Elgueta y C. Marchant (Eds.), *De la marcha y el salto: Chile, octubre 2019* (pp. 53-70). Tiempo Robado Editoras.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. 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>
- Campos Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Cano-Abadía, M. (2015). Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas. *Oximora Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 34-47. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14416/17829>
- Colectiva del Río Combahee. (1988). Una declaración feminista negra (1977). En C. Moraga y A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 171-184). Ism Press.
- Curiel, O. (2015). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). Hegoa; Simref.
- Curivil Bravo, F. (2013). Límites y posibilidades del curriculum para la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional. *Docencia*, 51, 88-92.
- De Lissovoy, N. (2015). A Pedagogy of Community. En *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power* (pp. 147-162). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137375315>
- El Desconcierto. (28 de octubre de 2019). La Tercera se retracta de información falsa sobre «venezolanos y cubanos» involucrados en quema de estaciones de Metro. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2019/10/28/la-tercera-se-retracta-de-informacion-falsa-sobre-venezolanos-y-cubanos-involucrados-en-quema-de-estaciones-de-metro.html>
- Enciclopedia Significados. (2023). *Bandera Wiphala*. <https://www.significados.com/bandera-wiphala/>
- Espinosa-Miñoso, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Tomo 1* (pp. 403-441). Ediciones Abya-Yala.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI.

- Fuentes, C. (2021). *Chicago Boys*. Debate.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 1, 7-32. [https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia\[1\]\[1\].pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia[1][1].pdf)
- Hiner, H., López, A. y Badilla, M. (2021). ¿El neoliberalismo nace y muere en Chile? Reflexiones sobre el 18-O desde perspectivas feministas. *História Unisinos*, 25(2), 276-291. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.252.07>
- Hobsbawm, E. J. (2010). Nacionalismo y nacionalidad en América Latina. En P. Sandoval (Comp.), *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp. 311-326). Enviñon; Instituto de Estudios Peruanos.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe Anual sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile en el contexto de la crisis social. 17 de Octubre—30 de noviembre 2019*. <http://biblioteca-digital.indh.cl/handle/123456789/1701>
- Joiko, S. (2019). ‘Estoy aprendiendo yo con los niños, otra vez cómo es el sistema’: *The schooling experience of Latin American migrant parents in Chilean schools*. [Tesis de Doctorado, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10085828/>
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva Sociedad*, 265, 142-152. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/9_TC_Korol_256.pdf
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://www.jstor.org/stable/1170593>
- Kumashiro, K. K. (2004). Introduction. The problem of common sense. En *Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice* (pp. XVII-XXVIII). Routledge.
- Lander, E. (Ed.). (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Clacso; UNESCO.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>

- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162548>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Meganoticias (Director). (10 de abril de 2020). Presidente Piñera: «El momento más álgido de la pandemia será a fines de abril y comienzos de mayo». <https://www.youtube.com/watch?v=LP0SCUJu-2k>
- Núñez, A., Arenas, F., Sánchez, R. y Urrutia, S. (2018). Las «fronteras del desarrollo» en la producción capitalista del espacio en Chile. *Si Somos Americanos*, 18(1), 184-213. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482018000100184>
- Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2019). *Informe sobre la Misión a Chile. 30 de octubre-22 de noviembre de 2019*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Countries/CL/Report_Chile_2019_SP.pdf
- Olmos Alcaraz, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: Aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista de Antropología*, 63(2), Article 2. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170980>
- Pairican, F. (4 de noviembre de 2019). La bandera Mapuche y la batalla por los símbolos. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2019/11/04/la-bandera-mapuche-y-la-batalla-por-los-simbolos/>
- Pavez Ojeda, J. (2016). Racismo de clase y racismo de género: «mujer chilena», «mestizo blanquecino» y «negra colombiana» en la ideología nacional chilena. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 227-241). Editorial Universitaria.
- Pavez-Soto, I. (2012). Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-183. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Quezada Vásquez, I., y Alvarado Lincopi, C. (2020). Repertorios anticoloniales en Plaza Dignidad: Desmonumentalización y resignificación del espacio urbano en la Revuelta. Santiago de Chile, 2019. *Aletheia*, 10(20), e049. <https://doi.org/10.24215/18533701e049>
- Quijano, A. (1999). ¡Qué tal raza! *Ecuador Debate*, 48, 141-151.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Clacso; UNESCO.
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: Entretejimiento de ciencia social y

- poder. *Cinta de Moebio*, 61, 41-55. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Sepúlveda, P. (10 de mayo de 2017). Alto porcentaje de chilenos dice que migrantes quitan trabajo. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/alto-porcentaje-chilenos-dice-migrantes-quitan-trabajo/>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 35, Article 35. <https://journals.openedition.org/polis/9338>
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352013000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Tijoux, M. E., y Córdova, M. G. (2015). Racismo en Chile: Colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Valoyes-Chavez, L., y Andrade-Molina, M. (2022). Black Immigrant Children: Abjection, In(ex)clusion and School Mathematics Reform. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.bica>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/nativas.

- Webb, A. y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: Racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335-1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>
- Wieviorka, M. (2006). La mutación del racismo. *Migraciones*, 19, 151-163. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2007.200.42560>

Este libro se terminó de imprimir
en Santiago de Chile,
septiembre de 2024

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce
el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente
el papel necesario para su producción, y se aplicaron
altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos
en toda la cadena de producción.

De forma paralela a la importancia creciente que ha adquirido Chile como destino de procesos migratorios intrarregionales, se ha consolidado un campo de estudios que ha ido complejizando sus lecturas, al considerar los nuevos escenarios de la migración y las múltiples dimensiones implicadas en ellos. En este marco, a partir de un interés inicial por el acceso al sistema escolar, las políticas hacia estudiantes migrantes y la inclusión educativa sobre todo, en los estudios sobre las niñeces, adolescencias y juventudes migrantes se han replanteado preguntas, profundizado las pesquisas, diversificado los enfoques e incorporado problemáticas hasta ahora poco abordadas. Este libro pretende ser testimonio del estado actual de las investigaciones sobre niñes, adolescentes y jóvenes migrantes en el Chile de hoy, poniendo en diálogo las revisiones, ampliaciones y avances en las líneas de trabajo más tradicionales, en torno a la escuela y el sistema educativo, con la emergencia de interrogantes que trascienden el espacio escolar, cuestiones que surgen de las tensiones e interpelaciones derivadas de las complejidades que los procesos migratorios suponen para sus protagonistas más jóvenes.



RIL editores

ISBN 978-956-01-1559-1



9 789560 115591