

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 31 Número 65

6 de junio 2023

ISSN 1068-2341

---

## Construcción de Subjetividades Fronterizas de la Niñez por las Políticas Educativas Chilenas en Contextos de Migración<sup>1</sup>

*Sara Joiko*

Instituto de Estudios Internacionales, Universidad Arturo Prat  
Chile

**Citación:** 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>

**Resumen:** El artículo tiene por objetivo analizar críticamente cómo las políticas educativas a nivel nacional han contribuido en la pre-construcción de un determinado tipo de sujeto que estaría influyendo en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes migrantes o hijas/os de migrantes, con especial foco en el Norte Grande de Chile. En particular el artículo está basado en un estudio cualitativo donde se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes claves y una sistematización de políticas públicas. Para el trabajo teórico-empírico, se articulan dos corrientes teóricas: los estudios fronterizos junto a la interculturalidad crítica. A partir del análisis, se concluye que las diferentes formas de pre-figuración de un determinado tipo de sujeto que se reproduce a través de las políticas educativas influyen directamente en la inclusión de las niñas, niños y adolescentes migrantes o hijas/os de migrantes tanto en sus procesos de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones que se establecen dentro de las comunidades educativas. Estas dimensiones

---

<sup>1</sup> Este artículo es parte del proyecto Postdoctoral 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" que recibe financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

tienen relación con el adultocentrismo presente en las políticas públicas; la jerarquización de acuerdo a aspectos socioculturales y la insistencia de la narrativa de la legalidad de las y los niñas y niños.

**Palabras claves:** políticas educativas; migración; interculturalidad crítica; estudios fronterizos; Latinoamérica

### **Construction of border subjectivities of children by Chilean educational policies in contexts of migration**

**Abstract:** The article aims to critically analyze how educational policies at the national level have contributed to the pre-construction of a certain type of subject that would be influencing the educational experiences of migrant children and adolescents or children of migrants, with a special focus on the Norte Grande of Chile. In particular, the article is based on a qualitative study where semi-structured interviews with key informants and a systematization of public policies were carried out. Two theoretical currents are articulated for the theoretical-empirical work: border studies and critical interculturality. From the analysis, it is concluded that the different forms of pre-figuration of a certain type of subject that is reproduced through educational policies directly influence the inclusion of migrant children and adolescents or children of migrants both in their teaching-learning processes and in the relationships established within the educational communities. These dimensions are related to the adult-centeredness present in public policies; the hierarchization according to sociocultural aspects and the insistence on the narrative of children's legality.

**Keywords:** educational policies; migration; critical interculturality; border studies, Latin America

### **Construção de subjetividades fronteiriças das crianças pelas políticas educativas chilenas em contextos de migração**

**Resumo:** O artigo visa analisar criticamente como as políticas educativas nacionais contribuíram para a pré-construção de um determinado tipo de disciplina que estaria a influenciar as experiências educativas de crianças e adolescentes migrantes ou filhos de migrantes, com especial enfoque no Norte Grande do Chile. Em particular, o artigo baseia-se num estudo qualitativo no qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com informadores chave e uma sistematização das políticas públicas. Para o trabalho teórico-empírico, são articuladas duas correntes teóricas: os estudos de fronteira e a interculturalidade crítica. Da análise, conclui-se que as diferentes formas de pré-figuração de um determinado tipo de disciplina que se reproduz através de políticas educativas influenciam directamente a inclusão de crianças e adolescentes migrantes ou filhos de migrantes, tanto nos seus processos de ensino-aprendizagem como nas relações que se estabelecem no seio das comunidades educativas. Estas dimensões estão relacionadas com o centrismo de adultos presente nas políticas públicas; a hierarquização de acordo com aspectos socioculturais e a insistência na narrativa da legalidade das crianças.

**Palavras-chave:** políticas educativas; migração; interculturalidade crítica; estudos de fronteira; América Latina

## **Construcción de Subjetividades Fronterizas de la Niñez por las Políticas Educativas Chilenas en Contextos de Migración**

Dos de cada diez personas que migran a Chile son niñas, niños y adolescentes en edad escolar (INE y DEM, 2021). Por lo tanto, en un contexto caracterizado por un campo educativo monocultural (Stefoni et al., 2019) y neoliberal (Jiménez y Valdés, 2021), el artículo busca analizar críticamente cómo las políticas educativas a nivel nacional han contribuido en la pre-construcción de

un determinado tipo de sujeto que estaría influyendo en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes migrantes o hijas/os de migrantes, con especial foco en el Norte Grande de Chile —el cual comprende las regiones fronterizas de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. Como zona fronteriza, el Norte Grande es sin duda la puerta de entrada terrestre al territorio nacional dado su estratégica ubicación geográfica (González, 2009). Es así como la migración en esta zona ha estado históricamente presente en el territorio (Tapia, 2012) lo que se caracteriza por no ser algo nuevo y por la diversidad de nacionalidades que ahí confluyen (Mardones et al., 2021). Además de las múltiples nacionalidades se debe añadir la presencia de pueblos originarios —en específico aymaras, atacameños y quechuas— y afrodescendientes, especialmente en Arica (Salgado Henríquez, 2013), lo que hace que el Norte Grande por su geografía e historia se convierta en un gran escenario multicultural.

Sin embargo, existen ciertas paradojas dadas, por un lado, la convivencia de lo multicultural con aspectos nacionalistas, especialmente en Iquique por ser ciudad ícono de la guerra del Pacífico (Aguirre & Díaz, 2005; González, 2009; Mondaca Rojas et al., 2013). Guerra que ha tensionado históricamente las relaciones con los países fronterizos de Perú y Bolivia, de donde proviene un grupo importante de quienes migran al territorio (INE & DEM, 2021). Es por este escenario histórico-político que, para analizar críticamente las políticas educativas hacia las infancias migrantes, se utilizan dos marcos teórico-conceptuales, los estudios fronterizos junto con la interculturalidad crítica, ya que ambos en diálogo sirven para analizar de forma más completa y compleja los procesos de pre-figuración de un determinado tipo de sujeto en relación con la niñez en contextos migratorios en el Norte Grande. En relación con la noción de fronteras esta va más allá de los límites geográficos entre países. En otras palabras, se entiende como un conjunto de prácticas sociales, lo que implica una línea de investigación sociológica sobre la noción de fronteras dado que pone atención a lo cotidiano a través de los procesos por los cuales se intenta controlar la movilidad, afectando la vida de las personas y las relaciones sociales en general (Parker & Vaughan-Williams, 2012). En este sentido, la noción de fronteras se entiende como aquello que puede influenciar la experiencia subjetiva que marca la vida de las familias migrantes, por ejemplo, en el ámbito educativo (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019). Como plantean Stang et al. (2019), el campo educativo chileno se ha convertido en un espacio social en donde se reproducen las fronteras de la nación y lo nacional entre los miembros de la comunidad escolar.

La interculturalidad crítica, por su lado, surge como una alternativa al modelo educativo asimilacionista del siglo XX, y más adelante, como una opción ante la interculturalidad funcional (Tubino, 2004) bajo un Estado que continuó siendo monocultural y se volvió neoliberal después de las dictaduras latinoamericanas, como Chile. De este modo, la educación se convirtió en una de las principales herramientas para la reproducción de discursos que diferencian y crean jerarquías étnicas/raciales (Walsh, 2005) en Estados monoculturales y en sociedades pluriculturales de latinoamericana (Tubino, 2004). La interculturalidad crítica busca visibilizar que no ha habido una transformación en las relaciones de poder dado que las estructuras en las sociedades latinoamericanas continúan racializando, inferiorizando y deshumanizando (Walsh, 2010) porque son producto de una matriz social de orden colonial (Walsh, 2005) y un estado monocultural (Tubino, 2004).

El artículo se basa en un estudio cualitativo en donde se analizaron documentos de políticas educativas, tales como programas y orientaciones, así como normativas, esto es leyes, decretos, oficios. Para complementar este análisis se realizaron once entrevistas semi-estructuradas a informantes claves provenientes del sector público, organizaciones de la sociedad civil y academia. El análisis da cuenta de que existen tres dimensiones en relación con el proceso de pre-construcción de un determinado tipo de sujeto desde las políticas educativas hacia estudiantes y familias

migrantes. Estas dimensiones tienen relación con el adultocentrismo presente en las políticas que se reflejan en la poca participación de estudiantes en su elaboración, así como quienes son los emisores y receptores del mensaje político. Por otro lado, existe una reproducción de jerarquías de acuerdo con el país de origen de estudiantes y sus familias, nivel socioeconómico y grupo étnico/racial. Por último, se observa la narrativa que distingue a las personas según su situación migratoria destacando la clasificación de la legalidad de los sujetos.

## Marco Teórico

### Políticas Educativas en Contextos Migratorios

Durante los últimos diez años ha habido un aumento de estudios sobre migración y educación en Chile (Jiménez et al., 2018; Stefoni y Corvalán, 2019), lo que ha ido de la mano con un aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros. Según el Servicio Jesuita Migrante (SJM, 2020) la matrícula aumentó 616% entre 2014 y 2019 y se ha triplicado desde 2016. Vale decir, el panorama actual en muchos territorios en Chile, como lo son en el Norte Grande, es que estudiantes migrantes son parte de la nueva normalidad del sistema educativo. Dicho de otro modo, se encuentran en la cotidianidad de las escuelas y en muchos lugares ya no pueden ser vistos como una excepción. A esto se le añade que cuando se habla de la noción de crisis frente a las migraciones contemporáneas (Guizardi, 2021), esta no lo es tanto para las familias que migran para un mejor vivir, sino para los estados receptores que se encuentran sin políticas adecuadas de apoyo, como es en el caso del ámbito de la educación (Alarcón-Leiva y Gotelli-Alvial, 2021).

Utilizando la idea desarrollada por Mora Olate (2018) la política educativa a nivel nacional se mantuvo por casi dos décadas en un *silencio elocuente* frente al fenómeno migratorio y su relación con las escuelas. Como señala la autora este silencio elocuente “evidencia el desfase de la política pública frente a escenarios crecientes de diversidad cultural que se viven en las escuelas en Chile, permaneciendo hasta hoy silente” (Mora Olate, 2018, p. 232). Apoyando esta idea de Mora Olate, el estudio de Poblete y Moraru (2020) destaca la falta de una política educativa que oriente sistemáticamente a los establecimientos en su labor con el estudiantado migrante en cuanto a la adaptación curricular, la nivelación inicial y los planes de acogida. Así mismo, Joiko y Vásquez en su estudio del 2016 concluían que el trabajo en red que hacían las escuelas, municipios y organizaciones no gubernamentales era un elemento fundamental para cubrir la falta de una política nacional referida a educación y migración, tanto desde el punto de vista administrativo como pedagógico.

A esta falta de política educativa hacia la población migrante (Martínez et al., 2021; Poblete y Moraru; 2020; Stefoni et al., 2016) se le puede añadir lo mencionado por Bustos y Gairín (2017), quienes indican que la necesidad de construir un marco institucional para alcanzar mayores grados de inclusión de los migrantes en Chile no solo requiere avances en el ámbito económico-laboral, sino que también en el área educacional-cultural, promoviendo una educación basada en la interculturalidad. Esto, porque como identifican los autores, existe aún en las escuelas una representación nacional que se ha construido a la luz de la ficción de la homogeneidad, por lo que su predisposición a la interculturalidad es limitada y ajena. En este aspecto, y enfatizando en las particularidades del territorio del Norte del país como contexto fronterizo, Mondaca et al. (2020) señalan que aún cuando ha habido avances a nivel estatal para afrontar el desafío de la diversidad cultural que está hoy presente en el Norte, estas iniciativas no son sistemáticas ni suficientes. Con lo anterior Stefoni et al. (2016) señalan que la implementación de una política pública que permita construir una escuela intercultural debe tener los objetivos de orientar, capacitar y entregar las herramientas y recursos necesarios.

En este sentido, la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018–2022* (Tabla 2, número 29) se implementó a manera de compensar las faltas diagnosticadas. La Política, que en la actualidad se espera su segunda versión mejorada, fue reconocida como un gran avance y un “giro dado por el Estado central, ante la necesidad creciente de generar y coordinar acciones para atender la situación de esta nueva población presente en el sistema escolar” (Castillo et al., 2018, p. 20). Esta política pública describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar chileno para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes, las cuales se han centrado en el acceso y la regularización administrativa de las infancias migrantes matriculadas en establecimientos públicos (Castillo et al., 2018). Sin embargo, se destaca que esta política tiene un restringido alcance, lo que hace que se observe que son los mismos miembros de las escuelas, directores, profesores, u otros funcionarios, como aquellas municipalidades con presencia significativa de estudiantes extranjeros en sus establecimientos, las que llevan realmente las iniciativas de inclusión de la población migrante (Castillo et al., 2018). Igualmente, Beniscelli et al. (2019) señalan que resulta discutible lo que esta política realmente aporta a la práctica pedagógica del día a día en las escuelas, así como Mora Olate (2021) indica que la educación hacia la comunidad migrante queda “al arbitrio y la ideología de los docentes” dado que “no responde a una organización ni política educativa determinada” (p. 28). Por otro lado, la autora considera que la Política es una especie de recopilación histórica de aspectos como: el panorama estadístico de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, las normativas nacionales y referentes internacionales en la materia, además de solamente enunciar las definiciones metodológicas para la gestión de la Política en cuestión y los desafíos que ello involucra.

A partir de lo mencionado hasta ahora sobre los avances y limitaciones de la actual política pública en contexto migratorio, el artículo busca dar cuenta de un proceso a veces invisibilizado en la elaboración e implementación de estas, que tiene que ver con la pre-construcción de un determinado tipo de sujeto que estaría influyendo en las experiencias educativas de las niñas migrantes.

### **Diálogo entre los Estudios Fronterizos y la Interculturalidad Crítica**

En la experiencia educativa de niñas, niños y adolescentes migrantes se cruzan las fronteras estatales y los bordes sociales de la convivencia en el país de recepción. De este modo, el artículo entiende la noción de fronteras como aquella que va más allá de los límites geográficos entre países y se encuentra en línea con los estudios críticos de las fronteras (Parker y Vaughan-Williams, 2012; Sánchez, 2014). A saber, se entenderá por fronteras un conjunto de prácticas sociales que influyen en la experiencia subjetiva que marcan la vida de las familias migrantes dado que los procesos de fronterización se hacen presente en el control y exclusión que en este caso se instala en la forma que se elaboran e implementan las políticas educativas hacia las comunidades migrantes. En este sentido, la frontera como práctica social está presente en las normativas y políticas educativas producidos por los Estados-nacionales hacia las comunidades migrantes, en lo que se denomina espacios no-fronterizos, generando una proliferación de las fronteras en el ámbito educativo (Joiko, 2023). Como plantean Stang et al. (2019), el campo educativo chileno se ha convertido en un espacio social en donde se reproducen las fronteras de la nación y lo nacional entre los miembros de la comunidad escolar.

Un segundo cuerpo de producción que sirve de marco teórico es la interculturalidad crítica. Esta perspectiva es crítica a la hora de entender la forma en que se ha desarrollado la interculturalidad en América Latina, especialmente en el ámbito de la educación. De este modo, la educación y, en consecuencia, las instituciones educativas, se convirtieron en una de las principales herramientas para la reproducción de discursos que diferencian y crean jerarquías étnicas/raciales (Walsh, 2005) en los Estados monoculturales de las sociedades pluriculturales de Latinoamérica

(Tubino, 2004). La interculturalidad crítica busca visibilizar que no ha habido una transformación en las relaciones de poder, dado que siguen existiendo asimetrías en las relaciones y estructuras de las sociedades latinoamericanas, que continúan racializando, inferiorizando y deshumanizando (Walsh, 2010) porque son producto de una matriz social de orden colonial (Walsh, 2005) en estados monoculturales (Tubino, 2004) de sociedades pluriculturales en América Latina. Por lo tanto, la interculturalidad crítica destaca como la colonialidad del poder (Quijano, 2000), del ser (Gándara, 2019) y del saber (Castro-Gómez, 2005) afectan las prácticas y discursos institucionales como individuales dado que el orden colonial sigue presente en Latinoamérica con jerarquías étnico/raciales vigentes. A saber, el mundo social se ordena según jerarquías étnicas y raciales que clasifican a las personas en superiores e inferiores; y en donde el sujeto occidental/europeo es posicionado como marco de referencia dado que su cultura y conocimiento son los validados como universales y únicos. Esta manera crítica de entender cómo el mundo ha sido gestado, da cuenta también del denominado racismo institucional (Van Dijk, 2006) que opera en ciertas prácticas y discursos estatales. Por ejemplo, en el modo en que las políticas, elaboradas por el grupo dominante, inferiorizan a ciertos grupos, en este caso las niñeces migrantes.

La frontera como práctica social es una combinación de orden y otredad (Paasi, 2021), creando regímenes de ordenamiento que siguen reproduciendo relaciones coloniales (Walia, 2021). Es por ello por lo que la interculturalidad crítica nos permite entender esas jerarquías que se cruzan en el contexto migratorio en Chile por una matriz colonial, dado que las diferentes manifestaciones de la frontera como práctica social perpetúan estructuras y relaciones excluyentes y desiguales (Walsh, 2010).

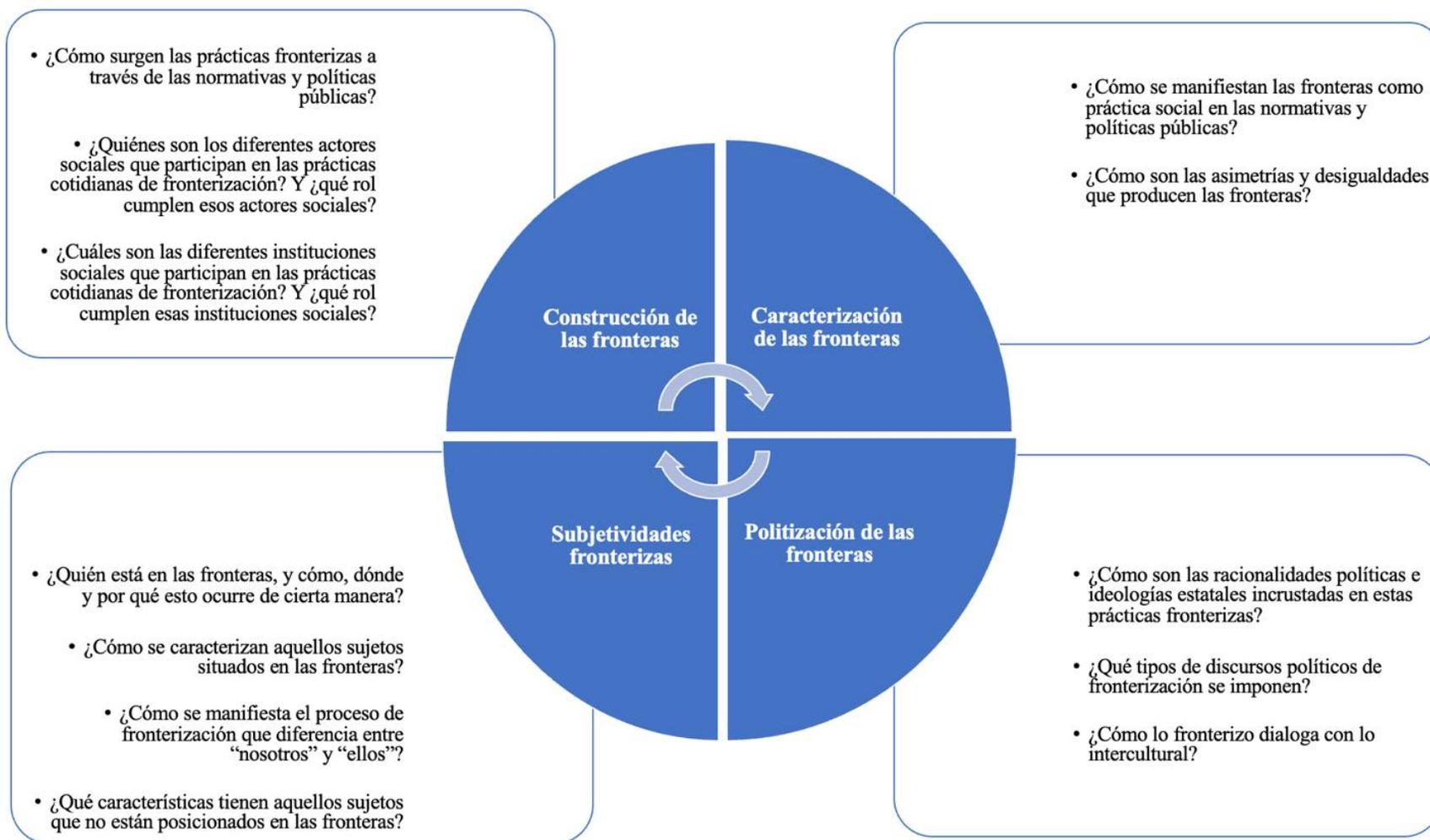
A partir de este diálogo conceptual se desarrolla una matriz para el análisis crítico de las políticas educativas (Figura 1), el cual describe la manera en que las fronteras se hacen presente en las vidas y cuerpos de la niñez migrante, y cómo esas prácticas fronterizas repercuten en sus subjetividades dado que enfatiza en cómo esas fronteras crean estructuras y relaciones que jerarquizan, reproducen la otredad y subordinan (Joiko y Cortés Saavedra, 2022).

## **Metodología**

Este artículo utiliza datos de una investigación cualitativa. Durante el año 2021, se realizaron un total de once entrevistas semi-estructuradas a informantes claves (Tabla 1) provenientes del sector público (tres), organizaciones de la sociedad civil (seis) y academia (dos), vinculadas todas ellas con migración y educación y poniendo especial atención a lo que acontece en el Norte Grande de Chile como zona fronteriza. Además, se revisaron 46 normativas y políticas públicas (Tabla 2). La entrevista fue el método elegido, ya que las experiencias de los sujetos se sitúan en el centro de la investigación. Las entrevistas fueron llevadas a cabo de forma virtual, tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas en audio y transcritas. El estudio contó con los protocolos de recolección de datos aprobados por el comité de ética científica de la Universidad Arturo Prat. Como parte de los procedimientos éticos se solicitó el consentimiento, informando a los participantes de los objetivos del estudio, los riesgos y beneficios potenciales de su participación durante todo el proceso, y se aseguró el resguardo de su confidencialidad y anonimato. Los participantes fueron contactados por la autora a través de un correo de invitación señalando que su participación sería voluntaria. En el caso de la selección de los participantes esta correspondió a una muestra intencional no probabilística. El número de participantes fue determinado en relación con la saturación discursiva.

**Figura 1**

*Matriz para el análisis crítico de las políticas educativas*



**Tabla 1***Perfil entrevistas*

Número	Sector	Nombre ficticio	Identificador
1	Público	Viviana	Entrevistada 1
2	Público	Alejandra	Entrevistada 2
3	Organización sociedad civil	Juana	Entrevistada 3
4	Organización sociedad civil	Teresa	Entrevistada 4
5	Organización sociedad civil	Marta	Entrevistada 5
6	Organización sociedad civil	Patricia	Entrevistada 6
7	Organización sociedad civil	Loreto	Entrevistada 7
8	Academia	Cristian	Entrevistado 8
9	Academia	Laura	Entrevistada 9
10	Organización sociedad civil	Jacinta	Entrevistada 10
11	Público	Susana	Entrevistada 11

En cuanto a las normativas y políticas públicas, se sistematizaron 46 documentos correspondientes al periodo de 1990 hasta el 2021. Esto, entendiendo que desde los 90 existe una transición política-social en Chile que llevó a que la migración, especialmente regional, haya ido en aumento dado la estabilidad económica y política del país (Stefoni, 2011). Por normativa nos referimos a legislaciones, reglamentos, decretos e instructivos de carácter nacional que regulan el sistema educativo, el acceso a la educación de las personas migrantes y el proceso de regularización migratoria. En cuanto a las políticas públicas, éstas se refieren a programas, orientaciones, planes, acciones y proyectos liderados por una institución pública de carácter nacional. Los 46 documentos utilizados para este análisis se encuentran digitalmente. Del total de los documentos analizados, 27 corresponden a normativas y los restantes 19, a políticas públicas.

**Tabla 2***Análisis documental*

Número	N o P	Nombre documento / Institución(es)	Año
1	N	Decreto 830. Promulga convención sobre los derechos del niño Ministerio de Relaciones Exteriores	1990
2	N	Decreto 1519. Ratifica Convenio Andrés Bello Ministerio de Relaciones Exteriores	1994
3	N	Decreto 651. Aprueba procedimiento para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y media y técnico profesional Ministerio de Educación	1995
4	P	Programa “Intercultural Bilingüe para Pueblos Originarios” Ministerio de Educación	1996
5	N	Oficio 1179. Campaña “Por el Derecho de la Educación” Ministerio de Interior	2003
6	N	Oficio 6232. Precisa alcances de Oficio 1179 Ministerio de Interior	2003
7	N	Oficio 07/1008. Declara el derecho a la educación sin discriminación, independiente de la condición migratoria de niños y/o padres Ministerio de Educación	2005

Número	N o P	Nombre documento / Institución(es)	Año
8	N	Decreto 2272. Aprueba procedimiento para el reconocimiento de estudios (científico humanista, técnico-profesional), de educación de adultos y de educación especial Ministerio de Educación	2007
9	N	Resolución 6677. Convenio que facilita acceso a educación parvularia Ministerio del Interior y Junta Nacional de Jardines Infantiles	2007
10	N	Ley 20370. Ley General de Educación Ministerio de Educación	2009
11	N	Ley 20609. Ley Antidiscriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno	2012
12	P	Programa “La escuela somos todos” Ministerio del Interior y Municipios	2014
13	N	Circular 30722. Elimina aplicación de sanciones migratorias a niños, niñas y adolescentes Ministerio del Interior	2014
14	N	Ley 20845. Ley de Inclusión Escolar Ministerio de Educación	2015
15	N	Oficio 562. Ordena al DEMRE inscribir a los Rut100 en la PSU Ministerio de Educación	2016
16	N	Ordinario 894. Creación del Identificador Provisorio Escolar (IPE) Ministerio de Educación	2016
17	N	Ordinario 329. Complementa el Ordinario 894 (2016) Ministerio de Educación	2017
18	N	Ordinario 747. Proceso de validación de estudios para jóvenes y adultos extranjeros Ministerio de Educación	2017
19	N	Decreto 114. Convenio Chile-Haití para el Reconocimiento y Convalidación de Estudios Generales Ministerio de Relaciones Exteriores	2017
20	N	Ordinario 766. Actualiza beneficios JUNAEB Ministerio de Educación	2017
21	N	Resolución 3164. Aprueba procedimientos para modificación de datos de identificación de alumnos en sistema Ministerio de Educación	2017
22	N	Ordinario 608. Lineamientos internos para la inclusión de estudiantes extranjeros Ministerio de Educación	2017
23	N	Circular 16. Instruye sobre visación temporaria para niños, niñas y adolescentes Ministerio del Interior	2017
24	N	Ordinario 615. Procedimiento transitorio para estudiantes haitianos Ministerio de Educación	2017
25	N	Convenio Chile-Ecuador para el reconocimiento de títulos profesionales Ministerio de Relaciones Exteriores	2017
26	P	Orientaciones técnicas para la construcción de comunidades educativas inclusivas Ministerio de Educación	2017
27	P	Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros Ministerio de Educación	2017
28	P	Plan Chile Te Recibe Ministerio del Interior y Municipios	2017

Número	N o P	Nombre documento / Institución(es)	Año
29	P	Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 Ministerio de Educación	2018
30	N	Ordinario 915. Creación de Identificador Provisorio Apoderados (IPA) Ministerio de Educación	2018
31	P	Documento “Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros” Ministerio de Educación	2018
32	P	Guía para la no discriminación en el contexto escolar Ministerio de Educación y OEI	2018
33	N	Ordinario 255. Procedimiento matrícula provisoria y proceso de validación Ministerio de Educación	2019
34	N	Ordinario 898. Clarifica proceso postulaciones SAE para estudiantes extranjeros sin RUN Ministerio de Educación	2019
35	P	Documento “Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción” Ministerio de Educación	2019
36	P	Cartilla 5.7 ¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural? Ministerio de Educación	2019
37	P	Cartilla 5.9 ¿Cómo resolver dialógica y pacíficamente los conflictos? Ministerio de Educación	2019
38	P	Documento “Herramientas para una educación más inclusiva” Ministerio de Educación	2020
39	P	Documento “Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo” Ministerio de Educación	2020
40	P	Orientaciones complementarias por COVID-19 Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias Ministerio de Educación	2020
41	P	Documento “Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural. Desafío para las comunidades educativas en tiempos de crisis” Ministerio de Educación	2020
42	P	Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios Ministerio de Educación	2020
43	P	Trata de personas Guía de Trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en contexto educativo Ministerio de Educación	2020
44	N	Ley 21325. Ley de Migración y Extranjería Ministerio del Interior	2021
45	P	Documento "Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas" Ministerio de Educación	2021
46	P	Guía para la Inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado Ministerio de Educación	2021

*Nota:* N significa Normativa y P significa Política Pública.

Tanto para las entrevistas como las normativas y políticas públicas se utilizó un análisis temático de codificación deductiva a partir de la matriz elaborada (Figura 1). El análisis se realizó a través del software cualitativo NVivo. Esta matriz contiene las principales dimensiones del análisis con unas preguntas guías que fueron orientando el análisis de ambos insumos: entrevistas y

sistematización de documentos. Para el caso de este artículo lo que se presenta a continuación son los hallazgos de la dimensión subjetividades fronterizas.

## Resultados

A partir de la interpretación de las entrevistas y normativas trabajadas se construye el siguiente apartado que presenta tres momentos analíticos sobre cómo las políticas educativas han contribuido en la pre-construcción de un determinado tipo de sujeto fronterizo que estaría influyendo las experiencias educativas de niñas, niños, adolescentes y sus familias migrantes. Estas dimensiones tienen relación con el adultocentrismo presente en las políticas; así como la reproducción de jerarquías de acuerdo con el nivel socioeconómico, racial y nacional de estudiantes y sus familias, y la situación migratoria destacando la idea de la legalidad de los sujetos.

### Adultocentrismo en las Políticas Educativas hacia la Niñez Migrante

Llama la atención a la hora de analizar el proceso de elaboración de las normativas y políticas públicas la poca participación de niñas, niños y adolescentes migrantes o hijas/os de migrantes, así como el tipo de emisores y receptores involucrados en la implementación. Ambas formas representan lo que se ha denominado un adultocentrismo en las políticas educativas.

Adultocentrismo que se puede definir como:

Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. (Duarte, 2012, p. 111)

Este adultocentrismo actúa en diferentes ámbitos de la vida de las infancias, como en este caso, el educativo a través de las políticas educativas. En cuanto a la inexistente participación de este colectivo, esta constatación no es menor, si se considera que estas normativas y políticas están definiendo las experiencias educativas de las niñeces. Más aún, cuando se le pregunta a las entrevistadas si conocen políticas que en su diseño e implementación considerará la participación de niñeces migrantes indican que “no”:

No conozco una experiencia así, como específicamente de algún programa, si es que hay y existe una participación de niñas migrantes, lo dudo sinceramente, creo que el Estado tiende a tener una mirada muy adultocentrista respecto de las políticas que se van implementando y también muy, como nacionalista, o sea que son personas que viven en Chile quienes implementan estas políticas públicas sin considerar la perspectiva de las personas, la experiencia de las personas migrantes. (entrevistada 6, miembro de organización social)

De este modo sorprende que, de las 46 normativas y políticas públicas a nivel nacional analizadas, las cuales afectan directamente el derecho y acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes, sólo una de ellas contó con la participación de ellas y ellos. El adultocentrismo en la elaboración de las políticas públicas hasta la fecha nos lleva a preguntarnos por la posibilidad efectiva de que este colectivo pueda ejercer su derecho a ser escuchado según la *Convención sobre los Derechos del Niño* (UNICEF, 2006). Esto es sin duda una deuda histórica de la política pública hacia la niñez y adolescencia tanto migrante como no (Aguirre, 2019; Duarte, 2019; Terra Polanco et al, 2021). Sin embargo, para el caso de las infancias migrantes esta forma de dominación se vuelve aún más excluyente dado que se añade a los ejes analítico de dominación ya presentes en sus interacciones cotidianas, que tienen que ver con las dimensiones de extranjería, clase, nacionalidad

o raza. Ejes de dominación, que desde la interculturalidad crítica tienen una directamente relación con el neoliberalismo, que se establece como una matriz epistemológica autoritaria, violenta e imperativa, que genera conflictos cuando se encuentra con grupos humanos que piensan, actúan o viven de manera diferente, por tanto, pareciera ser que no existe espacio para reconocer la diferencia (Walsh, 2017). Las infancias migrantes pueden constituirse por lo tanto en una amenaza al orden social neoliberal.

En cuanto a la única política que considera la participación de infancias migrantes esta es la denominada *Policía Nacional de Estudiantes Extranjeros* del 2018 (Tabla 2, número 29) en donde para su elaboración se realizaron diversos encuentros, los cuales fueron sistematizados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través del documento *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros* del 2018 (Tabla 2, número 31). En concreto el MINEDUC en conjunto con UNICEF desarrollaron una serie de encuentros convocando a estudiantes, familias, docentes, asistentes de la educación, directivos y sociedad civil, en cuatro regiones del país (Arica y Parinacota, Antofagasta, Atacama y Metropolitana). El objetivo de establecer estos encuentros fue:

Identificar elementos que promueven la inclusión de estudiantes extranjeros y sus familias en el sistema educativo en base al modelo de calidad, con el fin de alimentar el diseño de política considerando la opinión de las comunidades educativas y representantes de organizaciones de la sociedad civil. (Tabla 2, número 31, 2018, p. 11)

Según la entrevistada 1, quien es funcionaria pública, este documento de diálogos fue la primera experiencia en términos de diagnóstico, pero también como se ha argumentado aquí, de participación directa: “fue como nuestra primera experiencia en términos como de diagnóstico por así decir, que es como qué es lo que las comunidades educativas como tal declaraban como necesidad, como urgencia, como prioridad, como barrera, etc.”

El documento destaca que los encuentros buscaban incorporar la opinión de los diversos actores en relación con las dimensiones que componen el modelo de calidad de la gestión escolar, específicamente, respecto a la gestión pedagógica, la convivencia escolar y el liderazgo directivo. En cuanto a la dimensión de recursos, esta no fue considerada, pues, en general, muchos de los recursos, asignaciones y subvenciones con los que cuentan los establecimientos educativos no son conocidos ni manejados por toda la comunidad educativa. Esto no es menor dado que un elemento fundamental de los procesos de gestión de las escuelas es desconocido por sus propios miembros, a los cuales les afecta directamente su quehacer y experiencia educativa. Así mismo, el documento señala que la dimensión de liderazgo directivo tampoco fue analizada por estudiantes y familia. Vale decir que el estudiantado migrante sólo participó en las discusiones sobre convivencia escolar y gestión pedagógica.

A esta escasa participación de las niñeces migrantes en la elaboración de las políticas, se puede añadir un segundo elemento del adultocentrismo de las políticas que tiene que ver con quienes son los emisores y receptores del mensaje político. En cuanto a los actores e instituciones sociales se encuentran principalmente entre los emisores el Ministerio de Educación, a través de la figura del ministro de Educación y la Subsecretaría de Educación, y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM)<sup>2</sup> del Ministerio de Interior y Seguridad Pública. Entre los receptores se encuentran las comunidades educativas quienes reciben a través de mandatos lo que indican ambas instituciones, así como instancias regionales como Intendencias, Gobiernos Provinciales y

---

<sup>2</sup> Desde mayo de 2021 pasa a ser el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG).

subsecretarías regionales. Estas relaciones son parte de una alta centralización de las políticas dado que existe una dependencia con el nivel central, situado en la capital, en la toma de decisiones.

Otro actor que emerge como relevante para el proceso de fronterización de la experiencia educativas de niñas, niños y adolescentes son los organismos internacionales. Agencias internacionales que también tienden a ser cuestionadas por su adultocentrismo en la elaboración, promoción e implementación de sus programas. En cuanto a la influencia que ejercen estos no es algo nuevo en el ámbito de la educación (Lewis, 2017; Parcerisa y Falabella, 2017). Por lo general son ellas las que establecen los regímenes particulares de verdad, y por lo tanto dirán dónde la política debe intervenir, y cómo, y qué debe omitirse de los planes legislativos (Bowe et al., 1992). Todo esto es destacado y reconocido por la entrevistada 1, quien señala que organizaciones como la OCDE, UNICEF y UNESCO han sido cruciales para abordar el trabajo que hacen desde el Ministerio:

Algo que nos ha ayudado montones, son los organismos internacionales, o sea eso nos ha ayudado montones a sostener el tema (...) la mirada OCDE igual influye en la autoridad y en las toma de decisiones en el fondo, es un referente país, nos guste o no o con los bemoles que sabemos que tiene digamos (...) nos va dando estos respaldos, para conversar con la autoridad y decir, mira, la OCDE nos dice, UNICEF nos dice, UNESCO nos dice (...) entonces en el fondo es como para poder tener los argumentos consolidados para poder tener una conversación con la autoridad. (entrevistada 1, funcionaria pública)

### **Jerarquización Socio-Racial de las Políticas Educativas hacia la Niñez Migrante**

Además del adultocentrismo existe una jerarquización de las infancias migrantes de acuerdo con su país de origen, nivel socioeconómico y grupo étnico/racial, que distinguen que ciertos sujetos sean sujetos de los discursos y prácticas de las políticas educativas. En este sentido se reproduce una jerarquización de aquellos sujetos situados menos o más en la frontera, lo que se transforma en una manifestación empírica de la colonialidad del poder y que se ha hecho cada vez más presente en el ámbito educativo en Chile hacia las comunidades migrantes (Joiko y Cortés Saavedra, 2022). Asimismo, la jerarquización es una manifestación explícita del modelo neoliberal imperante en el sistema educativo chileno. Esto porque la diversidad se reconoce y se administra por las políticas públicas a través de varios programas. Sin embargo, como señala Novaro (2012) lo que finalmente intenta hacer el neoliberalismo en relación con la diversidad es cooptarla y reacomodarla al discurso de poder a través de su neutralización vaciando sus potenciales críticos.

Es más, la propia política reconoce que:

Desde una perspectiva crítica, la discriminación se ancla en prejuicios sociales que históricamente han sido difíciles de modificar, pues sirven a intereses de ciertos grupos que suelen constituir y consolidarse en el poder, con lo que mantienen determinados privilegios sociales a costa de la opresión de otro. (Tabla 2, número 29, 2018, p. 12)

En cuanto al país de origen se observa que los discursos y prácticas que se instalan en la escuela tienden a clasificar y diferenciar según esta dimensión. Esto no es nuevo en el sistema educativo dado que se puede observar que ya desde el año 2005 con el *Oficio 07/1008* se alertaba esta situación, instruyendo a las comunidades educativas a “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” (Tabla 2, número 7, 2005, p. 2).

Igualmente, la propia política reconoce que el país de origen influenciará en las interacciones pedagógicas que se dan en el aula entre docente y estudiante:

Algunas aulas son más inclusivas para los estudiantes inmigrantes que otras, e incluso, para algunas nacionalidades por sobre otras (...) En este sentido, las interacciones entre estudiantes y docentes son una fuente clave de apoyo pedagógico y emocional, que puede influir en los resultados educativos y sociales. Un desafío importante consiste en brindar apoyos y recursos a los estudiantes inmigrantes a través de procesos educativos inclusivos, considerando las características individuales de cada estudiante, independientemente de su nacionalidad o cualquier otra condición, que le permitan desarrollar las herramientas y habilidades necesarias para comprender el contexto escolar y desplegar sus talentos. (Tabla 2, número 46, 2021, pp. 17-18)

De la misma forma, se observa que dentro de las políticas públicas y normativas se señala que la actual migración a Chile, proveniente en su mayoría de otros países de la región, al no seguir patrones europeos tiende a ser más discriminada por ser posicionada como un problema, reproduciendo las lógicas de la colonialidad del ser que supone que todo lo no-europeo es un problema:

Tradicionalmente se ha valorado la inmigración europea como un estímulo importante al desarrollo y la modernización del país, mientras que de la migración proveniente de países latinoamericanos o de otras regiones menos desarrolladas, surge la tendencia a asociarla a problemas como la pobreza, la delincuencia, el retraso y subdesarrollo. Esta manera de percibir y entender la migración no tiene sus raíces en las características personales de quienes migran, sino en una matriz de pensamiento colonial, desde el cual se estableció que lo europeo es valorado como moderno, desarrollado y superior, mientras que lo latinoamericano o de otras regiones del mundo se asocia a subdesarrollo o “falta” de cultura. (Tabla 2, número 27, 2017, p. 12)

A este discurso de problema se le suma la percepción de superioridad entre la comunidad local hacia la comunidad migrante, afectando, como señala la política pública las relaciones entre estudiantes:

Se presentan casos de bullying o situaciones en que las diferencias geográficas y culturales son motivo de burlas o agresiones verbales. Al respecto, si bien algunos de los estudiantes señalan que estas se manifiestan de manera aislada mediante chistes o bromas hacia los inmigrantes, otros relatan que son recurrentes las situaciones de discriminación por el color de piel y porque los estudiantes chilenos se sienten en un estatus superior que los extranjeros. Esta actitud racista se focaliza hacia estudiantes de Latinoamérica, pues ante aquellos que provienen de países europeos el trato no es discriminatorio, según relatan los participantes. (Tabla 2, número 31, 2018, p. 35)

Sin duda esta jerarquización según país de origen estaría afectando las diferentes experiencias escolares de niñas, niños y adolescentes. Como señala la entrevistada 1 en el caso de la comunidad venezolana que llegó primero a Chile, se caracterizaba por contar con mayor capital social, económico y cultural (Stefoni y Silva, 2018), tendiendo a situarse en una posición más aventajada en cuanto a la escuela, en relación con la población haitiana que también se encontraba migrando al país en ese entonces, pero que no contaban con los mismos capitales:

Yo creo que una cosa que fue súper evidente fue como la primera migración venezolana que todos sabemos, con más recursos, con mayor capital social y todo lo demás, y que, por lo tanto, se instaló en el sistema como rápidamente, probablemente venían con seguros médicos. Son los estudiantes que probablemente

hoy tenemos en la educación particular subvencionada, o sea había un estatus migratorio que hacía que fuese mucho más amable su proceso migratorio, por así decirlo y con menos barreras que muchos otros migrantes de los países vecinos. (entrevistada 1, funcionaria pública)

Esta idea de la comunidad venezolana y en especial la primera que fue llegando también es mencionada por la entrevistada 4, quienes los define como “gente de bien” a diferencia de la migración venezolana más reciente, especialmente durante la pandemia, que provenía de otra situación socioeconómica (Stefoni et al., 2022):

Es interesante cómo ha ido evolucionando también respecto de Venezuela, porque claro, las primeras como llegadas de comunidad venezolana estaba todo el mundo en llamas, como están llegando médicos, como está llegando gente de bien, entonces, ahora ya no se ve del mismo modo, ya empiezan a operar, yo creo, también como estos mecanismos racistas porque no son el mismo tipo de personas. (entrevistada 4, miembro de organización social)

Este cruce entre nacionalidad y recursos económicos también es destacado por la entrevistada 10 para el caso de Iquique en donde señala que existen diferencias entre las comunidades migrantes, por ejemplo, que ciertas comunidades provenientes de Asia como la comunidad hindú, pakistaní, china, coreana, japonesa vienen con recursos, lo que les permite un proceso de inclusión mejor posicionado:

Bueno, una cosa es el tema económico, que sin duda es potente porque generalmente ellos vienen, pero vienen a instalarse con un negocio acá, entonces desde ahí, entran ya de manera regular, cierto. Entran con dinero y rápidamente inician un negocio acá, entonces eso los posiciona inmediatamente como personas que aportan al desarrollo económico del territorio. (entrevistada 10, miembro de organización social)

Sin embargo, la entrevistada luego es enfática en señalar que a esa dimensión socioeconómica se le suma el “color de piel”, en otros términos, la racialización de la migración:

Eso es una cosa, pero también yo creo que el color de piel influye, porque acá en Iquique, bueno, a nivel país, pero yo creo que en las zonas extremas es mucho más fuerte el tema del racismo, entonces ya empezar a ver gente de color, cierto, caminando por las calles, yo creo que fue, ha sido todavía, todo como un impacto para la comunidad iquiqueña. Sobre todo la gente mayor. (entrevistada 10, miembro de organización social)

Esta discriminación según raza también es reconocida por la política pública la cual estaría interfiriendo la relación estudiante-docente:

También se observan algunas diferencias en el trato por parte de algunos docentes, quienes discriminan por el color de piel. Se comentaron casos, por ejemplo, en los que frente a una situación de conflicto entre estudiantes dentro del aula, la mediación no era imparcial, tomando partido por el estudiante nacional en desmedro del extranjero. Sin embargo, se deja en claro que estas son situaciones particulares que no reflejan el actuar de la mayoría de los docentes. (Tabla 2, número 31, 2018, p. 25)

En el contexto del Norte Grande, como zona fronteriza, esta jerarquización nacional tiende a posicionar a las comunidades bolivianas y peruanas menos en la frontera del *nosotros* y *ellos* dado la relación histórica que hay en esa zona con ambos países (Tapia, 2022), así como las comunidades de

Asia mencionadas por la entrevistada 10 y su aporte económico a la zona especialmente en lo que respecta al comercio (Calle, 2014; González et al., 2020). Por lo tanto, las comunidades colombianas, haitianas y recientemente venezolanas tienden a ser situadas en una posición de inferioridad, atrayendo prácticas y discursos excluyentes y racistas hacia estas comunidades (Joiko y Cortés Saavedra, 2022). Por lo tanto y como señala la entrevistada 10, se requiere para el caso del Norte del país deconstruir el nacionalismo y el patriotismo que está fuertemente impregnado en este territorio por su historia (Mondaca et al., 2020):

Entonces va a costar que se cambie la percepción respecto de la migración porque llevamos, en los últimos 2-3 años, con muchos discursos xenófobos, muchos discursos desde la ilegalidad de las personas, comentarios y publicaciones de la Senadora, que si es necesario vamos a cerrar con machetes las fronteras, entonces ese tipo de publicaciones y de comentarios calan muy hondo en el sentimiento nacionalista de las personas, entonces necesitamos un proceso de deconstrucción del nacionalismo, del patriotismo y también en la concientización del aporte de la comunidad migrante para nosotros como Chile y el entender que, el tener un poco más de consciencia de la historia de nuestra región, o sea Tarapacá es una zona transfronteriza, es una zona donde la migración es un hecho histórico y donde antes nosotros pertenecíamos a otro país, o sea nuestras raíces no son chilenas, o sea tenemos mucha influencia de muchos sectores que no son precisamente países de personas blancas con ojos verdes, son personas... o sea tenemos influencia boliviana, peruana, quechua, aimara, o sea no somos blancos como muchas veces las personas nacionalistas piensan. Entonces es un proceso muy lento, al que aspiro algún día podamos llegar allá, pero está difícil. (entrevistada 10, miembro de organización social)

A esta jerarquización nacional se le debe añadir la racial que, como hemos mencionado anteriormente se sustenta en prejuicios y un sentido de superioridad que se ancla en una matriz colonial del poder, en donde el orden social ha dividido el mundo en superiores e inferiores según grupo étnico/racial (Segato, 2013). Esta jerarquización es destacada por la propia política, la cual señala que sería la raza el marcador para distinguir a la migración:

La migración que ha llegado a nuestro territorio tiene distintas nacionalidades, y aunque no es un fenómeno reciente, se ha hecho más visible por la llegada de personas afro-descendientes, que en ningún caso son la mayoría (...) La llegada de personas afro-descendientes, provenientes especialmente de Haití, visibilizó aún más el aumento de estudiantes extranjeros en el sistema educativo que se dio entre el año 2015 y 2016, sobre todo por las particularidades de su color de piel y la evidente barrera idiomática. (Tabla 2, número 29, 2018, p. 13)

En este sentido, la entrevistada 9, quien es académica, señala que en las normativas y políticas públicas frente el ámbito educativo se ha ido construyendo un sujeto fronterizo que se fundamenta en su raza: “creo que dentro de los imaginarios que se van construyendo, siento que resaltan mucho las imágenes de las personas negras, ya. Si tu vez la portada de la política educativa para estudiantes migrantes, aparece un niño haitiano”. Es más, la entrevistada incluso asocia esas imágenes con una posición de inferioridad que se le otorga a la comunidad haitiana en Chile a la cual incluso se le atribuye una cierta mirada lastimera, que sin duda estaría presente en los procesos de subjetivación de esta comunidad frente al ámbito educativo, entre otros:

Siempre se ha mirado en menos a las personas afrodescendientes (...) O sea para mí el haitiano es como el pobrecito, o sea está como esa figura allí, no, “el pobrecito”

(...) Entonces yo creo que hay esta mirada como lastimera. (entrevistada 9, académica)

En este sentido, la entrevistada 1 incluso señala que para la comunidad haitiana ha sido mucho más hostil su proceso de inclusión social tanto como educativa porque existe una fronterización que dificulta su incorporación y participación en las mismas condiciones que los nacionales:

La migración haitiana sin duda que es como con quien ha tenido una experiencia mucho más hostil (...) porque en el fondo las barreras para la participación en igual de condiciones que es el anhelo, tiene que ver mucho con el encuentro con el otro y estos otros, nosotros por así decir, que somos los que acogemos en el fondo y todos nuestros juicios y prejuicios que se nos vienen por delante, en el ejercicio profesional, en la cotidianidad (...) Entonces es una cuestión bien como contra cultural y de cambios sociales, que obviamente un eslabón clave y como un poco una bomba a presión entre comillas en las escuelas, sin duda, y es también donde se pueden generar los primeros cambios profundos en términos sociales, pero eso necesita apoyo, necesita sostén y soporte para las comunidades educativas, porque obviamente cuando los docentes dicen no sabemos cómo, no es que no quieran, pero es que efectivamente no saben cómo, porque no se lo han cuestionado, porque necesitan procesos, tomar distancia y que otro le ayude a mirarse, un montón de cosas en el fondo que tienen que pasar, y esas ayudas yo creo que claramente no las hemos sostenido desde la institucionalidad. (entrevistada 1, funcionaria pública)

En lo concreto podemos ver que el proceso de racialización, que es una manifestación de la fronterización, se orienta a algunos grupos más que otros dentro de la misma política. Como señala la entrevistada 3 la “política pública está racializada” y esto ha afectado tanto a la migración haitiana como venezolana:

Todas estas cosas, yo creo que sí son prácticas que, como que reafirman discursos que estuvieron presentes en la Ley Migratoria de principio del siglo XX y que tienen que ver con la migración. La política migratoria como una forma de mejorar la raza, donde le abrimos la puerta a quiénes mejorarían, entre comillas por supuesto, la raza y quiénes no nos permitirían salir de nuestra condición de sudamericanos o de latinoamericanos, etc., y en ese sentido yo creo que, sí son prácticas racializantes (...) Eso se traduce también en la escuela de tener a niños de primera y segunda categoría, con algunos con derechos y otros sin derechos, y justamente son los niños haitianos, niños venezolanos, niños que provienen igual que el 80% de la población migrante, de países de Latinoamérica y el Caribe, entonces sí creo que son obstáculos racializados, en ese sentido. (entrevistada 3, miembro de organización social)

Más aún, la entrevistada indica que estas prácticas no son solo de hoy, sino que ha sido un discurso históricamente presente en la política pública frente a la migración en Chile que buscó la *mejora de la raza chilena* a través de las políticas de acogida de mediados del siglo XX de la población europea (Stefoni y Stang, 2017). Es más, este discurso puede ser entendido como una forma de *colonialismo interno* (González, 2006) en donde todo aquel que no sea europeo queda relegado a una posición de inferioridad. Esta forma de concebir la política también ha tenido sus repercusiones en la escuela en la conformación de infancias de primera y segunda categoría, como veremos en el siguiente apartado sobre la situación migratoria.

### El Adjetivo ‘Legal’ como Forma de In/Exclusión

Un tercer aspecto que estaría presente en el proceso de pre-construcción de un determinado tipo de sujeto que estaría influyendo en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes migrantes tiene que ver con la condición migratoria. El análisis muestra contradicciones dado que por un lado la política señala que ninguna persona, aún cuando esté en situación de irregularidad, pueda quedar exenta de acceder a la educación obligatoria y públicas en Chile. En este sentido, en 2005 el *Oficio Ordinario N°07/1008* del MINEDUC (Tabla 2, número 7) orientaba a las autoridades educacionales de todo el país que no podía ser causa para el no debido ejercicio del “derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional (...) el hecho de no tener los padres regularizada su residencia en el país”. Es decir que las niñas y niños no tuvieran su situación migratoria al día. Por otro lado, la misma política reconoce que lograr que lo anterior se cumpla, ha sido difícil y muy engorroso para las escuelas:

Se plantea además que la regularización migratoria de estudiantes extranjeros para que cuenten con igualdad de condiciones y puedan acceder a todos los beneficios que otorga el sistema educativo, es una de las mayores dificultades a las que se enfrentan las escuelas y ante la cual deben destinar personal del establecimiento para ayudar en este proceso, o bien, en los casos en que esta persona no existe, dichas labores deben ser asumidas por el o la docente. Esto implica la dedicación de un valioso tiempo que, de no contemplarse con antelación, puede ir en desmedro de actividades de planificación, preparación de clases, incorporación de nuevos recursos de aprendizajes, entre otros. (Tabla 2, número 31, 2018, p. 36)

De este modo, la importancia que adquiere en la experiencia educativa la situación migratoria, la cual se ha transformado en una expresión concreta de la fronterización (Joiko, 2023), ha llevado que exista en el día a día la insistencia de definir a las personas como legales o ilegales, siendo que ninguna persona puede ser denominada como ilegal. En relación con el uso del término de *persona ilegal*, Stefoni (2001) indica que esto es incorrecto y que se debe hablar de situaciones de irregularidad o de indocumentados. Esta distinción está llena de cargas simbólicas dado que genera “parámetros de pertenencia y/o exclusión en la sociedad de destino” (Pavez, 2012, p. 91), lo cual se instala como una práctica discriminatoria y excluyente del sistema educativo hacia sus estudiantes y familias. Esto sin duda influye en el proceso de subjetivación de las niñas y niños que ven reforzado ese imaginario de la legalidad en sus experiencias escolares cotidianas, que según la entrevistada 6, quien es miembro de una organización social, incluso se profundiza por los medios y las autoridades políticas: “Hoy en día, el calificativo que más ocupa el gobierno, la prensa, es ilegalidad. Creo que, en todos los reportajes, notas de prensa, declaraciones, es ilegalidad. Ilegal, las personas ilegales”.

De este modo, como este tipo de ‘adjetivos’ empiezan a normalizarse en el momento de referirse a niñeces migrantes en situación irregular, la entrevistada 2 señala que se tuvo que hacer un trabajo de concientización y de sensibilización con los funcionarios educativos, a través de la revisión de un glosario de términos para evitar cometer errores a la hora de identificar a las y los estudiantes. Así el término de persona ilegal era uno de los más sensibles e importante de trabajar y erradicar:

No podemos hablar de ilegalidad (...) se les pidió informarse, para no cometer ese error del ilegal. No, es que es un alumno ilegal. No es ilegal, es una persona que tiene pendiente, sus padres, una situación migratoria, pero no es un inmigrante ilegal. Porque así algunos, de repente colegas tú los escuchabas hablar, pero más que nada por falta de conocimiento. (entrevistada 2, funcionaria pública)

De este modo la entrevista 10 señala la necesidad urgente de cambiar el modo en que se referencia a las y los niñas/os:

Por ejemplo, algo que nosotros hemos, estamos todo el rato reclamando y poniendo ahí el ojo, es esto de ilegales, los ilegales, o sea ningún ser humano es ilegal, yo soy absolutamente legal, soy una persona. Entonces hemos tratado de que se entienda que hay que hablar de otra manera, o sea yo puedo ser una persona en situación irregular, pero no soy ilegal, no estoy faltando a una legalidad, me entiendes, entonces como cosas así. (entrevistada 10, miembro de organización social)

Una consecuencia que indican los entrevistados de la referencia hacia la legalidad de las personas, ha sido el aumento de la criminalización hacia la población migrante a través de las expulsiones (Dufraix et al., 2020; Valencia y Ramos, 2021):

Entonces ahí es muy criminalizante, deshumanizador... todo lo que tiene que ver con las expulsiones y la política migratoria (...) el show de todas las personas expulsadas con overoles blancos, o sea como deshumanizándolas, claro, es una mirada de la política pública, como te digo, como desde una visión como no desde los derechos humanos, desde del enemigo que viene de afuera, desde esta lógica de securitización. (entrevistada 3, miembro de organización social)

Como señala la entrevistada 5, aún cuando esta criminalización parece lejana a las infancias, se observa que esta ha influenciado en que existe una mayor tendencia a considerarlos como un problema:

El Gobierno se ha encargado de difundir a nivel de televisión [que la migración está] muy asociada a la criminalización o a la invasión, así, son vistas como un problema. Creo que se sigue pensando a las familias migrantes y a los estudiantes como un problema. (entrevistada 5, miembro de organización social)

Problema, que incluso ha llevado a que las escuelas adquieran un rol como control fronterizo (Joiko, 2023). Rol que es incluso incentivado desde la propia política pública, a través de lo que fue el *Programa Escuela Somos Todos* del 2014 (Tabla 2, número 12), en donde se facultaba a los establecimientos educativos a recibir toda la documentación necesaria para comenzar el proceso de regularización. En concreto, el Programa señalaba que para el correcto funcionamiento del mismo, el cual tenía como objetivo facilitar y promover la integración y regularización de estudiantes migrantes, se debía: a) detectar a los alumnos en condición migratoria irregular y analizar su situación; b) reunir y verificar los documentos necesarios de cada estudiante; y c) recopilar los datos de un grupo de alumnos y enviar periódicamente la información al Departamento de Extranjería y Migración (DEM) dependiente del Ministerio del Interior. Ministerio, que dentro de sus funciones es “proponer al Presidente de la República las normas y acciones sobre políticas internas orientadas a mantener el orden público, la seguridad y la paz social”.<sup>3</sup>

El Programa instruía a escuelas a reconocer cómo identificar si un estudiante estaba en condición irregular y entregaba un formulario a completar, el cual, entre otros temas preguntaba por la entrada al país por paso habilitado o no y la situación migratoria del apoderado. Asimismo, se instruía en cómo identificar si un documento estaba legalizado y los diferentes documentos necesarios para la solicitud de la visa. A lo señalado por el *Programa Escuela Somos Todos*, podemos añadir lo indicado por el *Ordinario 894* del 2016 (Tabla 2, número 16) el cual vuelve a señalar que las

<sup>3</sup> <https://www.interior.gob.cl/funciones-ministeriales/>

autoridades educacionales deben difundir y promover que las familias realicen el proceso de regularización migratoria. Todas estas funciones se convierten en extensiones del DEM, quien tiene como misión:

Garantizar el cumplimiento de la legislación de extranjería vigente en el país, relativa al ingreso y egreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen en el territorio nacional, en el marco de la Política Nacional Migratoria del Gobierno de Chile.<sup>4</sup>

La implicancia de este Programa es percibida por la entrevistada 11 como una intromisión por parte de las escuelas hacia un tema sensible dado que las escuelas debían recopilar información sobre la situación migratoria de la familia, que en manos inadecuadas podría llevar a casos de expulsión, lo cual, en un contexto, como ya se ha señalado anteriormente, se vería incentivado por discursos de criminalización hacia la migración y a la definición de sujetos como no legales: “La situación migratoria. Muchos apoderados no te la quieren decir, a menos que la digas en una entrevista, donde tú le cuentas para qué es, donde lo tranquilice, y él tenga clarísimo que no es para deportarlo, ¿me entiendes?” (entrevistada 11, funcionaria pública).

## **Conclusiones y Discusión**

El artículo busca analizar críticamente cómo las políticas educativas a nivel nacional han contribuido en la pre-construcción de un determinado tipo de sujeto que estaría influyendo en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes migrantes o hijas/os de migrantes, con especial foco en el Norte Grande de Chile. A través del análisis de las normativas, políticas públicas y entrevistas, se observa que la pre-figuración de un determinado tipo de sujeto, posiciona a la niñez migrante en el ámbito educativo como intersectado por un adultocentrismo que se refleja en la baja participación de este colectivo como entrega del mensaje político, así como la reproducción de jerarquías de acuerdo con la nacionalidad, nivel socioeconómico y grupo étnico/racial; y finalmente la situación migratoria destacando la definición de la ilegalidad de los sujetos.

En cuanto a los aportes que hace el estudio a los marcos teóricos utilizados, uno de los más relevantes es ponerlos en diálogo en relación con el análisis de las políticas educativas. Su utilización es novedosa dado que escasean estudios que pongan en discusión ambos marcos teóricos. En particular los resultados permiten exponer que la frontera también se puede entender como práctica social, es decir más allá de lo geográfico, dado que se hace presente en la implementación y ejecución de las políticas públicas. Generando exclusiones y segregaciones solo por el hecho de provenir o migrar de otro país. Vale decir, la frontera cruza las experiencias cotidianas de escolarización de las infancias migrantes. Como nos señala Anzaldúa (1987) la frontera te cruza, por lo tanto, nunca te deja.

A su vez, los resultados permiten complementar las nociones de colonialidad del poder, saber y ser, dado que en la pre-construcción de un determinado tipo de sujeto de niñez migrante no solo está presente como eje analítico de dominación la clase, nacionalidad o raza, sino que también a través del adultocentrismo impuesto por las políticas se añade una nueva estructura de poder que se suma a las ya vividas por este colectivo cotidianamente: la edad y las relaciones intergeneracionales. Así, desde la interculturalidad crítica podríamos añadir el adultocentrismo como una forma de colonialidad del poder que se le impone a las niñas, niños y adolescentes al no ser escuchados e invisibilizados del mensaje político.

---

<sup>4</sup> <https://www.extranjeria.gob.cl/quienessomos/>

Por otro lado, la frontera se hace presente en la racialización que experimentan ciertas comunidades, como la venezolana y haitiana, quienes reciben un trato diferenciado, lo cual se asemeja a los procesos de inferiorización que ejerce la colonialidad sobre las personas. Finalmente, que la situación migratoria tenga profundos efectos sobre la política en el discurso de la persona legal/ilegal es una forma de deshumanización que se vuelve beneficio para justificar la exclusión y discriminación, individualizando la problemática de la regularización desconociendo la responsabilidad del Estado y la política en la propia generación de la misma.

A partir de lo señalado anteriormente y a manera de sugerencia hacia las políticas educativas en contextos migratorios, se hace evidente trabajar su elaboración e implementación desde metodologías participativas, así como tener como horizonte el trabajo de la interculturalidad crítica. La cual busca, entre otras cosas, visibilizar las posibles exclusiones que se estarían dando hacia la niñez migrante. En este sentido, es importante considerar los procesos de inclusión social y educativo tiene que ser pensados bidireccionalmente, es decir desde las sociedades de acogida hacia las comunidades migrantes y viceversa, dado que los procesos de inclusión deben involucrar a todas las personas e instituciones. Una mirada unidireccional de este proceso solo conlleva a procesos de otredad y segregación escolar.

A modo de conclusión, se pueden distinguir diversas líneas de investigación futuras que podrían contribuir al campo de estudio de las políticas educativas en contexto migratorio. En primer lugar, incorporar la visión de las y los estudiantes para ver cómo ellos perciben que las políticas les influyen en sus experiencias educativas. Segundo, ver de qué manera las políticas educativas en materia de migración dialogan con otros derechos sociales. Finalmente indagar cómo la escuela se transforma (o no) en un dispositivo de control para las experiencias educativas y niñez migrante.

## Agradecimientos

La autora quiere agradecer a todas y todos quienes participaron en este artículo a través de las entrevistas, así como la lectura y comentarios de la Dra Denisse Sepúlveda y Dra María Loreto Mora Olate.

## Referencias

- Aguirre, B. (2019). Campos discursivos sobre las infancias: Disonancias de la experiencia chilena. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, 20, 103-126.
- Aguirre Munizaga, C., & Díaz Araya, A. (2006). Monumentos, fiestas y desfiles en Iquique. Nacionalismo en 1900, patrimonio en el 2000. *Si Somos Americanos. Revista De Estudios Transfronterizos*, 7(2), 139-153.
- Alarcón-Leiva, J., & Gotelli-Alvial, C. (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: Desafíos de la nueva educación pública. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(68). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6261>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinsters/Aunt Lute.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la Educación*, 50, 393-423. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>

- Calle, M. A. (2014). Hijos del dragón. Inmigrantes chinos y su inserción socioeconómica en la Provincia de Tarapacá, 1860-1940. *Revista de Ciencias Sociales*, 32, 25-62.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la Educación*, 49, 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada, (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte, K. (2019). Sociedad adultocéntrica y derechos de niños, niñas y jóvenes. *Boletín 8 Infancia*, (diciembre), 31-39. [https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/bolet\\_n\\_8\\_\\_espa\\_ol](https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/bolet_n_8__espa_ol)
- Dufraix, R., Ramos, R., & Quinteros, D. (2020). “Ordenar la casa”: Securitización y producción de irregularidad en el Norte de Chile”. *Sociologías*, 22(55), 172-196. <https://doi.org/10.1590/15174522-105689>
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO.
- González, P. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). En J. A. Atilio & S. González (Eds.), *La teoría marxista hoy: Problemas y perspectivas* (pp. 409-434). CLACSO.
- González, S. (2009). El Norte Grande de Chile: La definición histórica de sus límites, zonas y líneas de fronteras, y la importancia de las ciudades como geosímbolos fronterizos. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 13(2), 12-37.
- González, J. A., Llanos, C., & Lufin, M. (2020). Tres problemáticas de la inmigración china en el Norte de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 20(2), 91-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482020000200091>
- Guizardi, M. (2021). *The migration crisis in the American Southern Cone: Hate speech and its social consequences*. Springer.
- Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migraciones. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico*. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1\\_4](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4)
- Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 52(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- 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>
- Joiko, S., & Cortés Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

- Lewis, S. (2017). Communities of practice and PISA for Schools: Comparative learning or a mode of educational governance? *Education Policy Analysis Archives*, 25(92).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2901>
- Mardones, P., Tapia, M., & Palma, I. (2021). Preeminencia transfronteriza en Tarapacá y Antofagasta en el escenario de Chile como destino migratorio reciente. En R. Roncagliolo, M. Robledo, O. Vidarte & J. G. Valdés (Eds.), *Perú y Chile. Del antagonismo a la cooperación: El camino hacia la transformación del vínculo bilateral* (pp. 307-347). Planeta Perú.
- Martínez, D., Muñoz, W., & 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). <https://doi.org/10.1177/21582440209885>
- Mondaca Rojas, C., Rivera Olguín, P., & Aguirre Munizaga, 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. Revista de Estudios Transfronterizos*, 13(1), 123-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera Norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora Olate, M. L. (2021) Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.
- Paasi, A. (2021) Problematizing 'bordering, ordering and othering' as manifestations of socio-spatial fetishism. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 112(1), 18-25.  
<https://doi.org/10.1111/tesg.12422>
- Parker, N., & Vaughan-Williams, N. (2012). Critical border studies: Broadening and deepening the 'lines in the sand' agenda. *Geopolitics*, 17(4), 727-733.  
<https://doi.org/10.1080/14650045.2012.706111>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- 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.  
<http://dx.doi.org/10.4067/s0719-09482012000100004>
- Poblete, R., & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Salgado Henríquez, M. (2013). *Afrochilenos: Una historia oculta*. ONG Oro Negro.
- Sánchez, L. (2014). Estudios críticos de fronteras. Aportes de los estudios culturales critical. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 14(1), 173-190. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482014000100009>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.

- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM). (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- Stang, F., Roessler, P., & 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. (2001). *Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile*. Informe final del concurso “Culturas e identidades en América Latina y el Caribe”, Programa Regional de Becas). FLACSO.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. OIM.
- Stefoni, C., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Urzúa, A., Macaya, G., Palma, J., Bravo, A., & Díaz, C. (2022). *Informe estudio “Necesidades humanitarias personas venezolanas con ingreso reciente a Chile”*. <https://coes.cl/publicaciones/informe-necesidades-humanitarias-personas-venezolanas-con-ingreso-reciente-a-chile/>
- Stefoni, C., & Silva, C. (2018). Migración venezolana hacia Chile: ¿Se restringe o se facilita la migración de venezolanos hacia Chile? En J. Koechlin & J. Eguren (Eds), *El éxodo venezolano: Entre el exilio y la emigración* (pp. 167-188). Colección OBIMID.
- Stefoni, C., & Stang, 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.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., & Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: Entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250.
- Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el norte de Chile a partir del análisis de los censos población. Siglos XIX-XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, 53, 177-198. <http://doi.org/10.4067/S0718-34022012000300011>
- Tapia, M. (2022). *Los límites de las migraciones. Fronteras y prácticas sociales transfronterizas en el Norte de Chile*. RIL Editores.
- Terra Polanco, V., Corvera Sandoval, N., & Castillo Henríquez, P. (2021). Voces y experiencias de niñas, niños y jóvenes en la crisis sociopolítica en Chile. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 111-123. <https://doi.org/10.5209/soci.78269>
- Tijoux, M. E., & Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *INTERCIENCLA*, 44(9), 540-548.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (Ed.), *Rostrros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valencia, P., & Ramos, R. (2021). Análisis crítico del proceso de (des)regularización migratoria extraordinaria en Chile (2018-2019). *Diálogos Andinos*, 66, 399-417.

- Van Dijk, T. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En M. Lario (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15-36). Convivir sin racismo Programa CAM Encuentro CAM - Obra Social.
- Walia, H. (2021). *Border and rule*. Haymarket Books
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46(24), 40–50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–95). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Ediciones Abya-Yala.

## Sobre la Autora

### Sara Joiko

Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat (UNAP)

sarajoiko@unap.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2864-6674>

Sara Joiko es Doctora en Sociología y Políticas Educativas por la University College London, e Investigadora Postdoctoral del INTE (UNAP). Sus áreas de expertise son los estudios fronterizos, la interculturalidad crítica, y la teoría de la práctica social de Pierre Bourdieu, para indagar en temas relacionados con las infancias y familias migrantes en contextos educativos, y las políticas educativas.

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 31 Número 65

6 de junio 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)