

Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile

Proliferation of borders in educational policies in migratory contexts in Chile

Sara Joiko^{a*}  <https://orcid.org/0000-0003-2864-6674>

^a Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Internacionales, Iquique, Chile, correo electrónico: sarajoiko@unap.cl

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar críticamente cómo las políticas educativas nacionales han contribuido en la producción de fronteras cotidianas en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes en contextos migratorios, especialmente en el norte de Chile. El artículo se basa en un estudio cualitativo donde se realizaron entrevistas a informantes clave y una sistematización de políticas públicas. Para el trabajo teórico-empírico se articularon dos corrientes teóricas: los estudios fronterizos junto a la interculturalidad crítica. A partir del análisis de las políticas y normativas entre 1990 y 2021, se observa que el aumento del fenómeno migratorio ha reproducido una fronterización de las políticas educativas en cuanto a su funcionamiento y lenguaje, que influye en la racialización de las fronteras, la exclusión de la niñez migrante y la extensión del control fronterizo hacia las escuelas. El artículo concluye que el campo educativo es una forma de fronterización más allá de los límites geopolíticos y zonas fronterizas.

Palabras clave: políticas educativas, estudios fronterizos, interculturalidad crítica, fronterización, Norte Grande.

Abstract

The article aims to critically analyse how national education policies have contributed to the production of everyday borders in the educational experiences of children and adolescents in migratory contexts, with a special focus on the Norte Grande of Chile. The article is based on a qualitative study in which interviews with key informants and a systematization of public policies were carried out. For the theoretical-empirical work, two theoretical currents are articulated: border studies and critical interculturality. From the analysis of policies and regulations between 1990 and 2021, it is observed that the increase in the migratory phenomenon has reproduced a bordering of educational policies in terms of their operation and language, influencing the racialization of borders, the exclusion of migrant children, and the

Recibido el 19 de abril de 2022.

Aceptado el 11 de enero de 2023.

Publicado el 23 de enero de 2023

* Autora para correspondencia:
Sara Joiko. Correo electrónico:
sarajoiko@unap.cl



Esta obra está protegida bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CÓMO CITAR: Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile [Proliferation of borders in educational policies in migratory contexts in Chile]. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>

extension of border control towards schools. The article concluded that the field of education is a form of bordering beyond geo-political boundaries and border zones.

Keywords: educational policies, border studies, critical interculturality, bordering, Great North.

Introducción

En América Latina y el Caribe los movimientos migratorios internos e intrarregionales han existido desde hace tiempo (Acosta Arcarazo, 2017), solo que hoy la migración como fenómeno de estudio “ha tenido que complejizarse para formularse como proceso identitario, como construcción de frontera” (Lube-Guizardi et al., 2014, p. 10). De este modo, existe una intersección entre frontera y movilidad humana, lo que significa que la frontera, como elemento importante de ese movimiento, se ha vuelto un fenómeno a estudiar (Tapia Ladino, 2017). Asimismo, hoy existe una proliferación de las fronteras dentro de territorios no-fronterizos (Mezzadra & Neilson, 2017). Es decir, no únicamente se estudia el impacto de las fronteras geopolíticas en las personas y la sociedad, sino también los procesos sociales, culturales y políticos que esta implica (Tapia Ladino, 2022), para configurarse, por lo tanto, diferentes formas de fronterización social, cultural, simbólica, lingüística, material, entre otras.

Chile ha presentado un incremento de la población migrante en la actualidad, donde dos de cada diez personas que migran al territorio son niñas, niños y adolescentes en edad escolar (Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migraciones, 2021). Por lo tanto, dado que los movimientos migratorios no solo involucran mayores de edad, el objetivo de este artículo es analizar críticamente cómo las políticas educativas a nivel nacional han contribuido en la producción de fronteras cotidianas en sus experiencias educativas, con especial foco en el Norte Grande de Chile —el cual comprende las regiones fronterizas de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta.

Este análisis es importante dado que, como señalan Nash & Reid (2010), los procesos de fronterización estatal adquieren un doble significado, por un lado, como procesos relacionados con los límites territoriales estatales y, por el otro, con líneas simbólicas sociales y culturales de inclusión y diferencia. En este sentido, las políticas educativas hacia las niñas, niños y adolescentes migrantes o hijos de migrantes representan una re-fronterización (Ramos Rodríguez & Tapia Ladino, 2019), dado que se levantan nuevas instituciones y recursos como manera de diferenciar, así como también ejemplifica lo que se ha denominado deslocalización de la frontera (Ramos Rodríguez & Tapia Ladino, 2019). Es decir, que la frontera y su función de control y vigilancia ya no se encuentra solamente en los lugares limítrofes, sino que, como se verá en este caso, se encuentra en la ejecución de programas educativos, así como en los actores e instituciones relacionadas.

Para el análisis crítico de las políticas educativas se pusieron en diálogo dos marcos conceptuales: los estudios fronterizos junto a la interculturalidad crítica. En este sentido se entiende la frontera como una práctica social cotidiana (Parker & Vaughan-Williams, 2012) que perpetúa estructuras y relaciones que deshumanizan, inferiorizan y racializan (Walsh, 2010), lo que afecta las experiencias educativas de niñas, niños, adolescentes y familias que migran a Chile.

El artículo en un primer momento describe el contexto migratorio y educativo en Chile, para luego presentar una breve revisión de ambos marcos conceptuales que orientan el estudio. Luego se describe la metodología utilizada y los resultados. Por último, se presentan las conclusiones para avanzar hacia una mayor comprensión del proceso de fronterización que viven las niñeces migrantes en el contexto educativo chileno.

Contexto migratorio y educativo

La comunidad migrante en Chile representa hoy 7.8% de la población, y corresponde principalmente a personas provenientes de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia (Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migraciones, 2021). Asimismo, la mayoría reside en el norte del país, así como en la región metropolitana. En cuanto al grupo etario, 14% del total se encuentra entre los 0 a 19 años, lo que ha ido de la mano con un aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros en establecimientos chilenos. Según el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM, 2020) la matrícula aumentó 616% entre 2014 y 2019. Esto significa que para 2014 la matrícula migrante representaba 0.6% del total de estudiantes, mientras que para 2019 aumentó a 4.4%. En cuanto a la distribución geográfica, 78% de los estudiantes migrantes se concentra en cuatro regiones: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana, por ende, las familias migrantes habitan “en sectores urbanos con oportunidades laborales, y/o cercanos a zonas fronterizas” (SJM, 2020, p. 1).

Con respecto al territorio del Norte Grande en Chile, como zona fronteriza, 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 Ladino, 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), y, por otra parte, la resistencia a incluir y considerar los flujos migratorios más recientes como parte de la identidad cultural de la ciudad. En este sentido y en referencia al Festival de Colectividades Extranjeras, conocido también como Las Colonias, que se realiza desde 1983 en Antofagasta,¹ no es casual que el nombre de esta celebración use la palabra extranjero en vez de migrante, dado que esta distinción:

Tiene como trasfondo una diferenciación racializante y de clase entre aquella migración que se valora positivamente (la de croatas, griegos, ingleses..., es decir, la “migración blanca”) y aquella que se subalterniza (la de los migrantes bolivianos, peruanos y los afrocolombianos). (Stefoni et al., 2017, p. 214)

¹ Más información en: <https://www.municipalidaddeantofagasta.cl/index.php/secciones/810-xxix-festival-de-colectividades-extranjeras-2015>

Diálogo entre los estudios fronterizos y la interculturalidad crítica

En la experiencia educativa de las niñas migrantes se cruzan las fronteras estatales y los bordes sociales de la convivencia en el país de recepción. En este sentido, niñas, niños y sus familias “cruzan las fronteras para asentarse en una nueva sociedad y descubrir límites, bajo la forma de fronteras interiores de la sociedad” (Aedo, 2020, p. 2). 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 & Vaughan-Williams, 2012; Sánchez, 2014). Es decir, que se entenderá por fronteras un conjunto de prácticas sociales, lo cual implica una línea de investigación sociológica sobre la noción de frontera dado que pone atención:

A lo cotidiano, a los procesos a través de los cuales se intentan y promulgan controles sobre la movilidad, y los efectos de esos controles en la vida de las personas y en las relaciones sociales en general. (Parker & Vaughan-Williams, 2012, p. 729)

Por ello, la noción de frontera se entiende como aquello que puede influenciar la experiencia subjetiva que marca la vida de las familias migrantes. Es más, como señala Maguid (2008), debido a la tensión entre el movimiento de capitales y las personas, por ejemplo, en el caso del Cono Sur, existen también las *fronteras socioeconómicas*, que han impedido la inclusión de las personas migrantes tanto en el mundo laboral como han obstaculizado sus derechos y accesos a la salud y a la educación. En este sentido, la frontera como práctica social está presente en los marcos normativos y políticas educativas producidos por los Estados nacionales hacia las comunidades migrantes, en lo que se denomina espacios no-fronterizos. Es decir, 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 (Stang et al., 2019).

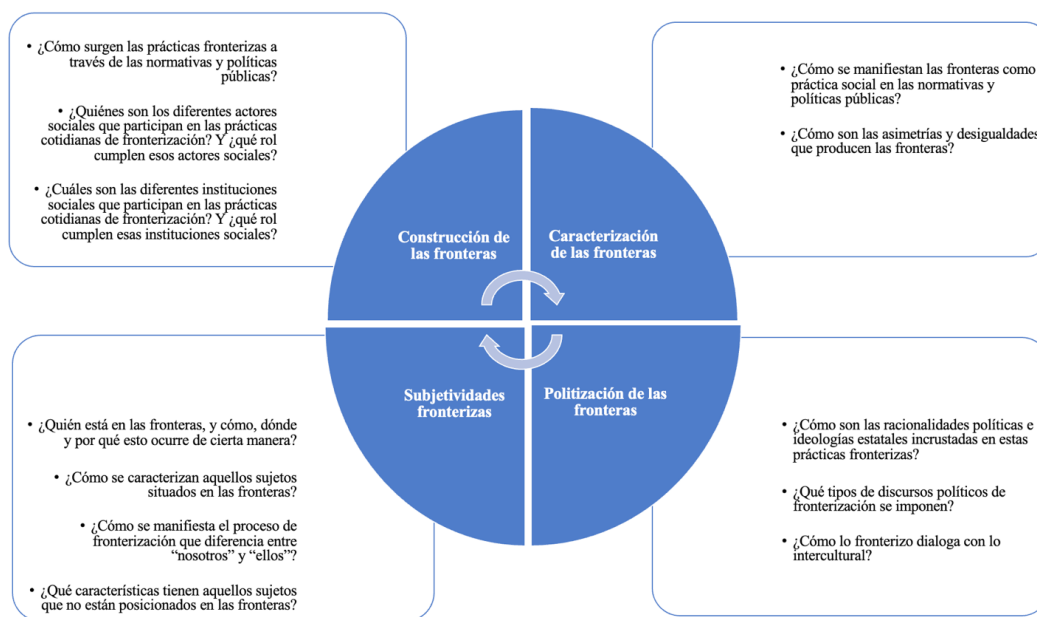
Un segundo cuerpo de producción que sirve de marco teórico es la interculturalidad crítica. Esta perspectiva es crítica a la hora de entender la forma en que se ha desarrollado la interculturalidad en América Latina. Primero surge como una alternativa al modelo educativo asimilacionista del siglo xx (Ferrão Candau, 2010) y, más adelante, como una opción ante la interculturalidad funcional (Tubino, 2004) bajo un Estado que continuó siendo monocultural y se volvió neoliberal durante las dictaduras latinoamericanas, como en el caso de Chile.

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, por un lado, 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) y un estado monocultural (Tubino, 2004). Por lo tanto, la interculturalidad crítica no solo permitirá entender cómo la experiencia educativa se encuentra cruzada por la frontera, dado que, como señala Anzaldúa (1987), la frontera te cruza, por lo tanto, nunca te deja; sino también cómo esta se ve afectada por la colonialidad del poder (Quijano, 2000), del ser (Gándara Carballido, 2019) y del

saber (Castro-Gómez, 2005). Estas tres formas de colonialidad destacan cómo en las prácticas y discursos institucionales como individuales el orden colonial sigue presente en Latinoamérica. Es decir, que 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.

Por ende, la frontera como práctica social es una combinación de orden y otredad (Paasi, 2021) lo que crea jerarquías de inclusión y exclusión. Es por ello por lo que la interculturalidad crítica 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) lo cual permite entender cómo se reproducen las exclusiones en el ámbito educativo. Es decir, analíticamente describe esas separaciones y divisiones: cómo son y quiénes están/no están en las fronteras. La interculturalidad crítica, por otro lado, complementa este análisis al poner el acento en cómo esas prácticas fronterizas repercuten en las subjetividades de las niñas, niños, adolescentes y familias que migran a Chile en relación con el ámbito educativo, dado que enfatiza en cómo esas fronteras crean estructuras y relaciones que jerarquizan, reproducen la otredad y subordinan (Joiko, en prensa).

Figura 1. Matriz para el análisis crítico de las políticas educativas



Fuente: elaboración propia

Metodología

Este artículo utiliza datos de una investigación cualitativa. El escrito corresponde al primer objetivo específico del estudio que buscaba describir los marcos normativos y las políticas públicas a nivel internacional, nacional y local que contribuyen a que la población migrante pueda ejercer su derecho a la educación. Durante 2021 se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas a informantes clave provenientes del sector público (2), organizaciones de la sociedad civil (6) y academia (2), vinculados todos ellos con migración y educación y con especial atención en lo que acontece en el Norte Grande de Chile como zona fronteriza. Además, se revisaron 46 normativas y políticas públicas.

La entrevista fue el método elegido, ya que las experiencias de los sujetos se sitúan en el centro de la investigación. Estas 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 a los participantes tras informarles 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 donde se señalaba que su participación sería voluntaria y anónima. La selección de los participantes correspondió a una muestra intencional no probabilística. El número de participantes fue determinado en relación con la saturación discursiva.

En cuanto a las normativas y políticas públicas, se sistematizaron 46 documentos correspondientes al periodo de 1990 hasta 2021. Esto, en el entendido de que desde la década de 1990 existe una transición político-social en Chile que llevó a que la migración, especialmente regional, haya ido en aumento dada la estabilidad económica y política del país (Stefoni, 2011). *Normativa* se refiere 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. *Políticas públicas* 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.

Tanto para las entrevistas como para 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 guía 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 las dimensiones: construcción de las fronteras y caracterización de las fronteras de la matriz.

A partir de la interpretación de las entrevistas y normativas trabajadas se construyen en los siguientes apartados tres momentos analíticos sobre cómo las políticas educativas han contribuido en la producción de fronteras cotidianas en las experiencias educativas de niñas, niños, adolescentes y sus familias migrantes, con especial foco en el Norte Grande de Chile.

Fronterización en las escuelas frente al crecimiento de la población migrante

Al preguntar por el proceso de fronterización en el ámbito escolar, una de las primeras interrogantes que emergen tiene relación con situar el contexto en el que surgen las políticas y por qué (Mora Olate, 2018). El incremento sostenido de estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo chileno, en sus diferentes niveles y modalidades, tiene que ver con el aumento de la población migrante, que en el ámbito educativo tuvo su correlato en el aumento de la matrícula escolar extranjera, es uno de los aspectos principales que han sido incluidos como antecedentes a la hora de reformular las políticas lo que ha motivado revisiones, modificaciones y/o actualizaciones a la normativa educacional vigente (Ministerio de Educación, 2017c).

Este aumento tiene que ver con un cambio en el patrón de la migración, el cual tiende hoy en día a ser familiar, por ende, no solo migran adultos sino niñas, niños y adolescentes en edad escolar.

[Existe una] dinamización fuerte del padrón migratorio, que cambia como a una migración mucho más familiar y que, por tanto, aumentan mucho, mucho, mucho, los niños migrantes en el sistema educativo, que es súper distinto como al principio de los 2000. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

A este aumento surge además una racialización del cuerpo estudiantil por la llegada de comunidades afrocaribeñas, especialmente de Haití y Colombia (Pavez-Soto et al., 2019). Es importante recordar que la migración ha existido siempre en Chile, especialmente en el Norte Grande (Mardones et al., 2021), pero para las políticas públicas y normativas, marca un hito de distinción —y, por ende, de la creación de la frontera con el otro— la llegada de comunidades afrocaribeñas. Como comparte Viviana en relación con un hito particular entre el encuentro entre una autoridad política con estudiantes afrocaribeños, lo que condujo a la promulgación de una política en particular:

A su segunda semana le pasa algo [al ministro]... va a una escuela y ve a muchos estudiantes de color y le llama la atención y pregunta por el tema en el fondo, y esta persona que yo te digo estaba en el gabinete aún, le toca reportar y tuvimos la posibilidad de tener una reunión como de tres horas con el ministro, cosa que... ningún ministro se hace tiempo, no, y le explicamos, le contamos, como que de verdad fue, entre comillas, un espacio de privilegio porque no habíamos tenido nunca a ninguna otra autoridad que estuviera tan interesada en entender de alguna manera esto (...) la mandamos [la política] y nos dice, perfecto y hacen un lanzamiento en una comunidad educativa como a las dos semanas de esa reunión (...) la institucionalidad ministerial en el fondo queda comprometida ante la sociedad con este documento que nosotros hemos seguido difundiendo. (Viviana, sector público, entrevista, 3 de agosto de 2021)

Sin duda, esto evidencia cómo las fronteras en las prácticas sociales y discursos están racializadas. Es más, según Claudio y en el caso del norte de Chile, las comunidades afro siempre han existido, especialmente en Arica con los afros ariqueños, y por lo

tanto no era un tema. Sin embargo, con la llegada de colombianos aparece otra visión y empieza el racismo nacionalista, porque son afro pero no ariqueños.

La escuela discrimina, ya sea de forma racista, ya sea de forma nacionalista, o ambas. Cuando aparece el colombiano, aparece el racismo por el color de piel (...) pese a que nosotros teníamos negros antes acá, pero esos negros eran del Valle de Azapa, eran ariqueños. Pero cuando entran los colombianos, entra otra visión del negro y entra el racismo, y con ellos la discriminación, también de tipo nacionalista. (Claudio, academia, entrevista, 12 de agosto de 2021)

Además de la racialización del cuerpo estudiantil, con la llegada de la comunidad haitiana se introduce la pregunta por la diversidad lingüística de aquellas comunidades que no son hispanohablantes.

La llegada de personas afrodescendientes, 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. (Ministerio de Educación, 2018, p. 13)

De pronto el monolingüismo se volvió evidente en un país en el que conviven diversas lenguas pero que siguen invisibilizadas —como las comunidades indígenas. Es así como la frontera lingüística/idiomática surge y se manifiesta en las experiencias de las niñeces migrantes no hispanohablantes.

El mayor obstáculo está con las familias no hispanohablantes, sobre todo con las familias haitianas. Sigue habiendo, se le dice la barrera del idioma. Yo siempre que estoy en un taller hago esa aclaración, no le digamos barrera del idioma, porque ya suena que hay un problema que no se puede solucionar. Por último, mencionarlo como que existe la presencia del otro idioma, que no sea negado, pero buscar otra palabra que no sea barrera (...) Siento que a nivel político no se abordaron esas necesidades en particular, porque lo que es el caso de las familias no hispanohablantes en 2017-2018 era como el *boom* hablar en pro de su acceso en las escuelas, de que no se les negara hablar el creole. (Marta, organización de la sociedad civil, entrevista, 16 de agosto de 2021)

Incluso como indica Tania, no se puede separar lo idiomático del racismo de la sociedad chilena hacia las comunidades afrodescendientes. Esto sin duda lleva a pensar en los postulados desde la interculturalidad crítica que hace recordar el cruce que existe entre las lenguas de los colonizados y la función que cumplen desde la colonialidad del poder y saber su invisibilización:

Yo creo que no podemos separar el racismo del análisis de lo idiomático, porque si hubieran sido franceses no sería lo mismo (...) a mi me parece como impresentable que el Mineduc hasta el día de hoy no tenga como una propuesta, política, programa, lo que sea, a lo que puedan acceder las escuelas con estudiantes haitianos, como impresentable... de verdad, ya un año te puedes demorar, pero cuatro o cinco, y nada. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

Sin embargo, no todo se vuelve un trago amargo cuando se habla de las experiencias de fronterización. Como narra Juana, a partir de un diagnóstico que hacen desde su organización en el norte del país con respecto a las barreras que vive la comunidad haitiana, surge la posibilidad de revertir esta situación, que busca de algún modo traspasar la frontera cotidiana.

Empezamos a visualizar obviamente que había un impedimento más a lo que significa poder habitar este territorio, con todo lo que este territorio significa para los migrantes, que era la brecha idiomática. El idioma era súper potente, además de toda la racialización por el color de la piel, porque no hablaban el idioma, entonces la situación de ellos era bastante precarizada acá (...) Entonces a partir de toda esa observación que empezamos a hacer, empezamos a pensar en esta idea de poder armar una escuela que pudiera aportar, a vencer un poco esta barrera idiomática que era bastante brutal en esta población. Y el 2018, ya empezamos a trabajar de lleno con ellos. (Juana, organización de la sociedad civil, entrevista, 20 de agosto de 2021)

Esta experiencia de educación popular que menciona la entrevistada comienza a emerger en diferentes puntos del país como una alternativa a la educación formal. Lo anterior revela por un lado el rol que pueden adquirir los espacios no formales, así como la capacidad de visibilización y resistencia de los procesos de fronterización que emergen desde la sociedad civil organizada, lo que contribuye a la deconstrucción de las fronteras.

Infancias excluidas por los procesos de fronterización

Aun cuando existe una intención de las políticas para volverse inclusivas hacia las niñeces migrantes, como señala por ejemplo el documento “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas” (Ministerio de Educación, 2017a), en donde se destaca que los instrumentos internos de los establecimientos deben ser construidos o revisados para favorecer “el desarrollo de una cultura escolar inclusiva que se compromete con el aprendizaje, la participación, el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros” (p. 24); existe una política que ha reproducido infancias excluidas dado que hay una lenta bajada de la política a la escuela, una escasa voluntad política y un fuerte centralismo en la toma de decisiones. En relación con el primer punto Tania señala que:

Creo que más que la normativa genere obstáculos, es que la normativa es insuficiente y tiene una bajada insuficiente, que lo que hay en términos de normativa no es malo necesariamente, pero creo que sí es muy insuficiente, sobre todo respecto de su bajada y respecto de que amarra o no a las comunidades educativas. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

A esta crítica se le suma lo que sucede muchas veces con las políticas públicas, el traspaso efectivo del discurso a la acción. De hecho, los entrevistados reconocen que el lenguaje que utilizan las normativas y políticas públicas son solo palabras bellas, pero de poca ejecución:

Nosotras somos maravillosas escribiendo... podemos escribir eternamente, hacer unos escritos espectaculares, redactados maravillosamente, pero cuando esas propuestas o esas legislaciones se tienen que hacer carne, digamos, en la vida cotidiana, de las cosas prácticas, ahí es donde uno empieza a darse cuenta de que te encuentras con una serie de trabas, en el fondo. Yo creo que más que nada porque la ley no es lo suficientemente clara y concreta y que deja muchas cosas abiertas o, y que no hay una verdadera bajada de esa ley. (Juana, organización de la sociedad civil, entrevista, 20 de agosto de 2021)

Es más, aun cuando Chile ha adscrito a una serie de tratados internacionales que tratan el tema del derecho a la educación de niñas, niños adolescentes migrantes o hijos de migrantes, la política no logra llegar al trabajo cotidiano de las escuelas lo que provoca que el tema siga generando fronteras:

Yo creo que una cosa son las declaraciones discursivas y otra cosa es la bajada de esas declaraciones al día a día de la gestión escolar, de la gestión de aula, de la formación inicial docente, del trabajo con las familias, yo creo que ahí está el nudo crítico de lo que vivimos actualmente. Porque Chile ha firmado tratados internacionales respecto a muchos temas, no solamente a este, pero son las bajadas a lo cotidiano en lo que fallamos. (Liliana, academia, entrevista, 6 de agosto de 2021)

A lo anterior entonces se le puede sumar la denominada (no)voluntad política para hacer efectiva esas normativas y políticas. Como vimos en el apartado anterior, fue una experiencia personal del ministro lo que le sensibilizó con el tema y permitió la promulgación de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, sin embargo, esa volatilidad que se genera por la *política del estado de ánimo* (Thayer Correa et al., 2020) depende de lo comprometido o no de la autoridad frente a la temática o de la discrecionalidad del funcionario.

Entonces, en el fondo, si tú me preguntas, todo esto que te cuento tras bambalinas, son la muestra, un poco la urgencia de tener una autoridad política comprometida con el tema porque si no, como que es súper-híper difícil. (Viviana, sector público, entrevista, 3 de agosto de 2021)

De repente pasan algunas brutalidades que es que hay mucha discrecionalidad creo yo, y eso significa que igual no es una tan buena política, porque si la aplicación va a depender del gobierno de turno o de cómo el colegio le interesa o no, la interpreta o no, la lleva a cabo o no. Claro, quiere decir que en el fondo no, no está amarrando el resguardo o los derechos de niñez y jóvenes. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

Asimismo, la política ha tendido a establecer medidas de corto plazo y no definitivas, lo que nos permite observar que la posibilidad de desfronterizar las políticas funciona con tiempos acotados y dependiendo de la discrecionalidad o voluntad política.

Se decide que el camino más rápido, también por esto, porque si hubiésemos hecho un decreto, probablemente nos hubiéramos demorado dos años, o sea no hubiera salido antes del 2019, y con el cambio de autoridad inminente, lo más rápido y lo más eficiente para ese minuto era un ordinario. (Viviana, sector público, entrevista, 3 de agosto de 2021)

Es importante destacar que los decretos y los ordinarios no son lo mismo, como señala la misma entrevistada:

[el decreto es] más difícil [de ser anulado] porque ya tiene como fuerza ley (...) es como ladrillo importante dentro de la norma de la institucionalidad; un ordinario es un procedimiento, que puede ser acotado, que puede ser fecha, que puede ser revocado por otro ordinario (...) el ordinario le da como todo el poder a la autoridad política para la ejecución de un proceso. Y así como se lo da, se lo puede quitar, en cualquier momento. (Viviana, sector público, entrevista, 3 de agosto de 2021)

Lo que hace que en este caso se opte por algo menos definitivo dada la contingencia de la voluntad política de ese entonces. A esta (no)voluntad de la política se le suma el problema de la descentralización que vive el país. Dificultad que se encuentra presente a lo largo de todas las temáticas y territorio (Von Baer & Bravo, 2019).

En relación con los alumnos(as) que se encuentren en regiones y opten por el proceso de convalidación de estudios, cada Departamento Provincial de Educación y/ o Secretaría Regional Ministerial de Educación se preocupará de hacer llegar, en el más breve plazo, la documentación al Nivel Central del Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación, 2005)

En específico esto es abordado por los entrevistados del Norte Grande quienes señalan que la centralización es una de las grandes fronteras que se crean para el buen desarrollo e implementación de las políticas públicas. Es por ello por lo que el esfuerzo ha estado en crear equipos a nivel territorial, ya que la realidad país es muy diversa:

Decidimos hacer estas macrozonas porque la realidad regional del norte es completamente distinta a lo que están viviendo en el sur y bueno, en Santiago, en la zona central. Entonces por eso nosotros decidimos hacer esta macrozona para tratar este tipo de temática a nivel regional porque casi, entre las tres regiones, tenemos como la misma realidad. Entonces, desde ese entonces es que empezamos a trabajar paralelamente nosotros como macrozona, con actividades y reuniones propias para ver estos temas. (Alicia, sector público, entrevista, 10 de agosto de 2021)

Sin embargo, también hay un diagnóstico más crítico que señala que ha habido una invisibilización hacia las regiones, sobre todo aquellas extremas (Correa Vera & Salas Maturana, 2015). Las normativas y políticas públicas se han centrado en la capital, por ello recogen escasamente las problemáticas de la vida fronteriza como lo son la entrada habitual de las comunidades migrantes por pasos no habilitados, especialmente durante la pandemia. Por lo tanto, se crea un *santiaguismo metodológico* (Guizardi et al., 2017) en la elaboración de normativas y políticas.

También siento que sí, está muy centrada a nivel metropolitano, porque en ningún momento se abordan estos ingresos por pasos no habilitados, como se vive en frontera, son otras formas de acceso a las escuelas (...) Yo siento que en las campañas, cuando nacen aquí desde Santiago, es como una nube que solo es aquí en Santiago y que está muy fuerte en la televisión de Santiago, pero a nivel regional, a nivel de radio, allá no hacen eco. (Marta, organización de la sociedad civil, entrevista, 16 de agosto de 2021)

El centralismo de las políticas ha invisibilizado la realidad de las regiones, al promulgar una homogeneización de las necesidades de quienes habitan los diferentes territorios del país. Para el caso particular del Norte Grande, se ve que existe una frontera entre las normativas y políticas públicas las cuales desconocen la realidad del norte, y esto sin duda construye fronteras particulares en la experiencia educativa de las niñas migrantes que habitan en el territorio.

Sí, el centralismo siempre [se] va a priorizar. Cada región tiene su particularidad y su forma, y mientras no se le dé autonomía (...) siempre va a creerse que Santiago es Chile y que el resto no es nada. Entonces cada región tiene su particularidad diversa (...) Las cajas [ayuda que entregó el gobierno durante la pandemia] que se daban en Santiago, eran ¡las cajas!, las cajas que se dan aquí en Iquique de verdad que da pena. Entonces tú ahí te das el comparativo, cómo no creer que los niños a nivel nacional, todos son niños, no hay una división, pero, sin embargo, ya ahí, hay hoy una clara división, ¿cierto?, ya es totalmente distinto. (Luz, organización de la sociedad civil, entrevista, 23 de agosto de 2021)

A esta exclusión que se produce a partir de las diferencias en la entrega de recursos estatales, la cual distingue dependiendo de donde se habita, se debe añadir otro proceso invisibilizado por la política, el cual tiene que ver con el *duelo migratorio* (González, 2005). Este concepto que ha sido trabajado desde la psicología fue escuchado por primera vez de Luz, una de las entrevistadas, que además de ser miembro activa de una de las organizaciones territoriales más importantes del Norte Grande, es madre migrante. Ella señala que las escuelas no se hacen cargo del duelo migratorio que sufren niñas, niños y adolescentes migrantes o hijos de migrantes. Para ellos este duelo comienza porque nadie les pregunta si quieren o no migrar, y dejan muchas cosas y lazos, como sus abuelos, que luego extrañan (Hein, 2012). Por lo tanto, si las políticas educativas de los países de destino quieren hablar de un plan integral de inclusión y acogida deberían considerar este duelo.

Con el duelo migratorio nos referimos a que, los padres arrancamos de esa vida normal de los niños, porque tú al niño no le preguntas, al menor, si quiere venir o no o en qué escuela quiere estudiar o no, tú lo obligas, lo traes por un bienestar común o por lo que sea que tú determines como adulto y se lo posiciona en una sociedad que no conoce (...) aparentemente uno dice, no, si los niños se acoplan, aprenden fácilmente, eso es lo que uno cree, pero uno nunca le pregunta al niño, psicológicamente tampoco se le hace un seguimiento al menor y hay muchos menores que se quedan con traumas encontrados y ahí nace el *bullying*, nace la discriminación, nace el racismo, porque hay niños que no lo dicen, se acoplan. (Luz, organización de la sociedad civil, entrevista, 23 de agosto de 2021)

Es más, la escuela cumple un rol importante en este duelo porque es donde pasan la mayor parte del tiempo cuando llegan, dado que, como se sabe, una de las razones por las que los adultos migran es para trabajar, por ende, la escuela se convierte en el segundo hogar de niñas, niños y adolescentes en contexto migratorio.

Para el niño prácticamente la escuela se vuelve su hogar y es donde pasan la mayoría del tiempo. Entonces los papás como se dedican a trabajar, por que a esto vienen, trabajar, trabajar, trabajar (...) él vive todas sus experiencias de vida en la escuela, y la institución no debe de ser una guardería, sino un plan integral, pero para eso tenemos que hablar de esto. (Luz, organización de la sociedad civil, entrevista, 23 de agosto de 2021)

Considerar este duelo migratorio requiere de escuelas que sean capaces de entender el entorno de las niñas migrantes.

No hay un seguimiento de las familias, o sea realmente no se puede hablar de una educación integral, si no nos interesa la profundidad, lo que viene más allá de la familia (...) Hoy día no podemos hablar de un plan integral si nos olvidamos del resto del entorno del estudiante, cómo vive, si tienen las condiciones, hoy en día vemos una cantidad importante, en la región, de estudiantes que antes vivían en la ciudad y hoy viven en las tomas de Iquique, y están sufriendo las consecuencias. (Luz, organización de la sociedad civil, entrevista, 23 de agosto de 2021)

Luz es enfática en señalar que solo al reconocer el contexto de vida de las niñas, niños y adolescentes se puede hablar realmente de una educación integral o inclusiva como exponen las actuales normativas y políticas públicas en el caso chileno. Como diría Walsh (2010), solo desde esta mirada se puede humanizar a quien ha sido deshumanizado.

Ahí podríamos estar hablando de una educación integral, donde yo como institución me preocupo de cómo el alumno se va integrando en el proceso de escolaridad, no solamente que se matricule y siga estudiando (...) yo tengo que conocer cuáles son los factores de estas familias, cuáles son las características del estudiante, cuál es su particularidad de conocimiento, para poderlo reinsertar a esta vida estudiantil. No solamente las normativas que se ponen en el colegio. (Luz, organización de la sociedad civil, entrevista, 23 de agosto de 2021)

Entender la experiencia desde este duelo migratorio permite comprender el proceso de adaptación que viven las niñas migrantes. Proceso que incluso la misma política pública reconoce que puede ser difícil:

La adaptación de los niños, niñas y adolescentes extranjeros se va dando de manera paulatina (...) cuando llegan a la escuela tienden a aislarse y adoptan una actitud de desconfianza, lo que se revierte con el paso del tiempo, a través del cual se integran con los demás estudiantes, conociéndose y compartiendo. (Ministerio de Educación & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018, p. 34)

Es por ello que se hace necesario que las políticas públicas promuevan “la valoración de la aceptación y la diversidad por sobre el enfoque asimilacionista y adultocéntrico dominante” (Galaz et al., 2021, p. 147).

Los espacios educativos como una ampliación del control fronterizo

Un tercer aspecto a destacar es que las fronteras se manifiestan simbólicamente y materialmente cuando las normativas y políticas les otorgan extrema importancia a la demostración de la documentación que acredite la identidad y estudios anteriores, la cual debe venir legalizada desde los países de origen para ser validada, lo que puede repercutir en la regularidad migratoria, y transformarse en un obstáculo para ejercer el derecho a la educación. En este sentido, como plantea Maguid (2008), dado que existe la libre circulación de capitales, asimismo, esto debiese funcionar para las personas, lo cual permitiría “eliminar las situaciones de irregularidad” e impactar positivamente en el acceso a los derechos de las personas migrantes para poner “fin a la discriminación que sufren los inmigrantes con respecto (...) al acceso de la educación para los niños y los jóvenes” (p. 360). Como señala el documento ministerial “si se presentan documentos emitidos fuera del país, estos deben estar debidamente legalizados por el Consulado de Chile en el país de origen o apostillados” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 31).

Para las escuelas, la regularización de su estudiantado se vuelve un elemento primordial, por lo tanto, antes de poder trabajar aspectos sociales y de convivencia, las escuelas tienen una urgencia de comprender la normativa y en específico aquella que permite la regularización de sus estudiantes. Más aún, es en este punto donde las instituciones escolares tienden a reproducir las desigualdades sociales y una excesiva fronterización socioeconómica, que en el caso del Norte Grande se ha hecho más evidente con el aumento de la población migrante (Dufraix Tapia et al., 2020).

La demanda declarada en el fondo siempre es por lo normativo (...) Entonces, claro, eso es lo que sí necesitan [las escuelas] no andar ahí reflexionando, que, si soy racista o no, porque obvio que no lo soy. Entonces, sí, yo creo que la demanda manifiesta siempre va por este lado más de lo administrativo, como del problema concreto y lo otro siempre tienda a quedar como más solapado, debajo de la mesa. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

Un rol que se ve cada vez más presente en las instituciones educativas es el que tiene que ver con la prolongación del control fronterizo a su quehacer. Esto se refiere a que, en el ámbito educativo, las escuelas se han vuelto *agentes de control fronterizo*. Es decir, se han visto involucradas directamente en el proceso de regularización de las familias. Esto se materializó con la implementación del Programa Escuela Somos Todos (Lyons, 2016) que luego pasó a denominarse Plan Chile te Recibe (Gobierno de Chile, 2017). Así, por ejemplo, el Programa Escuela Somos Todos señalaba que se utiliza la comunidad educativa como mecanismo para hacer llegar a los padres o apoderados los requisitos para regularizar a sus hijos. Es más, el programa indicaba que para su correcto funcionamiento se debía asignar a un coordinador en la escuela quien tenía la responsabilidad de:

- Guiar a los padres/apoderados y dar cumplimiento a las siguientes tareas.
- Detectar a los alumnos en condición migratoria irregular y analizar su situación.
- Reunir y verificar los documentos necesarios de cada estudiante.

- Recopilar los datos de un grupo de alumnos y enviar periódicamente la información al DEM.

Es más, el programa instruí 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 instruí 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, se puede añadir lo indicado por el Ordinario 894/2016 (Ministerio de Educación, 2016), el cual vuelve a señalar que las autoridades educacionales deben difundir y promover que las familias de los niños, niñas y adolescentes 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.²

Misión que es transferida a las escuelas, lo cual, sin duda, afecta e influye su quehacer primordial, que nada tiene que ver con ser un agente de control migratorio. De este modo, el proceso de regularización es una de las manifestaciones más importantes de cómo la frontera se hace presente en la experiencia escolar de las niñas, niños y adolescentes y sus familias. Esto recae en un tema administrativo y sin duda de voluntad política, el cual ha sido visibilizado numerosas veces por las organizaciones de la sociedad civil y academia, quienes han llamado a la urgente regularización de las personas.³

Falta una intención de regularizar a esas personas realmente, porque si quisiéramos regularizar a las personas, estarían las condiciones, o sea los requisitos serían realistas, no se le puede pedir a nadie lo imposible, entonces si eso no ha cambiado en los últimos cinco años que estamos con el mismo tema, yo creo que ya es un tema de que la política pública no está dando el ancho para el contexto que estamos viviendo. (Jacinta, organización de la sociedad civil, entrevista, 17 de agosto de 2021)

Como no existe voluntad política para facilitar y agilizar este proceso, hoy el sistema educativo ha implementado el denominado Identificador Provisorio Escolar (IPE) para estudiantes en situación irregular y el Identificador Provisorio Apoderado (IPA) para el apoderado.

El Mineduc a través de las oficinas de Atención Ciudadana Ayuda Mineduc, a lo largo del país, entregará a contar de enero de 2017 a todo migrante que no cuenta con Cédula de Identidad Chilena y que quiera incorporarse al sistema escolar, un identificador provisorio escolar. (Ministerio de Educación, 2016)

² <https://www.extranjeria.gob.cl/quienessomos/>

³ <https://radiojgm.uchile.cl/solicitan-regularizacion-migratoria-para-mas-de-240-ninos-y-ninas-que-viven-en-chile/>

En este contexto ha sido necesario actualizar y crear una serie de instructivos pertinentes para regular y garantizar la presencia de estudiantes extranjeros en las distintas comunidades educativas. El mecanismo principal para resguardar el acceso ha sido la creación de un IPE, que busca evitar que la regularización migratoria sea un impedimento para la participación, y garantizar el pronto ingreso a la escuela asegurando el derecho a educación, por sobre cualquier otra condición. (Ministerio de Educación, 2021, p. 10)

Ambos identificadores entregan un número provisorio dado que las personas no regularizadas no cuentan con el número nacional conocido como Registro Único Nacional (RUN) el cual se encuentra plasmado en la Cédula de Identidad Chilena o *carnet chileno* como se le conoce coloquialmente, el cual se otorga a las personas en situación migratoria regular o cuando se nace en el territorio. Este identificador provisorio permite acceder a ciertos derechos del sistema educativo, principalmente aquel que tiene que ver con un cupo en la escuela. Sin embargo, no subsana el problema a nivel de otros sistemas sociales, como salud, vivienda o trabajo.

Nosotros entregamos el IPE, pero el IPE es solamente para ver todo lo que es el asunto de la matrícula, pero por ejemplo no pueden ir con el IPE a atenderse en salud, entonces no se condice de repente, a lo mejor, que nosotros entregamos ayuda aquí en lo que es educación, pero en salud de repente los niños no tienen lo mismo, entonces independiente que es un niño que está en la escuela aquí, si tiene que hacerse un tratamiento en salud, no es lo mismo. O sea, yo creo que hay una desconexión en ese sentido. (Alicia, sector público, entrevista, 10 de agosto de 2021)

Esa desconexión que menciona la entrevistada es incluso reconocida por la propia normativa:

Respecto del universo de estudiantes extranjeros que están en el sistema educativo, cabe destacar que cerca de un tercio del total de la matrícula se encuentra en condición irregular al no tener un RUN, lo que hasta hoy les impide acceder a los beneficios de apoyo escolar. (Ministerio de Educación, 2017d)

Asimismo, se crea una frontera simbólica en donde el entorno escolar y sus actores empiezan a diferenciar entre los estudiantes con IPE y aquellos en situación de regularidad que cuentan con una visa y por ende un RUN. Cada niño, niña o adolescente con su RUN podrá solicitar los beneficios que les corresponden en materia de salud, educación, entre otros (Lyons, 2016). Es más, se observan algunas contradicciones en la política dado que el Ministerio de Educación (Mineduc) tiene claras las limitaciones del IPE, sin embargo, a nivel del Ministerio de Interior, quien es el encargado del visado, no se ha dado prioridad a la regularización:

El IPE solo tiene el propósito de resguardar el acceso al sistema educativo, garantizando la educación parvularia, básica y media al igual que a todos los estudiantes nacionales, sin embargo, la situación migratoria irregular de los estudiantes extranjeros, así como la de sus familias tiende a estar asociada a situaciones de precariedad, tales como precariedad habitacional, abusos laborales, desprotección en el ámbito de la salud, no pueden pertenecer al Registro Social de Hogares y recibir apoyos sociales, así como aumenta el riesgo de ser víctimas de delitos como la trata de personas. Por ello, estudiantes con IPE

son sujetos de especial protección, particularmente en la escuela, pues representan un universo de familias que están expuestas a mayores situaciones de exclusión. (Ministerio de Educación, 2020, p. 6)

Hoy, por lo tanto, la mayor barrera al ejercicio del derecho a la educación de las niñeces migrantes, así como de otros derechos sociales, tiene que ver con la regularización. La que provoca fronteras simbólicas y materiales en la experiencia cotidiana de las niñas, niños y adolescentes. Es más, debido a la forma en que se han tomado las decisiones en cuanto a la migración estos últimos años, especialmente durante el segundo gobierno de Piñera (2018-2022), Chile se ha vuelto un país que produce la irregularidad migratoria (Dufraix Tapia et al., 2020; Valencia Huerta & Ramos Rodríguez, 2021). Esto se da, según Jacinta:

Porque no establece políticas de regularización constantes ni permanentes en el tiempo, y no establece procedimientos de regularización migratoria que obedezcan a la realidad que está viviendo el país. Hoy día, están migrando miles de personas al mes, que ingresan a Chile por pasos no habilitados. La respuesta estatal frente a eso, son políticas de securitización, de militarización, de resguardo de las fronteras, que además son políticas que desde los mismos territorios son vistas como políticas irrisorias, porque la frontera es tan porosa en Chile y tan extensa, que, aunque pongan un militar y un carabinero cada diez metros, la cuestión no va a parar. (Jacinta, organización de la sociedad civil, entrevista, 17 de agosto de 2021)

Como se ha señalado al comienzo, el no contar con todos los papeles requeridos para postular a una visa hace que las familias no puedan regularizar su situación. Muchos de estos papeles incluso son imposibles de obtener porque no existen en otros países o porque la situación política de algunos, como es el caso de Venezuela, les hace imposible a las familias adquirir la documentación solicitada. Es decir, que lo más crítico de esta situación es que las autoridades chilenas están al tanto de esta situación, pero no han sido capaces de flexibilizar el procedimiento.

En los procedimientos de regularización migratoria se solicitan requisitos que son imposibles para los niños y sus familias, por ejemplo, les piden documentos apostillados. O sea, primero les piden documentos que no son los mismos documentos que se usan acá en Chile, como actas de nacimiento o certificados de nacimiento, que no en todos los países... no en Bolivia, por lo que yo he escuchado de informantes claves de mi investigación, ellos señalan que en Bolivia el acta de nacimiento, o sea no habría como una política tan instaurada como acá en Chile para que la gente inscriba a su hijo al nacer en el Registro Civil de allá, entonces ya hay ausencia... se exigen documentos que no existen en los países de origen o documentos que existiendo, con la actual crisis institucional que existe en Haití o en Venezuela, son imposibles de obtener, por lo tanto, pueden iniciarse los procesos de regularización migratoria, pero esa regularización de ese niño nunca va a llegar. La visa nunca va a llegar, porque es imposible obtener un certificado de nacimiento apostillados. (Jacinta, organización de la sociedad civil, entrevista, 17 de agosto de 2021)

Es así como la frontera se manifiesta materialmente en la falta de flexibilización de las normativas para que las personas puedan regularizar su situación, dado que las

particularidades que están viviendo ciertas comunidades que migran al territorio no están siendo consideradas a la hora de la implementación de las políticas.

Hay documentos que, hoy, la comunidad haitiana no puede obtener, por ejemplo, y que se piden como para acceder a la regularización extraordinaria o en el caso de la comunidad venezolana (...) la regularización tiene un impacto muy fuerte en todo, y en este momento las distintas comunidades migrantes no acceden igualmente a la regularización. (Tania, organización de la sociedad civil, entrevista, 19 de agosto de 2021)

En este sentido, existe una percepción de que la regularización no es para todos igual, lo que demuestra que existe una racialización de la política regulatoria. Como señalan Tijoux Merino y Palominos Mandiola (2015), las prácticas de racialización se pueden entender como aquellos:

Procesos de producción e inscripción en los cuerpos de marcas o estigmas sociales de carácter racial (...) derivados del sistema colonial europeo y la conformación de identidades nacionales chilenas, en que determinados rasgos corporalizados son considerados jerárquicamente inferiores frente al “nosotros”, justificando distintas formas de violencia, desprecio, intolerancia, humillación y explotación en las que el racismo (...) adquieren una dimensión práctica. (p. 250)

Por otro lado, la gran crítica que se le hace al gobierno liderado por el expresidente Piñera es que la regularización no ha sido prioridad, pero sí lo han sido las expulsiones, incluso con designación de presupuesto y recursos humanos para llevar dichos actos que han sido altamente mediatizados.⁴ Esto con la intención del gobierno del expresidente de mostrar a la ciudadanía que han abordado el aumento de la migración en el país no por la vía de la regularización y derechos, sino de la criminalización y expulsión:

Hoy en día la única opción que está barajando el gobierno son las expulsiones ilegales que se han dado dentro del último año, donde no se ha respetado el debido proceso, donde la persona no tiene un acceso a la defensa, donde estas expulsiones colectivas han pasado a llevar los tratados internacionales, entonces esa pareciera que es la única opción que está barajando el gobierno respecto de la regularización de las personas. (Patricia, organización de la sociedad civil, entrevista, 25 de agosto de 2021)

Sin duda esta manifestación de la frontera indica que la fronterización traspasa lo educativo y se vuelca a la vida cotidiana de niñas, niños, adolescentes y sus familias.

Conclusiones

El artículo pudo identificar cómo se construyen y caracterizan las fronteras en las normativas y políticas educativas hacia las niñeces migrantes y sus familias en contexto migratorio con especial atención en el Norte Grande de Chile. En este sentido la

⁴ <https://interactivo.latercera.com/migrantes-expulsiones-ilegales/>

racialización de la frontera surge como respuesta a un colonialismo interno de la sociedad chilena (Joiko & Cortés Saavedra, 2022) en donde crean otredades por origen nacional y étnico. Asimismo, el artículo da cuenta de que las instituciones educativas están siendo agentes de control fronterizo, lo cual no es de extrañar en una política de Estado que ha tendido a la deportación más que a la inclusión. Finalmente, el artículo hace saber que la fronterización de las políticas educativas se hace presente en las barreras que existen para el ejercicio del derecho a la educación por el estatus migratorio. Todo lo anterior afecta directamente la cotidianidad de un norte que se ha vuelto poroso en sus fronteras.

El artículo, por lo tanto, contribuye al cruce de estudios sobre educación y fronteras, dado que sitúa al espacio escolar como un espacio social en donde la fronterización se hace presente, afectando por un lado simbólicamente la experiencia cotidiana de las comunidades migrantes a través de los aspectos socioculturales mencionados en el artículo, como por ejemplo la racialización de las fronteras. Por otro lado la fronterización se presenta materialmente en la experiencia cotidiana de las niñas, niños y adolescentes, por ejemplo en los aspectos jurídicos de la regularización migratoria. De este modo las fronteras se observan como una práctica social, más allá de lo geográfico. Es decir la frontera como espacio de exclusión, segregación y otredad se hace presente en la vida cotidiana a través de la implementación de las políticas públicas. Asimismo, el artículo incorporó a la interculturalidad crítica como un lente analítico que permite identificar que esa fronterización está racializada, y algunas comunidades son más afectadas que otras. Es decir, que la interculturalidad crítica permitió entender cómo operan en el contexto del Norte Grande de Chile la reproducción de jerarquías y clasificaciones que distinguen entre las comunidades que migran al territorio, con énfasis en que las exclusiones experimentadas por las niñas, niños y jóvenes en el ámbito educativo, tienen su raíz en un orden colonial que continúa inferiorizando, racializando y deshumanizando (Walsh, 2010).

Finalmente, hay que agregar que resulta necesario que futuros estudios incorporen la perspectiva de las niñas migrantes en relación con el proceso de fronterización de sus experiencias educativas. Asimismo, se considera relevante explorar en mayor profundidad cómo los espacios no formales pueden contrarrestar la experiencia fronterizada de la escuela.

Agradecimientos

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). Me gustaría agradecer a todas y todos quienes participaron en este artículo a través de las entrevistas, así como la lectura y comentarios de Marcela Tapia, Andrea Riedemann y Angélica Alvites.

Referencias

- Acosta Arcarazo, D. (2017). Open borders in the nineteenth century: constructing the national, the citizen and the foreigner in South America. *Robert Schuman Centre for Advanced Studies Research Paper No. RSCAS 201746*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3056287>
- Aedo, A. (2020). Vidas en los bordes: una etnografía de la condición fronteriza. *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(1), Artículo e003. <https://doi.org/10.3989/dra.2020.003>
- Aguirre Munizaga, C. & Díaz Araya, A. (2005). Monumentos, fiestas y desfiles en Iquique. Nacionalismo en 1900, patrimonio en el 2000. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 7(2), 139-153. <https://www.redalyc.org/pdf/3379/337930323008.pdf>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Correa Vera, L. & Salas Maturana, A. (2015). Gobernabilidad, desarrollo y seguridad en las zonas extremas de Chile. Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos.
- Dufraix Tapia, R., Ramos Rodríguez, R. & Quinteros Rojas, 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>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Galaz, C., Pávez, I. & Magalhães, L. (2021). Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 21(1), 129-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>
- Gándara Carballido, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190830102123/Derechos_Humanos_sigloXXI.pdf
- Gobierno de Chile. (2017). *Guía para migrantes. ¿Cómo acceder a derechos sociales en Chile?* <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/3642/GUIA-PARA-MIGRANTES-CHILE-TE-RECIBE-WEB-DESCARGABLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/98>
- González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, 7, 77-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>
- Guizardi, M., Nazal Moreno, E., Valdebenito, F. & López Contreras, E. (2017). “Sincerar los trucos”. Una etnografía comparada sobre la migración femenina peruana en Arica, Iquique, Valparaíso y Santiago (Chile). *Etnografías Contemporáneas*, 3(5), 26-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8104007>

- 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. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 101-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100005>
- 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
- Joiko, S. (en prensa). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.
- Joiko, S. & Cortés Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-11.
- Lube-Guizardi, M., Moraga, J. & Garcés, A. (2014). Presentación. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 9-13. <http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.01>
- Lyons, S. (2016, 30 de mayo). *Programa Escuela Somos Todos* [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Departamento de Extranjería y Migraciones.
- Maguid, A. (2008). Políticas migratorias y fronteras socioeconómicas en el Cono Sur. En A. Pécoud & P. de Guchteneire (Eds.), *Migración sin fronteras. Ensayos sobre la libre circulación de las personas* (pp. 341-364). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181895>
- 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.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Ministerio de Educación. (2005, 4 de noviembre). *Ordinario N°07/1008. Instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes*.
- Ministerio de Educación. (2016, 7 de noviembre). *Ordinario N°02/894. Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial*. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/ORD-894_2016-Instruye-ingreso-y-permanencia-estudiantes-extranjeros.pdf
- Ministerio de Educación. (2017a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

- Ministerio de Educación. (2017c, 17 de agosto). *Ordinario 747/17-08-2017. Proceso de validación de estudios jóvenes y adultos extranjeros*. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Ordinario-747-validaci%C2%A6n-de-estudios_.pdf
- Ministerio de Educación. (2017d, 26 de septiembre). *Ordinario N°01/608. Lineamientos internos para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Lineamientos-internos-para-favorecer-la-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones complementarias por COVID 19. Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14375>
- Ministerio de Educación. (2021). Guía para la inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado.
- Ministerio de Educación & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2395>
- 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>
- 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>
- Nash, C. & Reid, B. (2010). Border crossings: new approaches to the Irish border. *Irish Studies Review*, 18(3), 265-84. <https://doi.org/10.1080/09670882.2010.493019>
- 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>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. & Domaica-Barrales, 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>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and ethnocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Ramos Rodríguez, R. & Tapia Ladino, M. (2019). Una mirada heterogénea del espacio fronterizo: el caso de la frontera tarapaqueña (Chile). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (122), 187-210. <http://doi.org/10.24241/rcai.2019.122.2.187>
- Salgado Henríquez, M. (2013). *Afrochilenos: Una historia oculta*. ONG Oro Negro.

- Sánchez, L. (2014). Estudios críticos de fronteras. Aportes de los estudios culturales. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 14(1), 173-190. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482014000100009>
- Servicio Jesuita a Migrantes (sJM). (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. Migración en Chile. <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 (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://www.red-iam.org/sites/default/files/2021-01/Perfil%20Migratorio%20Chile.pdf>
- Stefoni, C., Cienfuegos, I., Araneda, M., Stang, F. & Valenzuela, E. (2017). *Por una región minera diversificada y fraterna con los migrantes. Diagnóstico participativo y propuestas de política migratoria y de empleo para las ciudades de Antofagasta y Calama*. Ariadna Ediciones.
- Tapia Ladino, 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 Ladino, M. (2022). *Los límites de las migraciones. Las fronteras y las prácticas sociales transfronterizas en el Norte de Chile*. RIL Editores.
- Tapia Ladino, M. A. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: Reflexiones para un debate. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 61-80. <https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a04>
- Thayer Correa, L. E., Stang Alva, F. & Dilla Rodríguez, 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 Merino, M. E. & Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42), 247-275. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Témuco.
- Valencia Huerta, P. & Ramos Rodríguez, R. (2021). Análisis crítico del proceso de (des) regularización migratoria extraordinaria en Chile (2018-2019). *Diálogo andino*, (66), 399-417. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2022/02/RDA-66-32-VALENCIA-RAMOS.pdf>
- Von Baer, H. & Bravo R., N. (Eds.). (2019). *Desarrollo territorial colaborativo. Descentralizando poder, competencias y recurso*. Ediciones Universidad de La Frontera. <https://chiledescentralizado.cl/wp-content/uploads/2019/08/Desarrollo-territorial-colaborativo-LIBRO-FINAL.pdf>

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-95). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>

Sara Joiko

Chilena. Doctorada en sociología y políticas educativas por la University College London. Investigadora postdoctoral del Instituto de Estudios Internacionales (Inte) de la Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile). Líneas de investigación: migraciones internacionales, políticas educativas, sociología de la educación. Publicación reciente: 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>