

Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile

Hierarchies, assimilationism and resistances: Migratory experiences in the educational field in the Norte Grande of Chile

Sara Joiko^{1*}, Andrea Cortés Saavedra²

1 Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

2 IOE-Faculty of Education and Society, University College of London, London, United Kingdom

* sarajoiko@unap.cl

Recibido: 26-octubre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

El artículo se basa en dos estudios cualitativos conducidos en dos ciudades del norte de Chile con el objetivo de identificar y describir los discursos sobre familias y estudiantes migrantes que existen en el contexto educativo. Para ello, las autoras utilizan y articulan dos corrientes teóricas: el concepto de colonialidad del poder acuñado y desarrollado por Aníbal Quijano en conjunto con la teoría de la práctica social de Pierre Bourdieu. A partir del análisis y vinculación de los datos de ambos estudios, el artículo asevera que los discursos producidos sobre las familias migrantes se construyen desde una jerarquización de acuerdo a su origen nacional. Asimismo, estas jerarquizaciones sociales son reproducidas como una forma de racismo, y como un proceso asimilacionista tanto desde las familias como las escuelas, enmarcadas en una lógica de colonialismo interno. Sin embargo, también es posible observar algunas estrategias de resistencia de parte de las familias migrantes como forma de responder a esos discursos.

Palabras clave: Bourdieu, colonialidad, migración, familias, Norte Grande de Chile

ABSTRACT

This article is based on two qualitative studies conducted in two cities in northern Chile, aimed to identify and describe the discourses on migrant families and students that exist in the educational context. To do this, the authors use and articulate two theoretical currents: the concept of coloniality of power coined and developed by Anibal Quijano in conjunction with Pierre Bourdieu's theory of social practice. Grounded on the analysis and linking of the data from both studies, the article suggests that the discourses produced about migrant families are related with a hierarchy according to their national origin. Likewise, these social hierarchies are reproduced as a form of racism, and as a process of assimilationism both from families and schools, framed in a logic of internal colonialism. However, it is also possible to observe some resistance strategies of migrant families as a way of responding to these discourses.

Keywords: Bourdieu, coloniality, families, migration, Chilean Great North

Financiamiento: ANID-Becas Chile No. 72140612 y No. 72170310.

Cómo citar este artículo: 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>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Pese al aumento constante de migrantes en la zona norte, la migración interregional no es un fenómeno nuevo ni para Chile y menos para el Norte Grande que, en algunas zonas, comparte frontera con Bolivia y Perú. En ese sentido, entender cómo las familias migrantes experimentan sus procesos de inserción en Chile en diferentes espacios sociales se vuelve una tarea relevante para ser examinada en un contexto social y discursivo que releva la llamada “crisis migratoria en el Cono Sur de América” (Guizardi, 2021).

El espacio educativo se convierte, sin duda, en un lugar clave para los procesos de inserción. Como señalan diversas investigaciones nacionales (Stefoni & Corvalán, 2019), los principales esfuerzos desde las políticas educativas en relación a la población migrante buscan fomentar las acciones en torno a la inclusión en las escuelas (Jiménez & Valdés, 2021) a través de iniciativas de promoción de la convivencia ya instaladas en el sistema educativo (MINEDUC, 2019). Sin embargo, estas acciones suelen verse obstaculizadas por el abordaje hacia la diversidad cultural que se impone a las escuelas, dado que en el currículum existen exclusiones de las temáticas raciales y étnicas. Lo anterior conlleva una homogeneización de la población, en la que las comunidades migrantes, especialmente latinoamericanas o del Caribe, quedan invisibilizadas dentro del sistema escolar nacional (Castillo et al., 2018; Roessler, 2018).

De este modo, este artículo explora los discursos producidos en escuelas del Norte Grande de Chile hacia familias y estudiantes migrantes, así como sus respuestas. Para cumplir este objetivo, es importante considerar tanto marcos conceptuales atingentes como un diseño metodológico que instale en el centro la perspectiva de las y los propias/os actores involucradas/os, entendiéndolos como agentes que se posicionan en el campo escolar chileno construyendo, reproduciendo y/o resistiendo a ciertas narrativas. A nivel teórico, utilizamos el concepto de colonialidad del poder de Aníbal Quijano (2000) en conjunto con la teoría de la práctica social de Pierre Bourdieu (1990) para argumentar que los discursos que se reproducen en las escuelas hacia la comunidad migrante se construyen en relación a las diversas fuerzas que forman el campo escolar que, a su vez, estarían influenciados por la herencia colonial. Respecto al diseño metodológico, este artículo presenta datos de nuestros estudios; en el caso de la investigación de Sara Joiko (Estudio 1), se incluyen entrevistas con diversos profesionales de la educación, así como madres y padres migrantes apoderadas/os en seis escuelas públicas de Antofagasta e Iquique. En el caso de Andrea Cortés (Estudio 2), se integran entrevistas a profesores y personal administrativo de una escuela

pública en Iquique (Región de Tarapacá, Chile).

Contexto migratorio y educativo en el Norte Grande

El territorio del Norte Grande en Chile -que comprende las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta-, puede ser considerado la puerta de entrada al territorio nacional por su ubicación geográfica estratégica (González, 2009). La migración en esta zona ha estado históricamente presente en el territorio (Tapia, 2012), se caracteriza entonces por no ser un fenómeno nuevo y por la diversidad en cuanto a orígenes nacionales y étnicos/raciales (Tapia et al., 2021). De este modo, Guizardi y Garcés (2012) afirman que las migraciones en el norte de Chile se presentan como un fenómeno histórico de larga data y anterior a la última década del siglo XX. Marteles (2009) entiende al Norte Grande como un espacio con particularidades donde prima una cultura compartida entre Perú, Bolivia y Chile. La autora, enfocándose en la triple-frontera andina de Bolivia-Perú-Chile indica que hay un entrelazamiento territorial, discursivo y cultural gracias a las redes familiares migrantes y transculturales; los relatos históricos de cada país y las fiestas religiosas transfronterizas. Profundizando lo anterior, González (2007) explica que el fenómeno salitrero en la Región de Tarapacá fue un “atractor para la comunidad de la transfrontera” en el que la zona salitrera vivía una sociedad “pluriétnica y trinacional (peruana, boliviana y chilena)” (p.33-34).

Además de la diversidad nacional, es importante recordar la presencia de pueblos originarios en la zona- en específico aymaras, atacameños y quechuas- y afrodescendientes, especialmente en Arica (Salgado, 2013), lo que lleva a que el Norte Grande, por su geografía, composición étnica e historia, sea considerado como un espacio multicultural. De esta forma, tanto la migración internacional como las migraciones internas junto con la presencia de aymaras y afrodescendientes “serán parte del crisol de diversidad” (Mondaca, 2018, p. 88) que constituye el territorio.

Pese a lo anterior, pueden observarse ciertas contradicciones en que se contraponen la convivencia en el marco de lo multicultural con aspectos fuertemente nacionalistas, especialmente en Iquique por ser considerada una ciudad ícono de la Guerra del Pacífico. Siguiendo los planteamientos de Marteles (2009), la memoria histórica producida en el Norte Grande de Chile despliega cierto antagonismo hacia Perú y Bolivia por los conflictos fronterizos, impactando ideológicamente a las comunidades del norte. De este modo, la transmisión de discursos nacionalistas se conjugará con la narración de los procesos históricos y será parte de la formación escolar que tienen estudiantes de los tres países, reforzando el ethos nacional de cada país (Marteles,

2009). Actualmente se sumaría a la contradicción entre espacio multicultural fronterizo y nacionalismo, la resistencia a incluir y considerar los flujos migratorios más recientes como parte de la identidad cultural de la ciudad.

Lo que hemos señalado hasta ahora nos muestra un escenario con varios matices y contradicciones que, así como están presentes en el día a día de las comunidades migrantes en el territorio, serán visibles en sus experiencias educativas. Es más, aunque el Norte Grande tiene una población diversa y cuenta con algunos programas e iniciativas para trabajar con ella dentro del campo educativo (Marín, 2018; Mondaca et al., 2018) pareciera que siguen predominando los discursos nacionalistas frente a la educación de la población migrante (Mondaca et al., 2020).

Colonialidad del poder

El concepto de colonialidad de poder acuñado por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), es parte de un proyecto colectivo más amplio de académicas/os que se posicionan críticamente frente al proyecto de modernidad de Latinoamérica, así como a la conformación de los estados-nacionales, destacando las implicancias actuales del orden colonial persistente. Quijano acuñó el concepto de colonialidad del poder para dar cuenta de cómo se ordena el mundo social según jerarquías étnicas y raciales que clasifican a las personas en dos grupos: superiores e inferiores.

El concepto de la colonialidad, entonces, entiende la Latinoamérica actual como herencia del proceso colonial, es decir, asumiendo que las estructuras y órdenes coloniales siguen estando patentes en el entramado social, político y cultural de naciones independiente como Chile. Más aún, la colonialidad del poder puede ser explicada práctica y teóricamente atendiendo a las relaciones políticas y económicas de dependencia y el uso de imaginarios europeos como marcos interpretativos idealizados, como veremos más adelante con el denominado proceso de blanqueamiento. Es decir, los idearios modernizadores avanzarán en torno a patrones europeos y en contraposición a la supuesta inferioridad racial de Latinoamérica, que se convierte en el otro de esa identidad idealizada (Larraín, 2001).

En el caso de Chile, proponemos a su vez que ha surgido una forma de colonialidad particular dado que el Estado de Chile ha producido y desplegado una forma de colonialismo interno (González, 2006) en la que la chilenidad se consolida como una posición privilegiada que podría ser entendida como una imitación a la lógica de la conquista europea. Por tanto, las respuestas estatales y sociales chilenas a la migración actual

provenientes de países de América Latina y el Caribe la han enmarcado principalmente en torno al paradigma de la chilénización. Este proceso ha fundamentado la necesidad de homogeneización de la población, ignorando nuestras raíces indígenas, afrodescendientes - específicamente en el caso del Norte- y mestizas.

En este artículo buscamos evidenciar cómo en el caso del campo educativo chileno, las escuelas, establecen y reproducen formas de relacionarse con las familias, y en específico migrantes, utilizando esta lógica colonial. En este sentido, el campo educativo se vería influenciado por las fuerzas del campo de poder que ordenan el mundo social según jerarquías étnico/raciales.

Teoría de la Práctica de Bourdieu

Bourdieu introduce los conceptos de campo, habitus y capital. En clave bourdesiana, el campo estaría compuesto de un cúmulo de relaciones objetivas e históricas entre posiciones sociales ancladas en formas de poder y capital, teniendo valores específicos y principios reguladores. Estos principios delimitan el campo social y estampan ciertas fuerzas en el que los agentes luchan ya sea para cambiar o preservar sus fronteras y composición. Mientras que el habitus incluiría "sistemas de disposiciones duraderas y transponibles" (Bourdieu, 1990, p.53), y más ampliamente, consistiría en un set de relaciones históricas imbricadas en los cuerpos en forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 16).

Bourdieu utiliza la analogía de un juego para explicar que un campo tiene su "lógica, reglas y regularidades" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.104) y las/os jugadores tienen un conjunto de posiciones desde donde pueden jugar. De manera similar, las/os agentes conocen hasta cierto punto las reglas y el objetivo del juego, por lo que cuando ingresan al campo posiblemente puedan suponer lo que se espera. Además, la posición que tengan las/los jugadores en el juego dependerá de sus capitales (sociales, culturales, económicos y simbólicos) e influirá en la posición que puedan tener con relación a las/os otras/os en el campo. Como en cualquier juego, hay movimiento y competencia, demostrando que los campos son dinámicos e intercambiables, lo que hace a su vez, que el campo se convierta en un lugar de lucha entre jugadoras/es. En síntesis, "el campo es un espacio simultáneo de conflicto y competencia" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.17), en el que las/os agentes pueden moldear sus estructuras gracias al quehacer de los capitales envueltos, lo que provee al campo de un dinamismo histórico que se aleja de un determinismo inflexible; y que, desde la idea de juego mencionada, da cabida a las incertezas y a la interacción de estrategias

diversas. Es aquí donde el habitus juega un rol clave al constituirse como “un principio generador de estrategias que permite a los agentes hacer frente a situaciones imprevistas y cambiantes” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.18).

Aunque una línea interesante de abordar entre las teorías decoloniales y Bourdieu sería el rol de la violencia -material y simbólica- que deviene de los procesos colonizadores, para los fines de este artículo, articularemos una conexión entre sistemas de clasificación social y la noción de campo -desde el entendimiento de Bourdieu-, en relación a la ordenación jerárquica colonial, en clave de Quijano. Bourdieu señala que “los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos del conocimiento, sino que también son instrumentos de dominación” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 13). En ese sentido, describiremos el rol que ocupa la colonialidad del poder en términos de clasificación en el campo educacional, desde la perspectiva bourdiana.

Así como Bourdieu permite situar los discursos y prácticas sociales que se producen y despliegan dentro de la escuela por las y los diferentes actores educativos, la colonialidad del poder complementa esta teoría social y se vuelve relevante para operacionalizar histórica y políticamente el poder del campo educativo chileno y la reproducción de relaciones de poder asimétricas.

Método

Este artículo utiliza datos de dos investigaciones cualitativas (Estudio 1, Sara Joiko; Estudio 2, Andrea Cortés Saavedra), en el marco de las tesis doctorales de ambas autoras, quienes fueron responsables de todo el proceso de investigación (desde la recolección de datos hasta su posterior análisis). Ambas investigadoras diseñaron estudios cualitativos porque estos centran su atención en las prácticas e interacciones sociales que se reproducen en el campo escolar, por lo tanto, las herramientas provenientes de las metodologías cualitativas eran las más adecuadas.

En este sentido, el Estudio 1 tuvo por objetivo indagar en las relaciones e intercambios entre profesionales de la educación y familias migrantes en escuelas de Chile. En 2016, Sara Joiko realizó una investigación cualitativa de cuatro meses que incluyó trece entrevistas semiestructuradas a madres y padres migrantes de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú; así como ocho entrevistas a personal escolar -principalmente directores, profesores, psicólogos y trabajadores sociales- de seis escuelas públicas de Iquique y Antofagasta. La entrevista

fue el método elegido, pues el estudio se plantea desde la perspectiva de las/os sujetos, situando sus experiencias en el centro de la investigación. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en los establecimientos, tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas en audio, transcritas y analizadas a través del software cualitativo NVivo. La primera autora realizó un análisis temático utilizando un enfoque mixto de codificación inductiva y deductiva. El análisis temático busca identificar temas que van surgiendo a medida que se analizan los datos, y que se pueden construir en base a similitudes o diferencias.

Por su parte, Andrea Cortés condujo una etnografía escolar (Estudio 2) en un establecimiento público de Iquique durante seis meses en 2019 y que incluyó entrevistas y conversaciones informales con niñas, niños (chilenos, peruanos, colombianos, haitianos, ecuatorianos, bolivianos, dominicanos, argentinos y venezolanos), profesoras/es y personal educacional, así como también observación participante. La investigadora visitó el colegio bajo estudio de lunes a viernes entre 8.00 AM y 3.00 PM aproximadamente durante los intensivos meses de trabajo de campo. Las observaciones fueron registradas en notas de campo y las entrevistas -que tuvieron una duración de entre 40 min y 100 min- fueron grabadas en audio y transcritas por la misma autora. En términos generales, el trabajo etnográfico de la segunda autora buscaba analizar las relaciones sociales y construcción de diferencias sociales entre estudiantes chilenas/os y migrantes en un contexto escolar. En cuanto al proceso de análisis, al ser la etnografía un proceso iterativo, la aproximación analítica tuvo varios niveles interrelacionados, sin embargo, los más relevantes y definidos incluyeron un proceso de sistematización de las entrevistas a través de análisis temático para dar paso a la aplicación de los lineamientos del análisis crítico del discurso. Para efectos de este artículo, en el Estudio 2 solo se consideró entrevistas a 27 profesionales de la educación. Sin embargo, en el capítulo titulado *A decolonial analysis of crisis narratives: Latin American and Caribbean migrant children in Chilean schools* (Cortés Saavedra & Joiko, 2022; en prensa) se incluyó la visión de las y los estudiantes.

Ambos estudios y sus respectivos protocolos de recolección de datos contaron con la aprobación del comité de ética científica de la universidad donde ambas autoras desarrollaron sus estudios doctorales. Como parte de los procedimientos éticos se solicitó el consentimiento, informando a las personas participantes de los objetivos de cada estudio, los riesgos y beneficios potenciales de su participación durante todo el proceso, y se aseguró el resguardo de su confidencialidad y anonimato. Es importante destacar que ambas autoras

no contaban con una relación previa con ninguna de las personas participantes, y estas fueron contactadas a través de los establecimientos mediante una carta de invitación, señalando que su participación sería voluntaria y anónima. En el Estudio 1, la selección de las y los participantes correspondió a una muestra no probabilística según la técnica de bola de nieve en donde los establecimientos fueron contactando a la autora con las/os participantes. El número de participantes fue determinado en relación a la saturación discursiva.

En el Estudio 2, el reclutamiento de participantes fue facilitado por el carácter cotidiano de la etnografía, que permitió construir relaciones con los miembros de la comunidad escolar en que se generaron conversaciones espontáneas junto con entrevistas formales semiestructuradas. La cantidad de participantes estuvo determinada por varios criterios en el trabajo de campo mismo, entre ellos, la disponibilidad de participantes, la relación que forjara con la investigadora y el interés de la autora de generar conocimiento profundo de la comunidad escolar. Asimismo, las autoras hemos decidido no detallar los datos demográficos de los contextos educativos para resguardar el anonimato de los establecimientos y así no sean identificables.

Finalmente, reflexionado sobre nuestros trabajos de campo, ambas autoras coincidimos en que nuestras propias experiencias migratorias tanto dentro como fuera del territorio nacional fueron significativas para generar un rapport con las personas participantes, especialmente las familias, en el Estudio 1, y las niñas y los niños, en el Estudio 2.

Resultados y discusión

El Legado colonial: Jerarquías y subordinaciones

En esta sección, abordaremos las formas en que las familias y las/os estudiantes migrantes son narrados por las/os profesores y profesionales de la educación de las escuelas estudiadas. Nosotras sostenemos que se construyen jerarquías sociales para clasificar a las/os estudiantes de diversos orígenes ancladas en aspectos coloniales y, a la vez, fundamentadas por los imaginarios sociales específicos que circulan en el Norte Grande. Asimismo, esta producción de diferencias se presenta con matices. Estas jerarquías asumen ciertos caracteres distintivos frente a los flujos migratorios en el que se replica la noción de no-novedad de la migración fronteriza en contraposición a las migraciones caribeñas racializadas.

El reconocimiento del carácter multicultural de la zona norte puede ilustrarse con las palabras de, Roberto¹ (profesor de educación básica), quien indicó: “Iquique siempre ha sido una ciudad cosmopolita. No es nada nuevo para nosotros. Desde que Iquique existe ha habido gente de todas partes, peruanos, bolivianos ...” Pese a que Roberto narra al Norte como un espacio donde han convivido migrantes desde siempre, él sí hace una diferencia cuando se refiere a la migración de afrodescendientes: “cuando yo era chico, en Iquique había un solo negro y era la novedad. Pero ahora es súper común ver gente de color acá”, indicó.

En ese sentido, el Norte Grande es efectivamente entendido como un espacio de migraciones, sin embargo, la presencia afrodescendiente está asociada a una novedad y por tanto es narrada en el campo escolar de una forma distintiva, no como parte de la identidad territorial del Norte. Este hallazgo hace eco de lo esbozado al comienzo de este artículo cuando indicamos que una de las principales barreras para los procesos de inclusión en las escuelas tiene que ver con la invisibilización de ciertas comunidades migrantes en el sistema educativo nacional, sobre todo afrocaribeñas.

Quijano (2000) entiende la clasificación social de las poblaciones como parte de una construcción mental que da cuenta de la dominación colonial y que por consiguiente permea las relaciones sociales y las experiencias cotidianas de las personas en América Latina. Estas formas de dividir y legitimar las relaciones a través de divisiones raciales pueden ser observadas en la escuela chilena, donde el arribo de nuevas poblaciones migrantes pone en evidencia una racionalidad que jerarquiza y subalterniza. En nuestros estudios, pudimos identificar cómo ciertas distinciones raciales y nacionales funcionan como ejes diferenciadores en que la procedencia geográfica y el color de piel adquirirían, en palabras de Quijano (2000, p. 202) una “connotación racial” ligada a “identidades geoculturales” (p. 209). En palabras de Grimson (2011), estas naturalizaciones de sentidos de grupalidad construidas como identidades necesitan ser observadas contextualmente.

Desde nuestra experiencia como investigadoras en educación, podemos decir que las codificaciones raciales son parte de los discursos que se construyen en la escuela y que, a su vez, producen distinciones a la hora de hacer referencia a la otredad. Esto se grafica explícitamente en las narrativas que desplegaron varias profesoras, profesores y personal administrativo participantes de nuestros estudios, quienes posicionaron a los estudiantes

¹ Todos los nombres de las y los participantes son seudónimos para mantener y resguardar el anonimato.

migrantes afrodescendientes como niñas y niños que a su llegada al país y al colegio no cumplían con los estándares chilenos. Además, algunos profesores y profesoras indicaban que eran lo suficientemente distintos a las niñas y niños chilenos como para necesitar un trato diferenciado en que, como señaló en el Estudio 2, Rocío (profesora), pudiesen ser educados correctivamente bajo las normas sociales y elementos culturales admitidos en la sociedad chilena.

Pese a que pudimos identificar que las profesoras y profesores también narraban a las y los estudiantes peruanos y bolivianos desde la idea de otro, la producción de diferencias era construida reconociendo el rol que la migración transfronteriza ha tenido en la zona norte de Chile y valorando algunos elementos distintivos que las y los estudiantes peruanos y bolivianos poseerían. En ese sentido, el valor asignado a estos estudiantes solía estar asociado a qué tan cercanos estaban a la identidad chilena, pero una identidad idealizada, que ni siquiera las y los propios estudiantes chilenos lograban abrazar completamente. Esta vinculación con la chilenidad puede entenderse bajo la noción del colonialismo interno que permea las relaciones sociales en la escuela y que tomaría cuerpo en el habitus de las/os profesores. Por ejemplo, Ulises (profesor de matemáticas), quien trabaja hace más de cuarenta años en la educación municipal, valoró la llegada de las y los estudiantes peruanos y bolivianos porque ser disciplinados y porque le recordaban las características de los chilenos y chilenas del pasado; en sus palabras, estos estudiantes eran “como un barniz de las cosas que habían antes, de los estudiantes de antes”.

Pese a esta contraposición racializante en la narración jerárquica de estudiantes de diversos orígenes en que son valorados positivamente, las y los estudiantes peruanos y bolivianos continúan apareciendo discursos racistas que inferiorizan a las y los estudiantes migrantes. Algunas profesoras y profesores incluyeron alocuciones racistas explícitas y otros desarrollaron un ejercicio reflexivo en torno a las actitudes racistas de las y los chilenos, que eran vistas como algo constitutivo de la identidad nacional jerarquizadora de los otros. Así fue el caso de Verónica (profesora de educación básica), quien señaló de manera manifiesta su rechazo a las y los migrantes bolivianas:

‘Yo me acuerdo de cuando tenía como 15 años, yo odiaba a los bolivianos y yo te digo que hasta como los 20, 21; era una cuestión que me repugnaba ver a un boliviano. Pero al final uno después (...) lo fui aceptando, aceptando, hasta que ahora ya para mí también ellos son como nosotros, otro chileno más; es una persona igual que nosotros’ (Verónica, Profesora de Enseñanza Básica)

En esta conversación, además de ostentar un discurso racista, Verónica establece una demarcación simbólica del nosotros, en la que la comunidad nacional sería el eje diferenciador entre nosotros y ellos. Asimismo, para Verónica pareciera ser que acepta a las/os migrantes bolivianas/os cuando logra verlas/os como “un chileno más” y de ahí extender su mirada a un carácter humanista, en que ve al migrante como persona.

Por otra parte, Juan Pablo (profesor), describió el ethos racista de Chile en el que la ciudadanía tiende a igualarse a naciones europeas dada la búsqueda de reafirmación de una blancura chilena que las y los diferencie del ethos mestizo latinoamericano:

‘Se rompió un mito, de que Chile no es racista. De que en Chile no somos racistas. Pero, Chile siempre ha sido racista, es un país muy racista. Chile es un país arribista que se cree europeo, que se cree gringo’ (Juan Pablo, profesor)

Finalmente, pese a que algunas profesoras y profesores cuestionaban la asumida superioridad de las chilenas y chilenos a la hora de hablar de inmigrantes latinoamericanos en Chile, sus discursos mantuvieron una postura inferiorizante y civilizadora usando términos como el de “aceptar” a las y los extranjeros y de “entenderlas/os”.

Colonialismo interno como forma de asimilación

Nuestro planteamiento es que una segunda expresión de cómo la colonialidad del poder se hace presente en la relación entre las familias que migran al norte de Chile y las escuelas se relaciona con la noción de colonialismo interno (González, 2006). En el caso de las escuelas, esto se puede observar en cómo se ha instaurado, en las prácticas y discursos que se reproducen en ellas, la idea de que las familias y estudiantes migrantes deben asimilarse lo más posible, para poder adaptarse de mejor manera al campo educativo chileno. Particularmente en el contexto del Norte de Chile, esa asimilación se puede rastrear desde la incorporación al territorio chileno de zonas del Perú y Bolivia como resultado de la Guerra del Pacífico (1879-1883). A este proceso de asimilación se le denominó chilenización (González, 2002; Mondaca et al. 2020) y desde nuestra perspectiva, constituiría una forma concreta del colonialismo interno que ha perdurado en las escuelas del Norte por más de 100 años.

En el Estudio 2, algunos profesores y profesoras indicaron que las niñas y niños migrantes, en particular haitianos, necesitaban adquirir comportamientos chilenos para evitar ser discriminados por sus pares. Por ejemplo, Patricia (profesora), mencionó que la relación con las y los estudiantes chilenos permitió que un estudiante

haitiano de siete años, que no lograba adaptarse a la escuela, pudiera acatar las normas de la escuela más rápidamente. Asimismo, Catalina (profesora de educación básica), narró una experiencia con un niño haitiano que comía sin utilizar cubiertos, explicando que la mejora en sus comportamientos y costumbres cotidianas se debía a que sus compañeros se burlaban de él, por lo que el niño cambió esos hábitos considerados disruptivos en el campo educacional. En ese sentido, esta forma de reforzar diferencias culturales buscaría generar procesos de asimilación de parte de las y los estudiantes que no sólo ocupan una posición precaria en el campo educacional por su desconocimiento de sus estructuras y principios reguladores, sino que también se ven forzados a ocupar una posición periférica en la que sus identidades son deslegitimadas, replicándose desde el andamiaje de las formas de poder coloniales.

Sin embargo, en este campo social educacional enmarcado en la alegoría del juego, desde el prisma de Bourdieu, también aparecen dinamismos y posiciones emergentes. Es el caso de la directora de una escuela de Iquique, quien ponía en el juego un *habitus* con disposiciones contradictorias. Para ella era necesario que el cuerpo estudiantil escolar fuera homogéneo, para facilitar los procesos de enseñanza, por lo que la asimilación cultural parecía un camino viable. No obstante, a la hora de posicionarse en el área del rendimiento en el campo educacional, ella realizaba el carácter de extranjería de estudiantes como símbolo de distinción y valor. Entonces, ser portadores de una extranjería era valorada porque, en sus palabras “en mis años de docencia que fueron 33, a la medida que se fueron integrando los alumnos extranjeros, me daba cuenta de que la mayoría de los niños premiados son extranjeros, bolivianos, peruanos”. Este tipo de situaciones se repitieron en nuestros estudios y se alinean con la literatura nacional del área que presentamos al inicio, en que la homogenización de los estudiantes se mantiene, en parte, como efecto del currículo monocultural.

Pero, ¿qué sucede con las familias? Es curioso observar que parte de los argumentos que fundamentan el colonialismo interno vivido en las escuelas, es decir, la reproducción de una identidad hegemónica y homogénea chilena, como señalan Mondaca et al. (2018), es absorbida por las familias cuando se refieren a diferentes ámbitos de su proceso de inclusión en las escuelas del norte. Es decir, las políticas educativas que buscan fomentar acciones en torno a la inclusión en las escuelas dependen también de los procesos propios de las familias migrantes, las cuales, a veces, resultan contrarias a lo esperado por la política pública. Por ejemplo, en el Estudio 1, Felicia, madre peruana de una

niña y un niño que asistían a un establecimiento municipal y que llevaban cinco años viviendo en Iquique, mencionó que ella le recomendaba a su hija adoptar la forma de hablar de chilenas y chilenos, para evitar cualquier tipo de discriminación. Este tipo de adaptación lingüística no era un tema fácil para Felicia, dado las tensiones históricas que existen entre Perú y Chile. Pero para ella, era la mejor manera de llevar este proceso de adaptación, ya que le aseguraría que a su hija no la “harían a un lado” en la escuela. Esta racionalidad asimilacionista es observada en la escuela por Juan Pablo, profesor, quien explicó que “lamentablemente la expresión mediocre del medio hace que los niños en la escuela se sientan mal. Entonces los chicos aymaras, bolivianos tienen vergüenza de su origen y tratan de asimilarse”. En ese sentido, es posible notar cómo estos procesos de asimilación, que han asignado posiciones a las familias migrantes en el campo escolar, han llevado a su vez, a que sus *habitus* se alineen con las expectativas que otras y otros tienen de ellas y ellos, perpetuando así exclusiones y racializaciones. De esta forma, las regularidades objetivas del campo, entendido en clave bourdesiana, son internalizadas por las familias migrantes y se vuelven parte constitutiva de sus identidades o de la puesta en escena de ellas en el juego.

A este proceso de asimilación abrazado por Felicia y su hija se le puede añadir otro ejemplo que se vincula con la racialización de la experiencia educativa y social que viven las familias migrantes, reproduciendo jerarquías raciales y constituyéndose como una forma de colonialismo interno. Ana, madre boliviana de tres niñas y que llevaba casi dos años viviendo en Iquique, señaló en el Estudio 1, que ella y sus hijas nunca han experimentado el racismo porque Ana considera que no son “morenitas” como el resto de las bolivianas y bolivianos provenientes de Oruro o Potosí. Ana destacó que ellas, originarias de La Paz, son “blancas y de ojitos claros” y que por lo general son confundidas con argentinas. El relato de Ana da cuenta de que la experiencia educativa de ella y sus hijas está marcada por este proceso de racialización, en donde existe una valoración de aquello que se asemeja a ese ideal de blancura. Éste se constituiría como un discurso propio de un país como Chile que ha tendido al reforzamiento del blanqueamiento y la negación de su mestizaje (Tijoux & Palominos, 2015). Siguiendo a Guizardi y Garcés (2012), podemos indicar que la autoadscripción étnica funciona como un elemento clave a la hora de posicionarse en Chile y en el campo escolar, porque en algunos casos, las familias migrantes tenderán a valorar el ideal chileno asociado a lo europeo. En este sentido, este proceso de blanqueamiento también se puede entender como parte del proceso de chilenización, dado que crea una alteridad negativa o ambivalente hacia lo peruano/boliviano y lo indígena.

Podemos decir entonces que, estos sistemas de clasificación social son reconocidos por las familias migrantes “como naturales y necesarios en vez de históricamente contingentes dado los diferenciales de poder entre clases, grupos étnicos y géneros” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 14). Es más, la escuela, según Bourdieu, “incluiría sistemas de clasificación que promueve la naturalización de estructuras de dominación” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.13). Finalmente, las estructuras coloniales moldearán las autopercepciones y las formas en que las y los migrantes, en este caso, buscarán pertenecer al campo educacional chileno.

Estrategias discursivas de resistencia de las familias migrantes en juego

Esta última sección se centra en las estrategias de las familias y cómo ellas utilizan sus capitales para ejercer prácticas discursivas de resistencia a las exclusiones y subordinación que viven ellas o sus hijas e hijos en el contexto escolar. Desde una perspectiva bourdesiana, entendemos que las estrategias elaboradas por las madres/padres emergen como parte de la discrepancia entre el habitus y el campo, cuando el primero se encuentra con un campo desconocido. Debemos recordar que la noción de habitus para Bourdieu (1990) es una forma de entender cómo las y los sujetos se posicionan en determinados campos y despliegan sus capitales para moverse de acuerdo con reglas más o menos conocidas por ellas y ellos. Sin embargo, también hay situaciones, como las que explicaremos a continuación, donde las y los sujetos, a pesar de no estar familiarizados con el campo, cambian y transforman sus capitales para poder situarse de la mejor manera posible en éste. En este sentido y de acuerdo con Reay (2004), es en este movimiento del habitus a través de un campo nuevo y desconocido donde “comenzamos a tener una idea no solo del sinnúmero de adaptaciones, respuestas, reacciones y resistencias a 'la forma en que el mundo es', sino también de los individuos que luchan por hacer del mundo un lugar diferente” (Reay, 2004, p. 437).

Para ilustrar nuestro punto, presentamos el caso de Esperanza, madre ecuatoriana de tres hijas, quienes se encontraban matriculadas en una escuela municipal caracterizada por una alta matrícula de estudiantes migrantes, así como indígenas. Esperanza llevaba ocho años viviendo en el norte de Chile al momento del Estudio 1. Durante la entrevista, Esperanza fue enfática en señalar que con sus hijas han vivido diferentes situaciones de exclusión que la han llevado a ser muy activa en apoyar a su comunidad. En concreto, ella mencionó las dificultades que tienen las familias recién llegadas para obtener una matrícula, situación que será catalizadora para la elaboración de estrategias

discursivas de resistencia por parte de Esperanza y razón principal por la cual ella dispuso activamente sus capitales hacia otras familias que iban arribando. Esto porque, como describió a Sara Joiko, la búsqueda de una escuela para sus hijas cuando recién llegaron fue “terrible”, principalmente por el desamparo que Esperanza y sus hijas sintieron frente a un Estado que se presentaba reacio a permitir el debido ejercicio del derecho a la educación, creando, en palabras de Esperanza, “una gran pared”.

Esta metáfora de la pared nos hace pensar en cómo el campo educativo favorece a quienes poseen ciertos capitales, los cuales tendrán ventajas por sobre otros. Así, quienes cuenten con la nacionalidad chilena o situación migratoria al día se posicionarán en mayor ventaja frente aquellos en situación de irregularidad. Asimismo, la noción de pared ilustra las delimitaciones del campo educativo que distinguen entre un nosotros y un ellos, dicotomía propia de los procesos de subalternización de la colonialidad del poder.

En relación a la sensación de desamparo que experimentó Esperanza, ésta se generó principalmente por la poca información que manejaban las escuelas, así como la propia Seremi del MINEDUC con respecto a los procedimientos para otorgar una matrícula a familias aún en situación irregular, junto con la dependencia de este trámite con el nivel central. Esto nos hace enfocar la atención en dos formas de poder subyacente en los campos educativos y que tienen que ver con la centralización y clasificación por parte del Estado. Ambas influirían de forma directa en la experiencia de Esperanza con las escuelas del norte. En cuanto a la primera forma, ésta se relaciona con el centralismo de las políticas públicas (Ovando & Ramos, 2020), lo cual provoca que las y los sujetos muchas veces se encuentren en desigualdad de condiciones debido a que el lugar de residencia influenciará en sus posibilidades de acceder, entre otras, al derecho a la educación (Salas & Correa, 2015).

En cuanto a la capacidad de los Estados de clasificar, retomamos las palabras de Bourdieu cuando señala que éste, en su ejercicio de imponerse como campo de poder de todos los campos -como el educativo-, definirá, a través de leyes, regulaciones, políticas y programas quienes son o no parte de sus territorios, imponiendo así “un conjunto común de normas coercitivas” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 112). Ambas formas de poder también se cruzan con un tema central para la zona norte, vinculada con el desconocimiento desde las políticas públicas sobre la realidad fronteriza del Norte Grande. Por ejemplo, se imponen, en temas migratorios, políticas únicas para todo el país; perpetuando el denominado santiaguismo metodológico (Guizardi et al., 2017). De

este modo, se invisibiliza el Norte como un espacio fronterizo heterogéneo (Ramos & Tapia, 2019).

Como respuesta a todo lo anterior, Esperanza afirmó que para poder visibilizar estas situaciones de exclusión que han vivido ella y otras familias durante el proceso de acceder a una escuela, fue importante organizarse. En este sentido, para construir esta forma de asociatividad, Esperanza tuvo que reconfigurar su capital social a través de la generación de nuevas redes sociales que le permitieron participar activamente con otras personas en su lucha contra la exclusión social y educativa. Por tanto, las redes sociales migratorias se van institucionalizando gracias a la transmisión de información (Guizardi et al., 2017), constituyéndose como un espacio de apoyo que reduce las incertidumbres de los diferentes campos en que se insertan las familias migrantes.

Las diferentes expresiones de exclusión que enfrentan Esperanza y sus hijas nos permiten dar cuenta, desde una perspectiva bourdiana, que aun cuando el habitus puede enfrentarse a un campo desconocido, la agencia de las familias puede desplegarse de modo de extender las posibilidades que cada posición social tiene gracias al uso de capitales. Así, de forma extensiva, vemos que las y los migrantes pueden utilizar su capital social para generar nuevas redes de solidaridad como formas de resistencia a las exclusiones.

Conclusiones

En nuestros estudios pudimos identificar cómo la migración en contexto escolar, por un lado, era reconocida como parte del ethos cultural de la zona norte de Chile. Por otro lado, se construían jerarquías discursivas en las que la migración reciente, de caribeños principalmente, era menos valorada que la de las comunidades peruanas y bolivianas arraigadas en la zona. En ese sentido, las jerarquías producidas por miembros de las comunidades escolares eran sustentadas por los imaginarios sociales que circulan en el norte y que se distinguen de imaginarios nacionales de la chilenidad. Este artículo busca contribuir al campo de estudios sobre educación, y de los estudios transfronterizos, dado que sitúa al espacio escolar en el contexto del Norte Grande como fundamental para la reproducción de ciertos discursos, anclados históricamente y reforzados cotidianamente, hacia las comunidades migrantes. En ese sentido, los hallazgos reunidos en este artículo hacen eco de estudios previos que han identificado procesos de asimilacionismo y exclusión en la escuela chilena. Además, en este artículo reelaboramos y profundizamos el entendimiento de los procesos de construcción de jerarquías sociales de investigaciones anteriores,

situando la mirada en las especificidades del Norte de Chile, desafiando a estudios que se focalizan y generalizan sus resultados desde Santiago.

Con el objetivo de entrelazar nuestros estudios y analizar el rol del campo escolar y las herencias coloniales, decidimos seguir los planteamientos de Bourdieu y Quijano pues nos hacía sentido enmarcar desde ahí nuestros hallazgos. Esta propuesta teórica y analítica responde también a la adscripción intelectual y política de ambas autoras. Sin embargo, entendemos que nuestra propuesta es una de las muchas y diversas formas en que los datos pueden ser explicados, dependiendo de los elementos clave que se deseen profundizar.

Aunque el Estudio 2 consideró a estudiantes migrantes como participantes de la etnografía, se decidió enfocar la mirada en los discursos de los adultos, lo que, en cierto modo, se convierte en una de las principales limitaciones de este artículo. Si bien, también se ve fortalecido gracias al uso de dos estudios cualitativos y la aplicación de dos corrientes teóricas con fundamentos históricos, sociológicos y políticos, reconocemos que la particularidad del Norte de Chile puede ser una limitación a la hora de analizar el alcance de ambas investigaciones. Por una parte, es crucial tomar en consideración que los datos de estos estudios permiten entender en profundidad la experiencia de escuelas diversas en el Norte de Chile. Por otra, los datos obtenidos no pueden ser extensibles ni a la realidad de todo Chile ni al contexto regional que posee elementos contextuales diferenciadores, pero situados el marco de una historia compartida que fue parte de lo que destacamos con el uso de la colonialidad del poder, elaborada por Quijano.

Finalmente, quisiéramos agregar que resulta necesario que futuros estudios del área incorporen la perspectiva de las y los estudiantes migrantes e hijas e hijos migrantes en relación a su experiencia escolar. Asimismo, consideramos relevante explorar en mayor profundidad cómo la escuela influye en las identidades de estudiantes en contextos migratorios, de modo de contribuir a la práctica cotidiana de profesores y personal escolar. Nuevas investigaciones podrían continuar problematizando algunos elementos que esbozamos en este artículo sobre los procesos de asimilación identitaria y chilenización, con el objetivo de observar, en palabras de Grimson (2011), cómo las construcciones sociales limitan los imaginarios sociales y los modos de actuar, ser y significar a otros.

Referencias

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la Educación*, 49, 18-49.
<http://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cortés Saavedra, A. & Joiko, S. (2022, en prensa). A decolonial analysis of crises narratives: Latin American and Caribbean migrant children in schools in Chile. In R. Rosen et al. (Eds.), *Crisis for whom? Critical global perspectives on childhood, care, and migration*. UCL PRESS.
- González, P. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). In J. A. Atilio & S. González (Eds.), *La teoría marxista hoy: Problemas y perspectivas* (pp. 409-434). CLACSO.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM/ Instituto de Estudios Andinos. Universidad Arturo Prat.
- González, S. (2007). La emergencia de la triple-frontera andina: Perú, Bolivia y Chile. In S. González et al. (Eds), *Cátedras de Integración Andrés Bello. Serie Integración social y fronteras* (pp. 15-54). Convenio Andrés Bello.
- 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 Historia Social y de las Mentalidades*, 13(2), 12-37.
<https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/98>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Guizardi, M. (2021). *The migration crisis in the American Southern Cone: Hate speech and its social consequences*. Springer.
- Guizardi, M. & Garcés, A. (2012). Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios atacameños*, 44, 5-34.
<http://doi.org/10.4067/S0718-10432012000200002>
- Guizardi, M., Nazal, E., Valdebenito, F., & López, 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>
- Jiménez, F. & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 52(2), 347-361.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. LOM Ediciones.
- Marín, J. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos*, 19, 1-18.
<https://doi.org/10.21670/ref.1819019>
- Marteles, S. (2009). Cooperación transfronteriza en la Triple Frontera de Bolivia-Chile-Perú. In J. L. Rhi-Sausi & D. Conato (Ed.), *Cooperación transfronteriza e Integración en América Latina* (pp. 116-135). IILA/CeSPI.
- Mayblin, L. & Turner, J. (2021). *Migration studies and colonialism*. Polity Press.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019). *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?*
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/6874>
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201.
<http://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- 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.
<http://doi.org/10.4067/S0718-26812020000300261>
- Ovando, C. & Ramos, R. (2020). Expresiones geopolíticas sobre el desarrollo de las fronteras del Tarapacá Histórico (1974- 2018): ¿Movilidades fronterizas como fuente de amenaza? *Izquierdas*, 49, 1522-1553.
<http://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100279>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.
<https://muse.jhu.edu/article/23906>
- Ramos, R. & Tapia, 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>

- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus' – Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <http://www.jstor.org/stable/4128669>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “desubicamiento” del inmigrante: El camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la Educación*, 49, 50-81. <http://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Salas A. & Correa L. (2015). *Gobernabilidad, desarrollo y seguridad en las zonas extremas de Chile*. Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos.
- Salgado, M. (2013). *Afrochilenos: Una historia oculta*. ONG Oro Negro; Gobierno Regional Arica y Parinacota.
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el norte de 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., Mardones, P., & Palma, I. (2021). Preeminencia transfronteriza en Tarapacá y Antofagasta en el escenario de Chile como destino migratorio reciente. In R. Rocagliolo et al. (Eds.), *Perú y Chile: Del antagonismo a la cooperación. El camino hacia la transformación del vínculo bilateral* (pp. 307-347). Planeta Perú.
- Tijoux, M. E. & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247-275. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>

Sobre las autoras:

Sara Joiko es socióloga y doctorada en Sociología y Políticas Educativas por la University College of London; investigadora postdoctoral del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat (Chile). Sus intereses de investigación son políticas educacionales, estudios sobre migración y sociología de la educación. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2864-6674>

Andrea Cortés Saavedra es periodista, máster en Ciencias Sociales (Univ. de Chile). Actualmente cursa un doctorado en Educación y Ciencias Sociales en la University College London. Sus intereses de investigación son migración, sociología de la infancia, educación y estudios mediáticos. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0499-7042>