

# Geografía de la interculturalidad crítica en la educación.

## Un análisis conceptual desde un enfoque migrante en Chile, desde el año 2010 al 2023

JESÚS MARTÍN CEA

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

[martin.cea@hotmail.com](mailto:martin.cea@hotmail.com)

 10.14409/rl.2023.8.e0010

### RESUMEN

El artículo busca profundizar conceptualmente la relación entre tres elementos fundamentales: migración norte-sur, interculturalidad crítica y educación. Para ello se utiliza una metodología que permita, por un lado, problematizar el dinamismo existente entre estos agentes y la territorialidad física y abstracta que abordan; entendiendo por esto la integración en un marco jurídico y espacial. Y, por otro lado, evidenciar por qué existen grados de desigualdad en el acceso educativo de los diversos grupos migrantes y nacionales, revisar qué factores configuran esta desigualdad y responder a cómo los distintos tipos de financiamiento educativo —municipal/público, particular subvencionado y particular— están relacionados cuantitativamente con el nivel socioeconómico del grupo migrante. Para ello, se emplea una técnica de análisis histórico que demuestra de fondo el funcionamiento de políticas de Estado que, en diversos periodos, han demostrado una lógica separatista, eurocéntrica y homogeneizante.

**PALABRAS CLAVE:** interculturalidad crítica; territorialidad abstracta; justicia educativa; migración afrocaribeña

....

Recepción: 10/07/2023 | Evaluación: 14/11/2023 | Aceptación: 18/12/2023



## **ABSTRACT**

Geography of critical interculturality in education. An analysis conceptual from a migrant approach Chile from 2010 to 2023

The article seeks to conceptually deepen the relationship between three fundamental elements: north–south migration, critical interculturality and education. For this, a methodology is used that allows, on the one hand, to problematize about the dynamism existing between these agents and the physical and abstract territoriality that they address; understanding by this the integration of in a legal and spatial framework. And, on the other hand, it shows why there are degrees of inequality in educational access of the various migrant and national groups, reviewing what factors configure this inequality and responding to how the different types of educational financing —municipal/public, private subsidized and private— are quantitatively related to the socio–economic level of the migrant group. For this, a technique of historical analysis is used that demonstrates in depth the functioning of State policies that, in various periods, have demonstrated a separatist, Eurocentric and homogenizing logic.

**KEYWORDS:** critical interculturality; abstract territoriality; educational justice; afro–caribbean migration

....

## RESUMO

Geografia da interculturalidade crítica na educação. Uma análise conceitual a partir de uma abordagem migrante, Chile de 2010 a 2023

O artigo procura aprofundar conceitualmente a relação entre três elementos fundamentais: a migração norte-sul, a interculturalidade crítica e a educação. Para tal, utiliza-se uma metodologia que permite, por um lado, problematizar o dinamismo que existe entre estes agentes e a territorialidade física e abstrata que abordam; entendendo por isso a integração num quadro legal e espacial. E, por outro lado, mostrar porque existem graus de desigualdade no acesso à educação nos vários grupos migrantes e nacionais, revendo quais os fatores que configuram essa desigualdade e respondendo à forma como os diferentes tipos de financiamento da educação —municipal/público, privado subsidiado e privado— estão quantitativamente relacionado com o nível socioeconómico do grupo migrante. Para isso, é utilizada uma técnica de análise histórica que demonstra em profundidade o funcionamento de políticas de Estado que, em vários períodos, têm demonstrado uma lógica separatista, eurocêntrica e homogeneizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** interculturalidade crítica; territorialidade abstrata; justiça educacional; migração afro-caribenha

## Introducción

El paradigma educativo en Chile, como en Latinoamérica, se ha construido y desarrollado bajo estructuras con aspectos comunes que se encuentran presentes, incluso, desde el periodo colonial, a esto lo denominaremos colonialismo tradicional. En este contexto, a continuación, abordaremos la reflexión orientada a la búsqueda de respuestas hacia las siguientes interrogantes: ¿qué se entiende por interculturalidad? y ¿cómo se evidencia el uso de una noción de interculturalidad crítica? Todo esto enfocado en la teoría de la educación intercultural y algunos procesos migratorios históricos chilenos. Para este análisis se indagará en los trabajos de Carolina Stefoni (2016a) *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis* y de Catherine Walsh (2010) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, respectivamente.

Ambos trabajos poseen como objetivo esencial explorar la multiplicidad de lo intercultural como concepto, con énfasis especial en el campo educativo, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación (Walsh, 2012). Desde la corriente investigativa más crítica se encuentra un doble o múltiple uso del concepto multicultural, vale decir, uno que se ordena desde las relaciones verticales y asimétricas propias de la perspectiva *funcional* del concepto<sup>1</sup>, siendo los flujos migratorios de rango etario escolar, en muchos casos, reconocidos por el Estado–nación<sup>2</sup> pero desde una óptica global propia del sistema capitalista de mercado. Su precariedad es negligente, se muestra con escasas posibilidades de ser reconocido por las instituciones educativas como laborales formales. Aquí surgen los profesionales invisibles para el caso de inmigrantes afrocaribeños.

En el caso de la evolución de la política educativa intercultural, encontramos nuevamente la dimensión funcional. Sin embargo, el aumento de las migraciones regionales y, en particular, las de origen afrodescendientes o afrocaribeñas, en la última década, ha permitido el cuestionamiento de la institucionalidad actual y también ha repercutido en la fuerte necesidad de apuntar hacia una dimensión intercultural *crítica*, la

---

1 Catherine Walsh (2010; 2012) plantea la idea de clasificar la dimensionalidad del concepto intercultural.

2 El concepto Estado-nación moderno incluye características que desde diversas disciplinas consideran a sus dos agentes constitutivos como sinónimos. Sin embargo, como se verá más adelante, es necesario ver las diferencias conceptuales entre, por un lado, el Estado y, por otro lado, la Nación como dos agentes complementarios, pero mencionados de forma implícitamente jerarquizada.

que permitiría deconstruir y mitigar problemáticas históricas y estructurales como el colonialismo y el racismo productivo, la violencia en la normatividad en el acceso a la vivienda y la construcción de un currículum educativo íntegro y horizontal que permita el perfeccionamiento docente y fomente la construcción dialógica de valores, realidades y representaciones simbólicas. En este sentido, se apunta que «la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire [...] y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racia-lizan, inferiorizan y deshumanizan» (Walsh, 2012:76).

### **Migración histórica, territorio y educación**

Con estos desarrollos e investigaciones, queda instalada la idea de que la multidimensionalidad del concepto intercultural permite, en ocasiones, el uso de discursos que en la praxis no apuntan a solucionar las contradicciones de la sociedad de forma estructural. Según Muyolema, «esto forma parte de lo que varios autores han definido como *la nueva lógica multicultural del capitalismo global*; una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo» (Muyolema, 1998, citado por Walsh, 2010:78). Es así como se observa esta operacionalización en el traslado de las responsabilidades del modelo educativo público con las reformas educativas propuestas en la dictadura chilena, por ejemplo, que desencadenaron la municipalización de la educación pública<sup>3</sup>.

El enfoque de la interculturalidad crítica propone una problemática no sectorizada de la población inmigrante, sino de la sociedad en su conjunto. Es ahí donde se producen y reproducen las tensiones que terminan aislando, subyugando y sometiendo a las comunidades. Aquí se hace imperativo mencionar y relacionar porqué se hace relevante la presencia del emigrante, pues, si a esta realidad se le suma una cuota de etnocentrismo, es posible que se genere un caldo de cultivo para la violencia y el nacionalismo. Finalmente, según Rivera, «el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones

---

3 Es pertinente dejar en claro que la precarización del modelo educativo y, en general, del aparato estatal comienza gradualmente durante la segunda mitad de la década de 1970. Sin embargo, esta se acentúa con la constitución de 1980.

indígenas y afrodescendientes—afrocaribeñas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco—mestizos occidentalizados» (Rivera, 1999, citado por Walsh, 2010:79). La educación y su impacto territorial tienen elementos que la transforman en un escenario político que fomenta la transformación sociocultural.

Este análisis no plantea como objetivo el mero cuestionamiento del fenómeno migratorio desde las falencias de las políticas sociales y migratorias que imperan en el Estado—nación. Más bien, es un intento por explicitar cómo la interculturalidad, como concepto y significado, se torna relevante a la hora de construir realidades. Al mismo tiempo esta funciona como un bálsamo teórico que permite una praxis transformadora, reconociendo el accionar social desde los movimientos y la protesta y asumiendo que las migraciones son parte de la transformación global de la economía —que tiene como características generales la concentración geográfica de la riqueza, el incremento de la desigualdad y de la vulnerabilidad social— (Stefoni, 2011). Todo esto se encuentra asociado a la herencia de paradigmas perpetuados desde la colonia y por los diversos estilos de gobierno de la vida republicana de las naciones. Un ejemplo de lo escrito hasta aquí ocurre en Chile desde octubre del 2019, momento en que se produce espontáneamente un tejido social articulado por la interculturalidad crítica. Este encontró espacio en el modelo educativo y en el diálogo de las comunidades oprimidas por un sistema económico segregador y exclusionario en múltiples aspectos de la vida social y cotidiana.

Para comenzar se debe establecer la utilización del principio de la interdependencia de los derechos, vale decir, se especifica en torno al contexto de la educación como derecho. En este sentido, es esperable que se profundice más esta área del derecho que otras. Por otra parte, hay que considerar que los establecimientos educacionales permiten acercar el ejercicio de otros derechos a la población estudiantil como alimentación y salud, los que —por la interdependencia de los derechos— son a su vez necesarios para ejercer el derecho a educación —aspectos que el Estado debiera considerar en sus medidas de contención de la pandemia— (INDH, 2020). Con relación a esto, es necesario observar el espacio educativo como un espacio dinámico, por el territorio y la comunidad, y también como un espacio de recepción y ejecución de múltiples políticas públicas.

A su vez, la declaración de derechos humanos plantea esta perspectiva dinámica que persigue el presente proyecto, reconociendo que la educación es un derecho complejo, tanto por las múltiples dimensiones que lo componen, como por su rol sinérgico para el ejercicio de otros derechos. En este sentido, además, se señala la importancia de reconocer que el derecho a educación se orienta «hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (INDH, 2020:17), como se señala en el artículo N° 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y se precisa, luego, en el artículo N° 29 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) respecto a «desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades» (INDH, 2020:19), finalidad que también es explicitada en el artículo N° 24 1.b de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Este apartado muestra explícitamente el objetivo que persigue el presente artículo, centrado en visibilizar las cuatro principales oleadas migrantes observadas en Chile, las políticas migratorias dispuestas en cada una de estas fases y, por último, las políticas educativas y territoriales adyacentes en estos procesos. Otro de los propósitos de la presente investigación es, de forma implícita, evidenciar y visibilizar las fragilidades existentes en el acceso de estudiantes migrantes a la educación, utilizando un enfoque humano y de entendimiento con las personas de la comunidad y estableciendo por comunidad educativa como diversos estamentos que constituyen este espacio —por lo cual, existe siempre una responsabilidad compartida y compleja en general con los cuestionamientos que aquí se establecen—. En la acción de garantizar el derecho a educarse, desde el enfoque de derecho podemos considerar que los Estados se han comprometido a implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos y por cuantos medios sean apropiados —artículo N° 2, incisos a y b, del PIDESC y artículo N° 28, incisos a y b, del CDN (INDH, 2020); y artículo N° 4 de la UNESCO (UNESCO, 1960) —. En el caso de Chile se extiende también a la educación secundaria por el reconocimiento constitucional del derecho a la educación —artículo N° 19, inciso 10, párrafo cuarto, de la Constitución Política

de la República de Chile (República de Chile, 2023)— y la aplicación del principio *pro-persona*<sup>4</sup>.

Adicionalmente, la Convención de la UNESCO de 1960 refuerza los temas de igualdad en la enseñanza, señalando que estos niveles deben ser «accesible a todos, en condiciones de igualdad total» (artículo 4, inciso a, en UNESCO, 1960:124). La CDN agrega —expresamente en el artículo 28, inciso e— que los Estados deberán «adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar» (INDH, 2020:18). Bajo este marco, se realiza un acercamiento sobre las debilidades presentadas en la comunidad educativa y las posibles soluciones a las que se llegue, las cuales deben apuntar, precisamente, a garantizar el acceso a la educación y entender al espacio educativo como un espacio multidimensional desde el punto de vista de los derechos humanos.

La perspectiva de las políticas educativas también posee gran relevancia en los aspectos que persigue la investigación, no tan solo por ser la principal gestora de la estructura educativa actual, sino también por ser la que eventualmente puede proporcionar cambios que busquen mejorar las tensiones existentes en la integración de estudiantes migrantes, y en particular de los y las estudiantes migrantes adultos y adultas.

### **Contexto histórico y territorial migratorio**

El contexto migratorio en Chile también es de absoluta relevancia. Chile, así como la mayoría de los países latinoamericanos, es una nación que envía más migrantes de los que recibe. Durante décadas los flujos migratorios tenían rutas prácticamente inamovibles, posicionadas y establecidas. Desde el año 2010 las rutas tradicionales han quedado expuestas a cambios, por diversos fenómenos de los países de origen. En el caso de Chile, el último gran flujo migratorio, denominado aquí como flujo afrocaribeño, comienza con la llegada de ciudadanos haitianos y haitianas a raíz del gran terremoto de enero del 2010.

---

4 En este caso el marco normativo se ha visto considerablemente más dinamizado en cuanto a las actualizaciones aplicadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), oficios que se han modificado de acuerdo con el contexto migrante de los últimos años. Se profundizará este punto en el marco normativo-jurídico.

En este contexto, la presidenta Michelle Bachelet envía la misión por la paz de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a Haití. Posteriormente, debido al conflicto político y social asociado a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se produce un éxodo considerable de ciudadanos de este país, los cuales se distribuyen por diversas zonas de Sudamérica de la zona del pacífico. A pesar de estas cifras, «casi un millón de personas ha emigrado en el pasado y por cada migrante que vive en Chile, tres chilenos viven en el exterior» (Joiko y Vásquez, 2016:132). Por lo tanto, a pesar de lo mediático de la cuestión migrante —frecuentemente asociada a problemáticas de seguridad en los sectores más conservadores—, las tasas migratorias siguen siendo bajas y, cuantitativamente, prevalece la migración sur–norte.

A pesar de esta histórica tendencia, en el período 2010–2023 se produce un explosivo aumento de la tasa de inmigrantes afrocaribeños. En el ámbito de la educación, los y las inmigrantes menores de edad han encontrado vacantes en el ya precarizado sistema de educación pública o municipal chileno. Esto contrasta notoriamente con la cantidad de estudiantes migrantes de estas regiones en establecimientos educacionales pagados particulares. Este punto es especialmente considerable al observar cómo se expresa a nivel discursivo la problemática migrante actual: el problema migrante. Esta conceptualización intencionada como algo negativo se instala en la opinión pública como algo que debe ser resuelto, porque en él se representa una amenaza que afecta a la población nacional.

En tal sentido, se identifican cuatro fases migratorias de trascendencia en la historia de Chile:

- 1) Finales del siglo XIX: genocidio Selknam y museos humanos
- 2) Refugiados judíos y alemanes posterior a la Segunda Guerra Mundial
- 3) Década de 1990: llegada de migrantes bolivianos y peruanos
- 4) 2010–2020: llegada de migrantes afrocaribeños (Haití, Colombia, Venezuela)<sup>5</sup>

---

5 Julio Pinto Vallejos (2001; 2007) plantea que las naciones latinoamericanas son reproducciones migrantes per se. Sin embargo, existe una importante temporalidad que demuestra los distintos enfoques gubernamentales que se le da a la cuestión migrante.

## **Oleadas migrantes, distribución socioespacial e interculturalidad crítica en la educación**

La recuperación y la exigencia de garantizar el acceso de calidad a la educación ha generado repercusiones en todo el mundo, desde acciones revisionistas de las políticas actuales hasta propuestas que han generado nuevas discusiones en torno a cómo se deben construir espacios inclusivos. Dentro de estos movimientos destacan algunos de carácter internacional, los que han sido apoyados por importantes organismos —como la ONU, la UNICEF y la UNESCO— y han «convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños y niñas, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario» (Florian, 1998:170). Aun cuando estas gestiones institucionales han progresado y, en muchos casos, efectivamente han permitido minimizar la falta de acceso a la educación formal y desde la legalidad a diversos grupos migrantes, esta situación requiere tiempo. En momentos de emergencia como los que se están evidenciando en Chile demoran un tiempo considerable para poder obtener buenos resultados, además que no considera a los y las estudiantes infantojuveniles y en ningún caso a estudiantes migrantes adultos.

El principio que rige es que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; apoyando las cualidades y «las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito» (Arnaiz, 2004:25). En esta definición, si bien recoge la importancia de la existencia de un derecho a la educación correspondido a niños y niñas que efectivamente requieren que tales derechos sean garantizados por múltiples actores de los Estados, podemos observar que nuevamente no se menciona la relevancia de los y las estudiantes adultos independiente del lugar de procedencia de estos grupos.

Al referirnos a un inmigrante y específicamente a un/una migrante adulto/a, es relevante considerar que no se hace alusión exclusiva a una situación legal o administrativa determinada o bien a un cambio de tipo socio-territorial como movimiento geográfico, sino que se comprende como una persona que proviene de un contexto cultural internacional diferente que se inserta en un sistema escolar que posee características distintas a aquellas que usualmente se compartían como colectivo general. (Salas *et al.*, 2017:2013)

Las descripciones de Salas *et al.* (2017) resultan importantes de considerar en la problemática expuesta anteriormente, es decir, hay ciertos elementos presentes en todas las personas migrantes que necesitan el acceso a la educación, elementos comunes sin diferenciar mayormente el rango etario a las que se aplique. Puede considerarse como un buen inicio para acercarnos a la realidad de los estudiantes migrantes adultos, pero se debe seguir profundizando dado que las edades más adultas poseen otra dinámica de vida y para ellos la educación o el acceso a ella no siempre se encuentra en las primeras prioridades. Por ello, la situación de estudiantes migrantes adultos y adultas y puntualmente los haitianos y haitianas deben ser revalorizadas, comprendiendo las limitantes que ellos y ellas portan desde su origen. La búsqueda de un progreso valórico y material que necesariamente debe pasar por la educación formal.

Aquí mencionaremos un punto que se profundizará más adelante, en el marco jurídico–normativo, nos referimos a la barrera institucional que existe especialmente para los y las estudiantes haitianas, barreras que provocan un fuerte retroceso en la sociedad y que generan consecuencias relevantes para el progreso y desarrollo de estas personas. En principio, podemos considerar que este proyecto perseguía la idea preconcebida que este tipo de limitantes era en gran medida un problema o no existe un reconocimiento o mecanismo de reconocimiento de los estudios previos que estas personas obtuvieron en sus países de origen, por ejemplo, homologación de títulos técnicos, universitarios y profesionales, mecanismos que sí existen en personas procedentes de otras realidades, otros espacios y otros Estados. Sin embargo, la evidencia apunta que son marcos normativos del gobierno central los que condicionan la integración de estudiantes haitianos y haitianas en el país<sup>6</sup>.

### **El sistema escolar chileno, enfoque migratorio y contexto histórico**

Desde la perspectiva histórica y dentro de un análisis retrospectivo la migración ha sido un elemento importante en la evolución social

---

6 La precarización laboral de la población haitiana en Chile debe entenderse también desde la concepción de un sistema educativo que no tiene la intención política de reformarse hacia un mejoramiento de la inclusión o reconocimiento académico en el país, lo cual puede entenderse como un factor que agudiza la desigual realidad desde que se asientan. Las limitantes educativas se entienden desde una profunda falta de justicia educativa.

del país. Fácilmente podemos encontrar cuatro periodos migratorios complejos. En el primero, al momento del proceso de emancipación, la población tenía diversas procedencias, entre ellos españoles, franceses, vascos y en mayor medida población indígena. En Chile las corrientes migratorias son un fenómeno de larga data y por ello se pueden distinguir periodos históricos con diversas características. Teniendo en consideración la historia reciente del país, este primer momento relevante de migración lo constituye la llegada de personas provenientes de Europa durante el siglo XIX y el siglo XX (MINEDUC, 2021).

Un segundo momento se da a partir de la década de 1940, en el gobierno de Gabriel González Videla y la promulgación de la Ley de Defensa permanente de la Democracia o *ley maldita*. Esta ley tenía —en el discurso— el objetivo de proteger la democracia ante la amenaza del avance socialista en la región y —en la práctica— terminó en una lealtad irrestricta del gobierno chileno con el bloque occidental capitalista de Estados Unidos, materializando una fuerte persecución hacia el partido comunista, declarándolo ilegal y provocando violaciones de Derechos Humanos hacia líderes sindicales y obreros en situación crítica luego del cierre de las salitreras del Norte Grande. Esta vuelta ideológica, que pasó desde los gobiernos radicales pertenecientes a las izquierdas chilenas y la coalición del frente popular de la década de 1930, da un giro importante al terminar la segunda guerra mundial y la incipiente polarización de la guerra fría. Así, Chile se convierte en un país receptor, en un primer momento de refugiados judíos y posteriormente de refugiados nazis que escapaban de los tribunales internacionales de la posguerra.

Un tercer momento ocurre posterior al «golpe de Estado de 1973, que produjo un éxodo significativo de chilenos que emigran a países europeos y Latinoamericanos en calidad de refugiados políticos» (Bolzman, 1993 y Pozo, 2004, citados en MINEDUC, 2021:5). En dictadura emigran chilenos y chilenas, pero se asientan grandes conglomerados empresarios de origen europeo y norteamericano auspiciados por la nueva constitución de 1980 neoliberal. Esto incluye elementos en la lógica de la matriz productiva que antes eran considerados parte del Estado de bienestar y que ahora pasan a ser privilegios o accesos de mercado, es decir, la mercantilización de la educación, la privatización de la salud, un sistema de jubilaciones administrado por privados —las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP)—, etc. En síntesis, esto provocaría

que grupos migrantes europeos se asentaran en el país generando hitos históricos críticos, de flujos y dinamismo migratorio por excelencia.

La respuesta que permite entender el posicionamiento del país como Estado receptor se produce con el retorno a la democracia. Desde 1990 en adelante Chile comienza, paulatinamente, a destacarse como modelo de crecimiento económico y de estabilidad política y social en Latinoamérica. Aparentemente, se produce una reducción significativa de la pobreza y, en términos generales, la posibilidad de contar con mejores expectativas económicas y de bienestar material. En la práctica también podríamos definirlo como una reubicación de los espacios pobres, a través de políticas de relocalización de grupos sin vivienda en nuevas comunas en la periferia del Gran Santiago como La Pintana, Cerro Navia, San Ramon o El Bosque. Se instala un nuevo discurso señalando que «históricamente Chile está en mejores condiciones que antes y geográficamente el país posee una situación comparativamente mejor que otros países de la región» (MINEDUC, 2021:5)<sup>7</sup>. Esto se debe, entre otras cosas, a la imagen que muestra el país en la región, su tasa de ingreso per cápita, el índice de desarrollo humano y la apertura comercial con distintos países del mundo. Sin embargo, no se muestra en esta faceta los aspectos negativos que existen por la liberalización de la economía, la crisis social y la falta de representatividad política, la reproducción de la desigualdad y falta de actualización de un país que retorna a la democracia con otro paradigma demográfico.

Es así como Chile «se constituye en un destino atractivo para personas de otros países de América Latina que deciden migrar para mejorar sus condiciones de vida» (Salas *et al.*, 2016, citado en MINEDUC, 2021:5). Sin embargo, «existen distintos motivos para que personas de otros países decidan venir a Chile. Entre estos se pueden destacar: extranjeros con vínculos con ciudadanos chilenos, motivos laborales, razones políticas, reunificación familiar, etc.» (Rojas y Silva, 2016, citado en MINEDUC, 2021:5).

---

7 Si bien Chile aumenta su porcentaje de población migrante receptiva, no debe considerarse un país receptor, al presente el país continúa siendo un país más generador de migrantes que receptor.

Esta reflexión abre el análisis del cómo y porqué Chile pasó a ser observado, pero esto no quita el elemento contingente histórico que podría apreciarse en torno a la situación económica, política, social de los nuevos países emisores como un componente relevante. En el caso de los haitianos y haitianas, por ejemplo, el terremoto del 2010 provocaría la misión del ejército chileno en ese país, lo que abriría una especie de puente que permitió a su población acercarse a Chile.

Evidentemente, estos debates han contribuido a entender lo que han denominado como una *nueva cuestión social*. Sin embargo, tal como señalan Pavez y Lewin y también Tijoux, «el foco generalmente se ha centrado en la población adulta y no en niños migrantes o hijos e hijas de migrantes» (Pavez y Lewin, 2014, y Tijoux, 2013, citados en MINEDUC, 2021:5).

Se puede confirmar lo anterior solo de forma parcial, los autores plantean una *nueva cuestión social* en donde la discusión se centra en los adultos, pero no en términos educativos sino en términos de problemática social migrante en general como fenómeno social. Sin embargo, en el plano estrictamente educativo la discusión sobre las y los adultos es bastante limitada, pensamos que debería problematizarse detenidamente este punto, pues, pareciera que la educación se concibe como un mecanismo de ascenso y progreso social. La lógica migratoria indica que

las primeras generaciones de migrantes, cuando ya logran cierto nivel de estabilidad económica, buscan formas para que sus familias puedan reunirse con ellas en el país de destino migratorio. A su vez, esta reunificación familiar y la formación de nuevas familias posibilitan el nacimiento de niños, niñas y adolescentes descendientes de migrantes, los cuales se enfrentan a matrices de inclusión/exclusión social como el sistema escolar.<sup>8</sup> (Rojas *et al.*, 2015, citado en MINEDUC, 2021:5)

## Metodología

Antes de profundizar en datos estadísticos, es necesario precisar que el presente artículo se desarrolla bajo una metodología de investigación cualitativa. Sin embargo, para reflejar un contexto enriquecido desde el

---

8 Esto genera las principales redes de apoyo entre familias migrantes, las cuales son muchas veces el pilar fundamental para la acogida de nuevas generaciones migrantes.

punto de vista de la información, consideramos necesario introducir la siguiente descripción:

Desde 2005 hasta 2014, alrededor del 20% de los inmigrantes son del tramo etario entre 0 a 19 años [...]. Para cifras más desagregadas, para el caso de niños, niñas y adolescentes (0 a 15 años) el porcentaje dentro de la población de inmigrantes es de alrededor de un 14%; y sumado a las que han nacido en Chile de origen extranjero (segunda generación) la cifra aumenta a un 21%. (MINEDUC, 2021:6)

De la descripción anterior se desprenden dos puntos de relevancia: a) la mayor cantidad de migrantes tiene una edad considerada adulto temprano o joven, población que tiene la cualidad de considerarse altamente productiva laboralmente hablando; y b) la segunda y tercera generación de migrantes está aumentando considerablemente. Ambos factores califican perfectamente para problematizar en torno al contexto en el que se desenvuelven los migrantes adultos que están estudiando y que son de origen afro, lo cual aún es un elemento importante a considerar en términos de integración y respeto. Además, hay que agregar la barrera idiomática que se presenta en este grupo migrante en particular. Con todo, más allá de estos datos generales, tal como señala Fernández «no existen estadísticas precisas y actualizadas respecto de la situación migratoria de niños y niñas, tampoco sobre sus principales características. Esto genera que haya un escaso conocimiento de los focos que requieren mayor atención, como podría ser la inserción educacional» (Fernández, 2012:243). Misma situación aplica en la población adulta, si bien existen datos con respecto a su distribución territorial, acceso a la vivienda y otros elementos de estudios sociales, no se logra precisar cuál es el porcentaje total o real de migrantes que componen los rangos etarios adultos, por lo que establecer desde el punto de vista cuantitativo el total de población sin acceso garantizado a la educación parece ser una problemática que difícilmente se puede regularizar aún.

Por último, en el caso de algunos establecimientos educativos existe un catastro de matrículas o vacantes, el cual —según registro histórico— muestra el aumento paulatino de estudiantes migrantes de diversas nacionalidades. Sin embargo, en este punto hay que convenir que los y las migrantes que deciden continuar con sus estudios en este país representan a un porcentaje menor que el total de migrantes que se encuen-

tran habitando en la ciudad, por lo tanto, se hace también necesarios mecanismos que reflejen la necesidad formal de establecer la cantidad oficial de migrantes adultos. En la comuna de Santiago, por ejemplo, levantando información, formalizando instrumentos de catastro y generando políticas públicas de reordenamiento territorial para mitigar consecuencias como la tugurización, los microbarrios, subbarrios, cuartos redondos y ranchos agrícolas<sup>9</sup>. En el caso de los establecimientos educacionales observados se utilizaron tres de carácter público/municipalizado, dos de carácter articular subvencionado, tres de carácter articular pagado y un programa de nivelación de estudios de la comuna de Quilicura llamado Organismo Técnico Capacitador (OTEC).

### **Geografía de la territorialización migrante y educación**

Hasta aquí hemos mencionado el contexto en el cual se han producido las principales oleadas migrantes, sus condiciones de accesibilidad en el país de destino en términos de vivienda, redes y educación desde el enfoque de la interculturalidad crítica. La geografía histórica permite realizar una reconstrucción de hitos relevantes desde un marco espacial que logre posicionar de forma coherente la fenomenología del proceso. Esto queda evidenciado de la siguiente forma.

El proceso de regularización de los estudiantes migrantes, desde la interculturalidad crítica, es otra de las demandas que surge de manera contundente. Esta supone una problemática que afecta el quehacer institucional, con relación al financiamiento o a la certificación de estudios, por ejemplo, la cual no es para todos los grupos migrantes de la misma forma. Esta problemática de acceso a la homologación de los títulos universitarios, técnicos e, incluso, educación de nivel básico/primario o media/secundaria implica en última instancia un no cumplimiento al derecho humano de la educación. En tal sentido los grupos migrantes, en relación con los estudios obtenidos en sus países de origen, encuentran mecanismos heterogéneos de compatibilidad en el país de destino. Por esta situación, se encuentran profesores, ingenieros comerciales, mecánicos y economistas limpiando el piso del patio de comidas del *mall* en algunos sectores de Santiago, con frecuencia, migrantes de

---

9 Los barrios tugurizados también son un elemento transformador espacial de la población periférica urbana.

origen afrocaribeño haitianos/as. Por tal motivo es que se han creado espacios de nivelación de estudios en el tramo denominado Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA). Estos espacios para la nivelación de estudios, normalmente, dependen de organismos sociales de acceso gratuito y con recursos limitados en cuanto a la infraestructura, tanto material de tipo arquitectónico como también recursos educativos.

Estos programas, antes del año 2010, existían con una tasa de matrícula considerablemente menor. Para tal caso se encuentra el OTEC de la Comuna de Quilicura, en la ciudad de Santiago. Este programa, entre el año 2002 y el año 2010, contaba en promedio con una tasa de matrícula del orden de los 300 estudiantes. Estos estudiantes precisaban objetivos netamente laborales, es decir, sin su enseñanza media no podían continuar con la estabilidad laboral. De un universo de 300 matriculados, la cantidad de migrantes no superaba el 10%, es decir, cerca de 30 estudiantes extranjeros con procedencia boliviana, peruana y ecuatoriana, respectivamente. Estas procedencias tienen directa relación, pues, pertenecen al ocazo de la oleada previa a la del 2010 constituida principalmente.

Lo anterior precisa la contradicción entre el derecho a la educación y los elementos regulatorios que finalmente generan un impedimento que garantice el acceso, la regularización y también el reconocimiento. Por ello, algunas comunas han llevado a cabo un programa específico para formalizar el estado de nivel educativo a niños que se encuentran en una situación irregular<sup>10</sup>. Sin embargo, la política pública debiese establecer mecanismos internos de regularización que se active de modo automático cuando un niño o niña se encuentra en esta condición, puesto que, de lo contrario, al *resolver* el problema para algunos municipios y no para otros, se están generando nuevos mecanismos de discriminación (Stefoni, 2016b). Lo anterior, nuevamente enfocado a la educación de niños y niñas en el sistema educativo formal chileno, no se menciona en caso alguno la situación de estudiantes migrantes, aunque los elementos mencionados son aplicables perfectamente.

La barrera idiomática también representa una limitante que debe ser tratada con especial cuidado para no tensar el cumplimiento de la educación vista como un derecho humano. Cuando no se habla español la *barrera idiomática* con los niños (y adultos) que no hablan el español

---

10 A partir de convenios específicos celebrados entre el Departamento de Extranjería y Migración y determinados municipios en el marco del programa *La escuela somos todos*, implementado por el Ministerio de Educación el año 2014.

—especialmente haitianos— también aparece como una demanda explícita de apoyo por parte de los docentes. Además, el tema aparece como una fuente de discriminación hacia estos niños. Los equipos docentes, en general, no cuentan con preparación para enfrentar grupos de estudiantes que no hablen el español. Es relativamente sencillo encontrar docentes que hablen inglés, pero aun así no podríamos considerar que la situación está cerca de solucionarse. Esta categoría del problema también incluye el problema del currículum dominante que actúa como elemento discriminatorio en ciertos espacios<sup>11</sup>. La crítica puede cuestionar el hecho que en las mallas curriculares de pedagogía el aprendizaje de una segunda lengua —distinta del inglés— aun no exista, así como también una preparación para situaciones que requieren los nuevos estudiantes portadores de nuevos códigos y saberes culturales, saberes no extractivistas.

En el caso de los estudiantes migrantes de la educación formal ocurre que son tratados con estrategias pedagógicas que apuntan hacia la improvisación metodológica. Por ejemplo, los docentes van ideando diversas estrategias para hacer frente a esta situación, recurren a dibujos o señas y les piden a los adultos responsables que estén presentes en las clases, para ir apoyando. Sin embargo, como señala Stefoni (2016a:178), «se demanda un apoyo institucionalizado, que permita tener orientaciones claras [sobre] cómo manejarnos bien con eso, una retroalimentación, que también nos digan *lo está haciendo bien. Te sugiero que con estos niños que están recién llegados utilices tal o cual cosa*». Si esta es la realidad que se está viviendo en las salas de los establecimientos formales educativos de este país, es momento de preguntarse sobre las carencias que podrían esperarse en el nivel educativo de estudiantes infanto–juveniles.

Chile posee una orgánica histórica, social y política centralista, a diferencia de otros Estados latinoamericanos federales se autodefine como un Estado unitario sin reconocimiento de otra nación. Teniendo en cuenta las diferencias entre las características de un Estado y una nación, todos aquellos pueblos que profesan otras tradiciones, otras creencias, otros idiomas, dentro del territorio nacional chileno, es considerado chileno. Esto explica, en parte, lo rígido del funcionamiento de las bases curriculares educativas, pero también el carácter homogeneizante en otras dimensiones como, por ejemplo, la autonomía territorial, la toma de decisiones en esferas de la vida pública y, por consecuencias, las polí-

---

11 Especialmente en áreas del conocimiento como Lenguaje y Ciencias Sociales.

ticas públicas que nacen desde Santiago y desde ahí hacia el resto del territorio, sin que, necesariamente se conozca la realidad o las realidades de estos territorios. Por consecuencia, es imperante una cultura hermética, conductista, propia del positivismo. Autores defienden esta postura como una consecuencia directa de la dictadura, donde el conocimiento geográfico fue apoderado e institucionalizado desde la hegemonía militar. De ahí proviene la figura simbólica propia de la década de 1990 en la cual la geografía a nivel intercultural, educativa y social se percibe como la representación de mapas físicos, sin la incorporación del factor humano, del paradigma de la relación del ser humano–medio, tan adyacente a la teoría, supeditando el empirismo geográfico y la geografía crítica marxista, anarquista o postmarxista. Es así como aparece el cuantitativismo, no solo como reacciones de aquellas vertientes de base fenomenológica, sino también de algunas propuestas marxistas, esto a partir de la apertura democrática chilena a partir de la década de 1990 y más profundamente del 2000.

Uno de los principales autores es David Harvey, quien recomienda recurrir a la imaginación para incorporar los procesos sociales en el análisis disciplinar. En su texto *Urbanismo y desigualdad social*, Harvey «propone hacer uso de la imaginación espacial para poner en relación procesos espaciales y procesos sociales en los análisis urbanos» (Zusman, 2013:55). Estos estudios fueron censurados al ingresar a Chile, por lo cual la hegemonía que poseía el conocimiento geográfico invisibilizó la heterogeneidad de la nación. Según Zusman (2013:55),

Harvey otorga importancia a la imaginación geográfica también en su proyecto de geografía histórica del espacio y del tiempo desarrollado en la década de 1990. Para Harvey las ideas de espacio y tiempo no pueden disociarse del modo de producción y de sus relaciones sociales características.

En gran medida estos elementos históricos, sociales, espaciales que recoge la interculturalidad crítica permite tener una apreciación más completa de la situación migrante actual, así como los nuevos enfoques educativos que apuntan a repensar las estrategias integrativas, la visibilización de nuevos grupos culturales, iniciando una transición hacia procesos como la aculturación y/o territorialidad abstracta.

## Reflexiones finales

Desde la interculturalidad crítica el espacio geográfico está intrínsecamente vinculado a los procesos sociales y a la construcción de asentamientos de diverso origen, como los grupos u oleadas migratorias que entran en conflicto con elementos de gran relevancia a nivel estatal como instrumentos sociopolíticos. En tal sentido, la dinámica del espacio obedece a numerosas variables. En la concepción de una comunidad pueden encontrarse o darse cierta filiación al espacio propiamente como tal. En esta discusión aparecen conceptos como la *topofilia* y la construcción e identificación verbal, semántica o simbólica del espacio y la *toponimia*, en este aspecto se han transformado varios nombres de algunos espacios de la región metropolitana de Santiago e incluso de otras zonas del país. Este punto es un ejemplo de cómo la oleada migratoria actual es totalmente centralizada. Desde la Geografía Histórica se considera el conjunto de características de la comunidad, en palabras de Sauer; «en conjunto las prácticas culturales, los objetos construidos, los medios adaptados, las disposiciones espaciales del asentamiento y del edificio, los símbolos, las obras artísticas» (Sauer, 1925, citado en Buitrago Bermúdez y Martínez Toro, 2007:1). Este conjunto de elementos proyecta una nueva realidad, precarizada en algunos aspectos, como el trabajo rural, la inexistencia de mecanismos como la de homologar de estudios profesionales.

Otros autores han determinado el comportamiento de grupos sociales dentro de un espacio, por ejemplo, Le Corbusier, en el contexto del Cuarto Congreso Internacional de Arquitectura Moderna, reconoce tres funciones esenciales asociadas al habitar colectivo del hombre, presentes en todo proyecto de establecimiento humano: trabajo, la falta de circulación y residencia. El primero ha reflejado una realidad en el comportamiento laboral, la informalidad del trabajo ha aumentado conforme se ha instalado un porcentaje considerable de migrantes urbanos. La transformación laboral ha generado cambios importantes en la estructura de la distribución de la producción. Informal no es sinónimo de ilegal, pero sí se puede acercar más al concepto vulnerable, el cual es elemento que categóricamente se relaciona con la desigualdad y/o segregación espacial. Junto con la falta de circulación, estas constituyen las limitantes que tienen los grupos migrantes a partir de la tercera y cuarta generación. Es de esperar que las primeras generaciones de migrantes hayan

podido tomar la decisión de salir por tener mejores condiciones económicas. Mientras van avanzando las generaciones el factor de vulnerabilidad de los grupos se hace notar, demorando en el tiempo y abriendo la compleja situación de irregularidad y pasos fronterizos de alto riesgo.

Desde la perspectiva educativa a nivel estructural se observa una tendencia a la precarización de los instrumentos y establecimientos públicos desde la década de 1990 en adelante. Tal situación funciona de forma inversa a nivel subvencionado y articular, donde las políticas públicas referidas a la educación han permitido el fortalecimiento de los planes y programas, la ocupación de las vacantes de matrícula y la introducción de herramientas, que —en teoría— van siendo establecidas bajo la premisa el mejoramiento de los estándares de calidad como la carrera docente.

La llegada de migrantes peruanos y bolivianos desde mediados de la década de 1990 hasta el 2006 dio cuenta de un resurgir de las escuelas públicas de forma moderada. Este fenómeno se potenció, considerablemente, con las oleadas de migrantes afrocaribeños desde la década del 2010 en adelante. Este proceso supuso algunos cambios interesantes desde la espacialidad y los factores socioeconómicos; el éxodo de estudiantes peruanos de segunda y tercera generación desde la escuela pública hacia la articular subvencionada una vez que adquirirían mejores condiciones económicas, a su vez los estudiantes afrocaribeños de primera y segunda generación irían ocupando las matrículas de escuelas públicas respectivamente. Esto permite cuestionar otros fenómenos: ¿cómo se preparan las escuelas y liceos públicos de Chile para abordar la llegada súbita de estudiante afrocaribeños no hispano parlantes?, ¿existen estrategias curriculares que permitan una adecuada calidad en integración y comprensión del país de origen?, ¿existe una relación entre la precariedad de recursos que poseen las escuelas públicas de Chile y los altos índices de deserción escolar pospandemia? Sin duda estas interrogantes quedaran para seguir profundizando el funcionamiento y uso de las estrategias provenientes del Ministerio de Educación, aunque es esperable que mientras no se problematice el rol local que ofrece la escuela, en términos espaciales e institucionales actuales, no se podrán abordar las problemáticas estructurales segregadoras que persisten en la actualidad.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2004).** La educación inclusiva: dilemas y desafíos, *Educación, desarrollo y diversidad*, Vol. 2 (7), 25–40.
- Buitrago Bermúdez, O. y Martínez Toro, P. M. (2007).** Geografía histórica: por la genética del espacio, *Historia y Espacio*, Vol. 3 (29), 1–13. Recuperado de: [https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/article/view/11265/13583](https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/11265/13583) (6 de Julio de 2023)
- Fernández, R. (2012).** Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes, en OIM, ACNUR y UNICEF (eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*, Santiago de Chile: Andros Impresores.
- Florian, L. (1998).** Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?, en C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coords.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Traducción española, 2003, Madrid: Editorial EOS.
- INDH (2020).** *Estándares internacionales de derechos humanos para la protección de niños, niñas y adolescentes institucionalizados en residencias de protección*, Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016).** Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades, *Calidad en la educación*, N° 45, 132–173.
- MINEDUC (2021).** *Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España*, Santiago de Chile: MINEDUC.
- Pinto Vallejos, J. (2001).** *¿Revolución proletaria o querida chusma?*, Santiago de Chile: LOM.
- Pinto Vallejos, J. (2007).** *Desgarros y utopías en La Pampa Salitrera*, Santiago de Chile: LOM.
- República de Chile (2023).** *Constitución Política de la República de Chile*, Valparaíso: Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. [En línea] Recuperado de: [https://www.camara.cl/camara/doc/leyes\\_normas/constitucion.pdf](https://www.camara.cl/camara/doc/leyes_normas/constitucion.pdf) (6 de Julio de 2023)
- Salas, N.; Castillo, D.; San Martín, C.; Kong, F.; Thayer, L. E. y Huepe, D. (2017).** Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile, *Universitas Psychologica*, Vol. 16

- (5), 2011-2777. [En línea] Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/647/64753989014/64753989014.pdf> (6 de Julio de 2023)
- Stefoni, C. (2011).** *Perfil Migratorio de Chile*, Buenos Aires: Organización Internacional de la Migración.
- Stefoni, C. (2016a).** Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales, Estudios internacionales (Santiago)*, Vol. 48 (185), 153-182. [En línea] Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So719-37692016000300008](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So719-37692016000300008) (6 de Julio de 2023)
- Stefoni, C. (2016b)** La nacionalidad y color de la piel en la racialización del extranjero. Migrantes como buenos trabajadores en el sector de la construcción, en M. E. Tijoux (ed.) *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*, Santiago de Chile: Ed. Universitaria de la Universidad de Chile.
- UNESCO (1960).** *Recomendación relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Walsh, C. (2010).** Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (comp.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012).** Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI, *Visão Global, Joaçaba*, Vol. 15 (1-2), 61-74. [En línea] Recuperado de: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511> (6 de Julio de 2023)
- Zusman, P. (2013).** La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos, *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 54, 51-66. [En línea] Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n54/arto4.pdf> (6 de Julio de 2023)