



**FLACSO**  
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN

FORMANDO CHILENOS: EDUCACIÓN CIUDADANA Y MIGRACIÓN EN  
LA FRONTERA NORTE DE CHILE

AUTORA: ALEXIA SARAY VÁSQUEZ PINO

DIRECTORA: ANDREA ALVARADO URBINA

FECHA: 31 DE MARZO DEL 2024

A mi familia, por su inmenso amor, contención y paciencia. A Constanza, por su cariño y porque su escolaridad sea tan intercultural como lo necesite para ser una ciudadana del mundo.

A Andrea, por sus generosos consejos, su excelente guía intelectual y emocional, y por permitirme conocer más de estos temas.

A Abril, por prestarme a su mami. Que el mundo que se presenta en estas páginas sea mejor en el futuro que le toque conquistar.

A mis amigos y amigas, por siempre estar, apoyarme y decir lo preciso. A quienes se volvieron mis amigas de la vida en la casita migrante, esto no sería posible sin ustedes.

### Resumen en castellano

La presente investigación buscó conocer las maneras en que el contexto migratorio incidió en el diseño e implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales de la comuna de Arica, en el norte de Chile. A través de entrevistas a directivos y profesores, se analiza que los planes de formación ciudadana están centrados en acciones vinculadas a los proyectos educativos de cada establecimiento, con diferencias en las percepciones de ciudadanía entre escuelas. Aquellos establecimientos con mayores prácticas interculturales tienden a ser los que cuentan con mayor población migrante, con prácticas pedagógicas que motivan la participación activa de las y los estudiantes y que separan la ciudadanía de la nacionalidad. Sin embargo, hay establecimientos educacionales donde prima la asimilación y la unión entre lo nacional y lo ciudadano, con la consiguiente exclusión de quienes no forman parte de las expresiones nacionales ariqueñas. En ese contexto, la ciudadanía puede constituirse considerando distintos niveles de actuación (local, nacional, regional, mundial) e identidades locales que tensionan la construcción homogénea de nación, pero sin que esté resuelta la definición de ciudadanía que guía su formación.

**Palabras clave:** Formación ciudadana – Migración – Nación – Frontera - Ciudadanía

### Abstract

This research sought to understand the ways in which the migratory context influences the design and implementation of citizenship education in educational institutions in the municipality of Arica, in northern Chile. Through interviews with directors and teachers, it is analyzed that the citizenship education plans are centered on actions related to the educational projects of each institution, with differences in the perception of citizenship among schools. The establishments with more intercultural practices tend to be those with a larger immigrant population, with pedagogical practices that motivate the active participation of students and that separate citizenship from nationality. However, there are also educational institutions where assimilation and the union of nationality and citizenship prevail, with the consequent exclusion of those who do not belong to the national expressions of the people of the region. In this context, citizenship can be constituted taking into account different levels of action (local, national, regional, global) and local identities that emphasize the homogeneous construction of the nation, without resolving the definition of citizenship that guides its formation.

**Keywords:** Citizenship education - Migration – Nation - Border - Citizenship

## Índice

1. Introducción .....	6
2. Antecedentes .....	9
2.1 La particularidad ariqueña .....	9
2.2 Formación ciudadana en Chile.....	12
2.3 Educación de extranjeros.....	17
3. Marco teórico .....	22
3.1 Educación intercultural.....	22
3.2 Aprender a ser ciudadano/a.....	27
3.2.1 Formación ciudadana .....	27
3.2.2 Ciudadanía y nacionalidad .....	30
3.2.3 Ciudadanía y migración .....	32
3.3 Investigar en la frontera.....	33
3.3.1 La interacción en la frontera.....	33
3.3.2 La chilenidad .....	38
3.3.3 La perspectiva transnacional .....	39
4. Metodología .....	42
5. Elaboración del Plan de Formación Ciudadana .....	46
5.1 Diseño y actualización.....	46
5.2 Liderazgo y autonomía .....	51
5.3 Interdisciplinariedad.....	56
5.4 Relación con el Ministerio de Educación .....	60
6. La percepción de la migración .....	63
6.1 Los cercanos y los lejanos .....	64
6.2 La delincuencia .....	67
6.3 Factores socioeconómicos .....	69
6.4 Conductas extranjeras.....	70
7. Educando en ciudadanía .....	74
7.1 Los valores de la ciudadanía.....	74
7.2 Lo regional y lo nacional .....	77
7.3 Su lugar en el mundo.....	86
8. La convivencia escolar.....	94

8.1 Convivencia escolar y discriminación.....	94
8.2 Participación estudiantil .....	100
8.3 El género en la formación ciudadana .....	106
9. Conclusiones .....	110
Anexos .....	114
I. Listado de establecimientos de la comuna de Arica .....	114
II. Listado de entrevistas .....	117
Bibliografía .....	119

## Índice de tablas

Tabla 1: Estudiantes chilenos y extranjeros según tipo de administración.....	18
Tabla 2: Estudiantes chilenos y extranjeros según índice de ruralidad.....	18
Tabla 3: La diversidad en los discursos multi e interculturales.....	24
Tabla 4: Muestra real (entrevistados/as).....	44
Tabla 5: Tipos de actividades en los planes de formación ciudadana.....	49
Tabla 6: Valores personales.....	74
Tabla 7: Valores sociales.....	75
Tabla 8: Establecimientos educacionales en área urbana.....	114
Tabla 9: Establecimientos educacionales en área rural.....	116
Tabla 10: Listado de entrevistados.....	117

## 1. Introducción

Arica es una ciudad particular. Transfronteriza y multicultural, su población se ha configurado a partir de la movilidad constante de ciudadanos peruanos, bolivianos y chilenos, junto con una alta presencia de pueblos indígenas. Estas características han permitido que se construyan formas específicas de chilenidad (Mondaca et al., 2020).

El sistema escolar chileno ha tenido un rol preponderante en el desarrollo de esa nacionalidad y de la ciudadanía; particularmente en esta región fronteriza, anexada producto de una guerra con los países vecinos, la escuela fue un elemento central del llamado proceso de chilenización. En la actualidad, es posible estudiar este vínculo a través de los Planes de Formación Ciudadana (PFC), pues todos los establecimientos educacionales que reciben fondos públicos deben contar con uno, siguiendo el curriculum nacional en donde la educación en ciudadanía forma parte de todas las asignaturas y niveles educativos (Cox & García, 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Durante la última década, el significativo aumento de migrantes de otros países latinoamericanos presentes en la región ha cambiado los repertorios migratorios, ante lo cual es posible que se haya modificado la forma en que se aprende de ciudadanía en los establecimientos educacionales ariqueños. La pregunta que guía la investigación, por lo tanto, es: ¿De qué manera el contexto migratorio actual incide en el diseño e implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales de la comuna de Arica?

A su vez, el objetivo general es conocer las maneras en que el contexto migratorio actual ha incidido en el diseño e implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales de la comuna de Arica. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer la manera en que se ha implementado la formación ciudadana en los colegios y liceos de Arica.
- Conocer la percepción de docentes y directivos respecto al contexto migratorio actual y su incidencia en la enseñanza.
- Identificar cambios y continuidades en la implementación de la formación ciudadana a propósito del contexto migratorio.

- Explorar los alcances del currículum nacional y las oportunidades de diseño de planes y programas de formación ciudadana en los establecimientos educacionales de Arica.

Estos objetivos se logran cumplir a partir de una estrategia cualitativa, que considera entrevistas en profundidad a docentes vinculados al Plan de Formación Ciudadana y a jefaturas de la Unidad Técnico-Pedagógica de escuelas y liceos de Arica. La selección de entrevistados consideró el tipo de administración de los establecimientos educacionales y la cantidad de población migrante de cada uno. Finalmente, la estrategia de análisis corresponde al análisis de modelos que permitió revisar la información considerando la literatura y lo dicho por las y los entrevistados.

Preguntarse por la formación ciudadana en el actual contexto migratorio busca responder a dos aspectos: el primero corresponde a las nociones de ciudadanía, a las posibilidades de construir comunidades políticas que permitan la interacción de lo local con lo global; y en segundo término, al tipo de formación ciudadana que se desarrolla en zonas fronterizas que históricamente han vivido procesos de movilidad y, por tanto, en donde se dan prácticas que tensionan las nociones de lo nacional a la vez que lo constituyen.

Para ello, la perspectiva de la educación intercultural es clave. Ante la visión homogénea y jerárquica que constituye la cultura nacional unitaria, lo intercultural se constituye en una oportunidad para cuestionar la unidad entre nacionalidad y ciudadanía, permitiendo que la diversidad se exprese y que surjan nuevas formas de comprender la comunidad política (Riedemann et al., 2021). En un contexto como el ariqueño, por lo tanto, donde la diversidad cultural es parte del contexto en que se desenvuelven y aprenden las y los estudiantes, la pregunta por su incorporación en los PFC podría arrojar luces de las complejas relaciones que se forman en la frontera.

El estudio de la formación ciudadana entrega múltiples oportunidades de aprendizaje, tanto porque el campo es relativamente nuevo como por la particularidad que tiene estudiar la creación e implementación de los Planes de Formación Ciudadana a pocos años de iniciado el cambio curricular que crea la asignatura de Educación Ciudadana. Las percepciones docentes respecto a su trabajo, qué hacen y qué deberían hacer, puede entregar claves para comprender la imbricación entre valores globales y locales en una ciudad que convive con la

interculturalidad, así como habilitar debates que podrían cuestionar lo que entendemos por comunidad política.

Los hallazgos de la investigación permiten señalar que los establecimientos con mayor cantidad de estudiantes migrantes e indígenas, son quienes tienen mayores prácticas de educación intercultural, habilitando que lo ciudadano se entienda separado de lo nacional. Sin embargo, en otros establecimientos sigue operando el asimilacionismo y la única cultura nacional como expresión de lo chileno, por lo que se podrían producir exclusiones para futuros ciudadanos que no calcen con esas prácticas culturales.

Además, otro hallazgo clave es que los planes de formación ciudadana están imbricados con los proyectos educativos institucionales, por lo que la educación de cada establecimiento está pensada para formar ciudadanos, dando cuenta de la transversalidad y sus potencialidades. Sin embargo, este vínculo no se ha traducido en una reflexión del tipo de ciudadanía a formar, por lo cual se pueden reproducir formas de exclusión que vayan en detrimento de la vida pública y sujetos específicos, como las mujeres, los indígenas y los migrantes.

## 2. Antecedentes

### 2.1 La particularidad ariqueña

La ciudad de Arica está situada en la frontera de Chile con Perú, lo que le confiere características geográficas y culturales distintivas del resto del territorio nacional. Esta ciudad “posee una historia de multiculturalidad que precede a la formación de los estados nacionales” (Alvarado & Zapata, 2020, p. 160), con influencias culturales y lingüísticas diversas debido a su historia vinculada a la macrozona sur andina, a los procesos de conformación de los estados nacionales y a la diversidad de sus habitantes. En la misma línea, Mondaca *et al* destacan que la migración peruana en la región de Arica y Parinacota ha caracterizado a esta zona como un espacio transfronterizo, habilitando “procesos de intercambio económico, político y sociocultural” (Mondaca et al., 2018, p. 28).

Hay registros del asentamiento de la Cultura Chinchorro entre el 7020 y el 1500 a.C., así como de la integración al imperio Inca. En el período colonial, esta zona jugó un rol clave como puerto para el traslado de plata y luego para las industrias del guano y el salitre, junto con la producción agrícola de los valles. Con la independencia del Perú, Arica formó parte del Departamento de Tacna, lo que sesenta años después cambió producto de la Guerra del Pacífico que dejó como resultado su anexión a Chile, situación ratificada con el tratado de 1929 que resolvió los límites entre ambos países.

Luego del conflicto bélico, el Estado de Chile desarrolló un “proceso de chilenización” de los territorios dominados, lo que implicó el fomento de la identidad nacional a través de un discurso homogeneizador, la militarización de la zona y la expansión del aparato estatal mediante la integración de la economía local a la nacional a través de proyectos de infraestructura como la construcción de puertos y carreteras. Además, se promovió el nacionalismo a través de Ligas Patrióticas Chilenas, se expulsó a ciudadanos peruanos, se impusieron patrones culturales desde el sur y se nacionalizaron las escuelas públicas (M. Guizardi & Garcés, 2013; Mondaca et al., 2020; Stefoni et al., 2022). Conjuntamente, se incentivó la migración de chilenos desde otras regiones con el objetivo de *desindigenizar* y *urbanizar* (Lube-Guizardi et al., 2017) a los habitantes, pues se consideraba a la población aymara de los valles de Azapa y Lluta como peruana o boliviana. Se unificó el imaginario nacional a partir de la construcción de la identidad

chilena que considera, siguiendo a Benedict Anderson, como parcialmente opuestos a Perú y Bolivia (Alvarado & Zapata, 2020).

En educación, se promovió la asimilación cultural a través del trabajo de profesores normalistas chilenos y la instalación permanente de símbolos patrios como el canto del himno nacional y la bandera. Este proceso no estuvo desprovisto de tensiones, como el fomento del nacionalismo peruano por algunos directivos de la educación (Mondaca et al., 2020) y, por otra parte, la petición de recursos públicos a Santiago para instalar emblemas como banderas chilenas en cada escuela de la zona.

Cabe señalar que el proceso de chilenización modificó la configuración de las movi­lidades en el territorio, pero no eliminó los circuitos desarrollados principalmente por los indígenas y, por tanto, anteriores a la formación de las fronteras, con rutas que cruzan Chile, Perú, Bolivia y Argentina. Algunos estudios que dan cuenta de ello refieren a la movilidad transfronteriza y circular de las mujeres peruanas aymaras en el comercio informal entre Tacna, Arica e Iquique (Lube-Guizardi et al., 2017; Pastor Seperak & Chávez Vargas, 2022), las lógicas y prácticas de familias en frontera, especialmente la superposición y condensación de lugares y de las relaciones (M. Guizardi et al., 2017), así como los circuitos de economías de producción familiar vinculadas a la agricultura y el transporte de mercancías y personas entre Chile y Bolivia (Garcés & Moraga, 2015; M. Guizardi, Magalhaes, et al., 2022). Estos hitos que reúnen a población de distintos países fronterizos implican la construcción contingente de identidades, dependiendo de los contextos sociopolíticos de la región y de las relaciones que establecen las comunidades locales, entre otros (Stefoni et al., 2022).

Actualmente, Arica se caracteriza por la movilidad constante de ciudadanos peruanos, bolivianos y chilenos, convirtiendo al paso de Chacalluta en el paso fronterizo terrestre más importante de Chile (Tapia Ladino et al., 2017). Durante las últimas décadas, el proceso de movilidad que ha caracterizado a la frontera norte se ha diversificado con el aumento de la migración desde lugares distintos a Bolivia y Perú, posicionando a Chile como uno de los países de la región donde más ha aumentado la población extranjera respecto a la nacional.

En cuanto a la gestión y administración de fronteras, el Estado ha adoptado nuevos patrones y prácticas de migración, los cuales se asocian a la globalización<sup>1</sup> con el abaratamiento de los costos de viaje y los cambios tecnológicos que permiten conectar espacios en tiempo real (Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015). En particular, el Estado chileno ha transitado desde un enfoque de seguridad fundamentado en el paradigma del enemigo externo hacia un enfoque en amenazas transnacionales y globales, entre los cuales se encuentra el narcotráfico y el paso irregular de personas, buscando limitar la movilidad humana (Palominos, 2023; Stefoni et al., 2022).

De este modo, de acuerdo al CENSO del año 2017, un 4,4% de quienes estaban en el país correspondían a población migrante, porcentaje que aumentó significativamente a un 7,5% para el año 2021, según estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (2022), equivalente a 1.482.390 personas, destacando países como Venezuela, Perú, Haití y Colombia. Para la región de Arica y Parinacota, el Servicio Jesuita a Migrantes (2022) estimó 32.571 personas extranjeras a fines del 2021.

Respecto a los menores de edad, Grau-Rengifo *et al* (2021) señalan que al año 2019 el 20% de la población migrante a nivel nacional correspondía a niños, niñas y adolescentes entre 0 y 15 años. A su vez, una característica de la migración es que es principalmente femenina, es decir, un importante número de quienes se mueven hacia la región son mujeres. Esto provoca que, siguiendo a Pavez y Lewin (2014), una vez que se encuentran más asentadas y estables, se generan procesos de reunificación familiar donde llegan los hijos e hijas al país.

En cuanto a la población indígena, en Arica vive uno de los mayores porcentajes del país, llegando a un 35%, en su mayoría aymara<sup>2</sup>, seguido por población mapuche, quechua, diaguita, entre otras (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Cabe destacar que en Arica, a diferencia del resto del país, coinciden frecuentemente las categorías de indígena y migrante, ya que un

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que no se puede considerar a la globalización como “un requisito y causa de la transnacionalidad de las comunidades migratorias” (M. Guizardi & Nazal, 2017, p. 22), pues hay investigaciones como la realizada por Guizardi et al (2017) para la frontera norte de Chile, donde la escala temporal no responde a la reestructuración del capitalismo a nivel global y los cambios en el Estado-nación, sino que existen interacciones y repertorios migrantes anteriores que, más bien, permiten la institucionalización de estos procesos teniendo como fundamento las prácticas e identidades anteriores en la zona.

<sup>2</sup> Según el CENSO 2017, en Arica la población indígena se distribuye de la siguiente forma: 74.9% corresponde a Aymara, seguido del 10.1% de Mapuche, 3.3% de Quechua y 2.4% de Diaguita, entre otros.

porcentaje importante de la población boliviana -y en menor medida, también peruana- es aymara.

La construcción de nación, por lo tanto, se da en el marco de prácticas socioespaciales transfronterizas que influyen en el comercio y la agricultura de Tacna y Arica, así como de la importante presencia indígena en el área (Pastor Seperak & Chávez Vargas, 2022). Por ello, la diversidad ariqueña “ha generado una particular forma de chilenidad en la zona” (Mondaca et al., 2020) convirtiendo a esta ciudad en un espacio único de investigación, en tanto territorio transfronterizo y multicultural.

## 2.2 Formación ciudadana en Chile

La educación pública ha sido fundamental para fomentar la pertenencia al territorio nacional, como se ha mencionado respecto al proceso de chilenización que vivió Arica. Desde sus inicios, la educación para la ciudadanía estuvo centrada en conocimientos de ese Chile unitario con tradiciones y valores comunes, privilegiando el aprendizaje de la organización política del país.

En las últimas décadas, se ha dispuesto de un curriculum específico de formación ciudadana con el objetivo de incorporar conocimientos y valores del sistema democrático, junto con alfabetización científica y digital para comprender y resolver problemas contemporáneos complejos. Además, se espera el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas, así como actitudes que permitan a las y los estudiantes desenvolverse en la construcción de una sociedad a través de prácticas democráticas, con orientación al bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable (Carrillo & Jurado, 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2019b).

En esa línea, durante los años noventa se realizaron varias reformas a las leyes que orientan el marco curricular obligatorio para todos los establecimientos escolares del país. El diagnóstico es que eran necesarios ajustes curriculares para promover la agenda de derechos humanos y la memoria histórica (Mardones, 2018), así como fortalecer la percepción y participación juvenil en la política. Entonces, en la reforma para la primaria<sup>3</sup> de 1996 y de la secundaria en 1998, se definió que la enseñanza y aprendizaje de la educación ciudadana debía distribuirse de manera transversal a través de objetivos de aprendizaje en todos los niveles, eliminando la asignatura

---

<sup>3</sup> En Chile, la educación primaria es llamada enseñanza básica y va desde primero hasta octavo básico, y la secundaria es llamada enseñanza media, incluyendo desde primero a cuarto medio.

de educación cívica del currículum. Respecto a sus contenidos, se amplió la visión desde la educación cívica como única asignatura hacia “una comprensión y formación ciudadana acorde al contexto de democratización y globalización actual” (Soto & Peña, 2020, p. 305), con conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la vida en democracia.

No obstante, la disminución de la participación electoral de las y los jóvenes provocó que el sistema político creara una Comisión Ciudadana en 2004, que dio paso a cambios en los marcos curriculares para densificar y especificar los objetivos y contenidos de formación ciudadana (Cox & García, 2015). En 2013, se crearon Bases Curriculares y Objetivos de Aprendizaje en reemplazo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, permitiendo una mejor articulación de contenidos desde primero básico hasta segundo año de enseñanza media. Se esperaba mejorar la gestión e implementación curricular, promover acciones en los momentos escolares fuera del aula y apoyar la convivencia escolar (Riedemann et al., 2021), considerando, además, que la eliminación de la asignatura de formación ciudadana para la transversalización de sus objetivos fue percibida como una restricción de estos contenidos en el currículum, condicionada por los recursos disponibles (Bonhomme et al., 2015).

En el ámbito de la educación ciudadana, se incorporó un eje de formación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y se reemplazó el Objetivo Fundamental Transversal de “Formación ética y persona y entorno” por los Objetivos de Aprendizaje “Dimensión Sociocultural y ciudadana” y “Dimensión moral”. Tres años después, luego de las recomendaciones del “Consejo Asesor Presidencial contra Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción”, se crea el Plan de Formación Ciudadana desde el Ministerio de Educación, con el mandato de implementación para todos los establecimientos que reciben fondos del Estado, a lo que se sumará en 2019 el restablecimiento de la asignatura de Educación Ciudadana para tercero y cuarto medio, a cargo de docentes de Historia y Geografía (Cox & García, 2020; Soto & Peña, 2020).

Con las últimas reformas, se explicita la responsabilidad institucional de las escuelas en la formación ciudadana, lo cual implica la elaboración de estrategias para la formación ciudadana acompañado de un Plan Nacional de Formación Ciudadana que orienta el trabajo que debe desarrollar cada establecimiento. Además, se espera la participación activa de la comunidad escolar y, con ello, se les otorga un rol preponderante a los liderazgos educativos en miras a cumplir con los objetivos curriculares. Finalmente, se instala la asignatura Educación

Ciudadana para los últimos dos años del ciclo escolar, complementando el trabajo sobre objetivos transversales para los cursos de primero básico a segundo medio (Godoy et al., 2022).

En el caso de la enseñanza técnico profesional, estudios señalan que las competencias para la ciudadanía son altas, lo cual se vincula con asignaturas específicas del área humanista (Filosofía, Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales) y propias de cada especialidad. Pese a que las mediciones son positivas y se observa un refuerzo en las competencias de las y los estudiantes, las entrevistas realizadas por Carrillo y Jurado matizan los resultados, señalando que hay dificultades para el diálogo abierto y la convivencia democrática<sup>4</sup>, de manera que lidiar con el conflicto es un desafío pendiente (Carrillo & Jurado, 2017).

La implementación de la formación ciudadana es reciente, por lo que las investigaciones señalan que las y los docentes plantean escasos procesos de acompañamiento para facilitar la apropiación de la política educativa (así como la falta de indicaciones ministeriales), la adaptación creativa a través de la formación continua, el uso de herramientas para la enseñanza de la Historia, y la aplicación de las propias creencias para dar cumplimiento al plan de estudios (Soto & Peña, 2020). Además, los directivos y encargados del Plan de Formación Ciudadana comparten que la temática es relevante y necesaria, pero se percibe como una imposición en la medida que el proceso de elaboración fue poco democrático (Zúñiga et al., 2020). Ante esto, es preciso considerar que una reforma curricular incluye un proceso de interpretación y codificación (Mardones, 2018) en donde las y los docentes son los principales responsables de volver realidad la reforma, por lo que su práctica es clave para comprender qué funciona y cómo funciona la formación ciudadana.

Pese a que la formación ciudadana se considera un objetivo transversal en el currículum nacional, por lo que docentes de todas las asignaturas y niveles debiesen contribuir a la promoción del ejercicio de una ciudadanía activa, diversas investigaciones constatan que la responsabilidad de este eje ha recaído en las y los docentes de Historia y Geografía (Jara et al., 2019; Soto & Peña, 2020; Zúñiga et al., 2020). El contenido de formación ciudadana se aborda principalmente desde la historia, al punto que se relegan otras ciencias sociales como la ciencia política y la sociología (Mardones, 2015). Además, su implementación curricular “se

---

<sup>4</sup> La convivencia escolar es un espacio de formación ciudadana, entendiendo que todo el espacio escolar contribuye a desarrollar prácticas y valores de ciudadanía democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2019a).

caracteriza por ser lineal” (Hernández, 2016, p. 160), al punto que los actos de contextualización surgen de manera espontánea en el aula, por iniciativa de docentes que insertan datos o informaciones aisladas de otras culturas o por intervenciones de estudiantes migrantes, lo cual no se refleja en la planificación y en el diseño de actividades (Hernández, 2016, p. 161). En consecuencia, no existe una lectura profunda del marco curricular y no se integran acciones que reconozcan la diferencia (Hernández, 2016, p. 164).

A su vez, la formación inicial “resulta insuficiente, debido a la escasez de asignaturas orientadas a este objetivo” (Soto & Peña, 2020, p. 304). A su vez, el estudio realizado a académicos y profesores egresados de la Universidad de Tarapacá permite conocer de cerca que, en la región de Arica y Parinacota, el 86% de los docentes considera que no cuentan con formación prolija en formación ciudadana, pues en la universidad no contaron con cursos especializados en esta temática; además, gran parte de los académicos no realizan investigación en el área de educación ciudadana, lo cual tiene efectos en la investigación disponible para la implementación de los planes en la región. Así, hay distintas aplicaciones del PFC, en la medida que la ciudadanía se comprende de distintas maneras (Carvajal-Meza et al., 2022).

Por otro lado, hay referencias a “la soledad” en que se encuentran las y los docentes de la asignatura (Jara et al., 2019, p. 367), lo que se percibe como un obstáculo por algunos, mientras otros señalan que significa mayor autonomía y confianza por parte del equipo directivo en la ejecución de las clases. La formación ciudadana, señalan algunos docentes, estaría condicionada a la motivación personal de quienes concentran esta labor.

Además, se constatan incoherencias entre la percepción y práctica de las y los docentes respecto a la formación ciudadana; mientras los estudios señalan que los actores implicados tienen una concepción amplia de ciudadanía y coinciden con el foco en lo civil propuesto por el Ministerio de Educación, las estrategias en el aula son cercanas a modelos tradicionales de enseñanza donde hay poco espacio para la participación de estudiantes en la construcción de prácticas democráticas (Bonhomme et al., 2015; Zúñiga et al., 2020). Por parte de las autoridades educativas, Jara *et al* (2019) señalan que no se constata un vínculo directo entre el liderazgo educativo y la formación ciudadana, pero sí entre el liderazgo y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, con efectos sobre el sentido de pertenencia a la comunidad y el desarrollo identitario. Existe en el discurso de los directivos una preocupación por la formación ciudadana, pero se asimila a la formación valórica, por lo que el foco está en la dimensión civil

de la formación ciudadana, descuidando la dimensión cívica que prepara para vivir en común con quienes son distintos (Jara et al., 2019).

Algunos establecimientos han optado por consignar en el plan de formación ciudadana aquellas actividades que desarrollaban con anterioridad, las cuales no necesariamente se encuentran alineadas con el Plan de Mejoramiento Educativo o con el Proyecto Educativo Institucional (Zúñiga et al., 2020, p. 155). La mayoría de estas prácticas corresponden a actividades extracurriculares como el impulso a los centros de estudiantes y de padres, actos cívicos, ferias gastronómicas, efemérides; acciones como visitas a autoridades políticas, participación en torneos escolares, limpieza y ornato de sectores aledaños, visitas a hogares de ancianos y; en la sala de clases, la enseñanza de contenidos cívicos vinculados con la asignatura de Historia y Geografía como la institucionalidad política, la importancia de los derechos humanos y la participación electoral.

Quienes han centrado su preocupación en el vínculo entre el currículum de formación ciudadana y las migraciones, mencionan que la temática migración se encuentra exclusivamente en segundo básico, por lo cual pareciera que desde el nivel central se concibe que “esta temática no es de gran complejidad” (Riedemann et al., 2021, p. 62), con énfasis en las decisiones individuales en vez de la comprensión del fenómeno complejo que asocia la migración con la globalización y la división mundial del trabajo. A su vez, se señala en el currículum la importancia del respeto, pero se omiten creencias arraigadas en el país que se basan en jerarquizaciones que generan discriminación, racismo y exclusión, pese a que se plantee abiertamente evitar toda forma de discriminación. La escuela ha esencializado el concepto de nación, asociando cultura e identidad a objetos (como la bandera nacional) y prácticas que cristalizan y simplifican procesos culturales complejos, a la vez que omite la relación del Estado con las y los migrantes (a través de políticas migratorias) y los desafíos relacionados con los derechos y la construcción de ciudadanía para quienes no son chilenos/as.

Finalmente, la discusión que acompañó la profundización de la formación ciudadana en Chile no tuvo como temática relevante qué tipo de ciudadanos/as se quieren formar, por lo cual el paradigma de la ciudadanía global puede ser una importante propuesta para comprender las transformaciones de las últimas décadas en relación con la globalización y la mundialización de la mano de obra, así como estar a la par de sistemas educativos de democracias sólidas (Godoy et al., 2022). En ese sentido, en el currículum nacional hay varios objetivos de aprendizaje

donde se busca que las y los estudiantes reflexionen respecto a problemas globales (Ministerio de Educación de Chile, 2023), desde diversas asignaturas, lo que podría acercarse a la formación de ciudadanía global.

### 2.3 Educación de extranjeros

El Estado de Chile ha promovido la integración de las personas migrantes a través de los servicios básicos, el empleo y la educación (M. Guizardi, 2016), a la vez que ha creado programas de regularización para quienes hayan accedido al país por pasos irregulares y/o no hayan cumplido los requisitos de ingreso. En el caso de esto último, se ha promovido el acceso a la educación como derecho de las infancias y juventudes, con políticas que han permitido a menores de 18 años estudiar con independencia de la situación migratoria de sus familiares. Lo anterior se refleja en el aumento de la matrícula escolar en establecimientos públicos desde 1,5% en el año 2015 a un 5,3% al año 2018, concentrada en la Región Metropolitana y en las regiones del extremo norte del país (Grau et al., 2021).

En el caso de la región de Arica y Parinacota, la mayoría de las y los estudiantes se encuentran en la capital regional y en el nivel de enseñanza básica. A su vez, un importante número de estudiantes extranjeros que proviene de contextos rurales llegan a vivir a contextos rurales nacionales porque sus familias desempeñan labores agrícolas en los Valles de Azapa y Lluta (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018).

A nivel regional, el porcentaje de estudiantes extranjeros al año 2022 fue del 11,7% (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2023). En las siguientes tablas se puede observar la distribución de las y los estudiantes secundarios migrantes en la comuna de Arica, destacando las tendencias ya señaladas: mayor concentración en establecimientos públicos (20,2%) en relación con particulares subvencionados (7,6%) y privados (0,9%), así como mayor porcentaje de estudiantes en los establecimientos rurales (37,9%) respecto a los urbanos (10,2%)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para más información, puede revisar el Anexo 1: Listado de establecimientos de la comuna de Arica.

**Tabla 1: Estudiantes chilenos y extranjeros según tipo de administración**

Tipo de administración	Chilenos		Extranjeros <sup>6</sup>		Total
	N	%	N	%	
Servicio Local de Educación	12.247	79,8%	3.095	20,2%	15.342
Particular subvencionado	24.505	92,4%	2.023	7,6%	26.528
Particular Pagado	1.945	99,1%	18	0,9%	1.963
	38.697		5.136		43.833

FUENTE: Elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2022

**Tabla 2: Estudiantes chilenos y extranjeros según índice de ruralidad**

Índice de ruralidad	Chilenos		Extranjeros <sup>7</sup>		Total
	N	%	N	%	
Urbano	37.220	89,8%	4.234	10,2%	41.454
Rural	1.477	62,1%	902	37,9%	2.379
	38.697		5.136		43.833

FUENTE: Elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2022

Como se observa, la distribución de las y los estudiantes migrantes no ha sido pareja. En la región de Arica y Parinacota, así como a nivel nacional, la mayor matrícula se concentra en la educación pública, lo que constituye una desventaja debido a las posibilidades que tienen las comunidades escolares para hacerse cargo de su integración social, pues el carácter segregado del sistema educativo implica que estos establecimientos reciben menos recursos y cuentan con estudiantes con condiciones socioeconómicas más desaventajadas que otros contextos escolares (Grau et al., 2021). A su vez, la falta de recursos impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con menos espacio para la nivelación y el apoyo psicosocial y, por tanto, esta falta de recursos se levanta como una barrera que dificulta la inclusión de estudiantes migrantes (Stefoni & Contreras, 2022).

Dicho esto, las políticas educativas enfocadas en la población migrante no han sido suficientes (M. Guizardi, Stefoni, et al., 2022; Riedemann et al., 2021; Stefoni & Contreras, 2022). El avance de políticas educativas inclusivas requiere, entre otros elementos, de actitudes docentes que aporten en la misma línea que las definiciones estatales. No obstante, la literatura da cuenta de la incoherencia entre los discursos de las y los docentes y su práctica (“a nivel inconsciente y profundo”), con expresiones de apoyo mientras que se “presentan actitudes abiertamente

<sup>6</sup> Considera a estudiantes categorizados como “extranjeros” y “nacionalizados”.

<sup>7</sup> Considera a estudiantes categorizados como “extranjeros” y “nacionalizados”.

negativas o indiferentes hacia la promoción y defensa de las minorías étnicas” (Poblete, 2021, p. 274).

La experiencia de niños, niñas y adolescentes en las escuelas se ha dado entre la regularización del estatus migratorio, su normalización para ajustarse al contexto local, el desarrollo de prácticas inclusivas (Grau et al., 2021) y procesos de exclusión social interseccionales<sup>8</sup> reflejados en la racialización, etnitización y diferenciación en términos de clase, con proyectos educativos chilenizantes que tienden a la asimilación y docentes que niegan las discriminaciones señalando que las prácticas se concentran en espacios escolares fuera del aula (Alvarado & Zapata, 2020; Hernández, 2016; Mondaca et al., 2020; Poblete, 2021; Stefoni et al., 2016; Stefoni & Contreras, 2022).

Las y los estudiantes extranjeros, por lo tanto, experimentan prácticas discriminatorias, a la vez que entre estudiantes se establecen grupos que diferencian e identifican a sus pares en función de la nacionalidad o los rasgos físicos (Hernández, 2016; Tijoux-Merino, 2013). Lo anterior también se refleja en que niñas, niños y adolescentes migrantes presentan una percepción de discriminación más alta que sus pares locales, para todas las edades (Caqueo-Urizar et al., 2019). En la misma línea, Mondaca *et al.* (2020) señalan que las y los estudiantes migrantes han vivido experiencias que relacionan con rechazo, marginación y burla, lo que se refrenda en otras ciudades de Chile como Iquique y Santiago (Marín, 2015; Tijoux-Merino, 2013).

Además, de acuerdo con Bustos y Mondaca (2018), en los procesos educativos de las y los estudiantes extranjeros no se han considerado sus respectivas trayectorias académicas, puesto que no se trata solo de su formalización en el sistema escolar sino de su adaptación como fenómeno complejo.

Pese a ello, se destacan algunas prácticas docentes en sectores rurales que buscan integrar a las y los estudiantes migrantes al sistema escolar: reforzamientos para las evaluaciones, conversaciones para adaptar el apoyo de apoderados en el aprendizaje de sus pupilos, la entrega de útiles escolares y alimentación, entre otras (Mondaca et al., 2020). Además, es importante

---

<sup>8</sup> Para el concepto de procesos de exclusión social interseccional nos inspiramos en el estudio de Guizardi y Mardones (2020) sobre la Universidad Federal de Integración Latinoamericana en Foz de Iguazú, donde se verifican procesos de exclusión social interseccionales, en función del género, nacionalidad y el etiquetado racial que enfrentan las y los estudiantes en la ciudad.

considerar que la diversidad cultural en los establecimientos de la región, especialmente en aquellos de áreas rurales, vuelve poco operativa el uso de categorías analíticas como “la dicotomía hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as” (Mondaca et al., 2020, p. 265) debido a las prácticas transfronterizas que ocurren en Arica y Parinacota.

Dicho esto, la percepción de docentes y directivos habilita la implementación de un curriculum de tipo hegemónico y nacionalista, que integra elementos étnicos pero que contempla lo intercultural desde lo indígena, sin reconocer la diversidad cultural que está presente en otras identidades y nacionalidades. Se constata que las y los docentes plantean actividades donde quien migra pasa por un proceso de adaptación que se asemeja a la asimilación (Alvarado & Zapata, 2020), motivado por profesores que entienden la igualdad como la eliminación de las diferencias entre naciones (privilegiando la chilena) e incorporando símbolos y expresiones folklóricas como facilitadores de la integración, teniendo como consecuencia la folklorización de las culturas, junto con la discriminación y segregación de estudiantes migrantes.

En otro ámbito, el rendimiento académico de las y los estudiantes extranjeros indica que éstos superan levemente los resultados de los nacionales, especialmente en la modalidad técnico profesional industrial, donde los estudiantes migrantes superan por 5 décimas al promedio general de los nacionales (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018). Para la región de Arica y Parinacota, las cifras oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC) permiten afirmar que hay niveles similares de rendimiento, con excepción de las modalidades técnico-profesionales en donde las y los estudiantes migrantes superan a sus pares locales. Entre los facilitadores de estos buenos resultados, está la percepción de apoderados y estudiantes que existen menores niveles de exigencia de las escuelas chilenas en comparación a los países de origen, así como la cercanía de las y los profesores que experimentan en Chile. En cambio, para aquellos estudiantes migrantes con rendimientos inferiores a los locales, se señalan actitudes condescendientes por parte de las y los profesores, lo que afectaría su actitud ante el estudio, y la introversión para realizar consultas de manera abierta (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018, p. 820).

Finalmente, el desafío que plantea la migración a la identidad chilena ha sido estudiada desde el mundo de las artes como un esfuerzo político estatal para reforzar el nacionalismo en tanto se concibe la interculturalidad de manera restringida: “la cultura se imagina como colección de naciones exhibidas dentro de las fronteras chilenas, con la identidad nacional chilena

meramente escuchando y contemplando culturas exotizadas” (Palominos, 2023, p. 29). A su vez, la noción de la herencia mestiza invisibiliza la relación entre raza y nación y, con ello, invisibiliza las jerarquías que operan al momento de definir la identidad nacional en desmedro de otras identidades. No obstante, la interculturalidad y la posibilidad de nuevas identidades pueden darse en espacios excepcionales, como los transfronterizos (Palominos, 2023).

### 3. Marco teórico

En las próximas páginas se presentan los tres ejes teóricos que guiaron el análisis de esta investigación. Dado que el objetivo principal es conocer las maneras en que el contexto migratorio ha incidido en el diseño e implementación de la formación ciudadana, un primer eje de análisis es la educación intercultural, como marco que habilita la comprensión de prácticas pedagógicas que pueden (o no) reflejar el contexto y su adaptación al interior de las escuelas ariqueñas.

A su vez, el segundo eje refiere al binarismo nacionalidad – ciudadanía, donde se presentan los principales avances curriculares que ha tenido Chile en la lógica de ampliar la visión de la educación en ciudadanía. Junto a ello, se discuten posibles consecuencias para las y los estudiantes migrantes y la formación de ciudadanía global.

Finalmente, un tercer eje refiere al locus de esta investigación, el cual es clave para comprender las dinámicas en que incide el contexto migratorio actual en la formación ciudadana, por lo que se presentan las principales perspectivas para comprender las fronteras, cómo se expresa la configuración de nacionalidad en este espacio y, por último, se presenta sucintamente la perspectiva transnacional para comprender los fenómenos migratorios actuales y sus posibles consecuencias en las prácticas de educación ciudadana.

#### 3.1 Educación intercultural

La educación intercultural es una respuesta a la visión homogénea y jerárquica de la cultura nacional, en miras a reconocer que las culturas no son estáticas e inmutables, sino que es posible ir moldeando las prácticas y normas de una sociedad. Por tanto, la educación intercultural es una oportunidad para cuestionar las formas clásicas de entender la ciudadanía y la nación, así como su enseñanza durante el período escolar.

Para las sociedades en general y para los pueblos originarios, afrodescendientes, migrantes, minorías culturales, entre otros, la gestión de la diversidad y el rol de la educación ha cambiado, en la medida que se elimina la dicotomía Estado-nación y se introducen discusiones como los conflictos mundiales y su administración global. Ante ello, Hannoun (1992, en Bustos González & Pizarro Pizarro, 2019; Grau et al., 2021) propone tres modelos que permiten gestionar la diversidad: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo.

El primer modelo corresponde al asimilacionismo, donde la integración de las y los migrantes sucede con la internalización de la cultura hegemónica. El objetivo de este modelo es resguardar una nación homogénea, lo cual es incompatible con la permanencia de culturas originarias, de modo que el mantenimiento puede dar paso a la segregación de grupos minoritarios. El segundo modelo refiere al multiculturalismo que, en tanto respuesta al asimilacionismo, busca eliminar las jerarquías entre los grupos culturales, permitiendo la aceptación de las diferencias y la cohabitación de las culturas. No obstante, el riesgo está en que puede llevar a la fragmentación social (Bustos González & Pizarro Pizarro, 2019; Grau et al., 2021).

Finalmente, el tercer modelo corresponde al interculturalismo, que surge en la década de los noventa en respuesta al concepto de multiculturalidad y a la fragmentación social, el cual refiere al “trato razonable entre la mayoría y las minorías étnico-culturales” (Nieke, 2008, en Villalobos Albornoz, 2023, p. 6). Se sustenta en la comprensión de la diversidad como inherente al ser humano, enfatizando el contacto y el intercambio cultural. En consecuencia, se espera que toda la sociedad responda al desafío de incorporar como permanente su condición multiétnica o pluricultural mediante el fomento de la solidaridad y la regulación de los conflictos.

El interculturalismo es un proyecto político y epistemológico que tiene como meta el reconocimiento de sistemas de conocimientos diversos y de la superación de las relaciones coloniales de poder (Tubino 2002 en Palominos, 2023). No se trata, por lo tanto, de una subdisciplina sino de un principio rector pedagógico, pues abarca problemáticas que exceden lo educativo al referir a fenómenos sociales como el racismo y el trato desigual.

La educación intercultural está basada en el respeto y en la valoración de la diversidad cultural, a través de “acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas” que acentúen la interacción entre estudiantes migrantes y autóctonos (Poblete, 2021, p. 270). Las escuelas deben formar en ciudadanía considerando la diversidad y el desenvolvimiento adecuado en ese contexto (Riedemann et al., 2021), lo que la UNESCO (Hirmas R., 2008) refiere como un triple desafío: valorizar y reforzar las identidades locales, habilitar el diálogo intercultural en el mundo global y contar con contenido básico que permita a las y los estudiantes moverse con libertad y seguridad. Además, la escuela intercultural debe promover, de forma intencional, la valoración

de las diferencias, considerando “nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” (Hirmas R., 2008, p. 21).

En ese sentido, Dietz (2012) sugiere investigar los discursos ligados a la educación intercultural y al multiculturalismo, a partir de la distinción entre el plano fáctico y el plano normativo, considerando discursos descriptivos o analíticos y discursos propositivos o ideológicos; así como diferenciar modelos de gestión de la diversidad cuyo objetivo es el reconocimiento de la diferencia, o la interacción entre individuos de grupos diversos.

**Tabla 3: La diversidad en los discursos multi e interculturales**

<i>Plano fáctico</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>Interculturalidad</i>
= lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
<i>Plano normativo</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>Interculturalidad</i>
= lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia	Convivencia en la diversidad
	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

FUENTE: Dietz, 2012, p. 16

A nivel internacional, la educación intercultural refiere, principalmente, al reconocimiento cultural de los pueblos originarios dentro del marco de las sociedades nacionales (Grau et al., 2021). Sin embargo, el proyecto intercultural ha sido criticado por reducirse a la promoción del bilingüismo (Villalobos Albornoz, 2023) y por su uso por los Estados nacionales como dispositivo de control y despolitización de las comunidades, en articulación con políticas neoliberales (Walsh 2002, en Palominos, 2023). Lo intercultural ha quedado relegado a establecimientos educacionales con alta matrícula de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, sin considerar a aquellos establecimientos que poseen alta matrícula de estudiantes migrantes. Sumado a eso, Dietz señala que la intervención pedagógica cumple con su mandato original:

“Gracias al multiculturalismo la “intervención pedagógica” indirectamente recupera y reactualiza su histórica misión de estigmatizar a “lo ajeno” para integrar y nacionalizar “lo propio”. La educación “multicultural” o “intercultural” recurre a este legado pedagógico en su implícita pero frecuente distinción entre “lo civilizable” y lo “intrínsecamente malo” dentro de la relación intercultural” (Dietz, 2012, p. 70).

Los modelos de educación intercultural tienen poco desarrollo en el país, donde han primado políticas educativas que se han orientado a la homogeneidad y uniformidad del sistema educativo (Poblete, 2021). En la misma línea, Stefoni, Stang y Riedemman (2016) señalan que faltan políticas públicas y propuestas didácticas que entreguen herramientas para la construcción de escuelas interculturales, junto con una invisibilización de la discriminación (se confunde el racismo y xenofobia con problemas de convivencia), por lo que se restringirían las posibilidades de convertir esas situaciones conflictivas en posibilidades de aprendizaje, en miras a construir un espacio democrático donde existan significados comunes para esa comunidad.

El reconocimiento de estos grupos, por lo tanto, ha abierto un nuevo escenario para el sistema educativo, al punto que la presencia de las y los estudiantes migrantes ha posibilitado la discusión de la formación en nuevos tipos de ciudadanía (Riedemann et al., 2021). Entonces, se esperaría que la educación intercultural considere a las y los migrantes, sustentado en el concepto de integración como el planteado por Berríos y Palou: un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre quien migra y la sociedad de acogida, reconociendo en la diferencia una oportunidad para aportar o enriquecer a la sociedad (Berrios-Valenzuela & Palou-Julián, 2014).

En el caso de la educación chilena, se tiene como antecedente la formación de estudiantes en una matriz cultural homogénea, considerando al Estado-nación como una unidad y a estudiantes de la cultura hegemónica como aquellos *normales* (Bustos González & Pizarro Pizarro, 2019; Riedemann et al., 2021), de modo que la incorporación del concepto de interculturalidad ha sido declarado en normativas y orientaciones de política, pero su práctica ha seguido los parámetros que niegan las desigualdades y los procesos históricos que los explican. En concreto, las políticas de educación intercultural en Chile se han enfocado a incorporar una hora pedagógica de lengua y cultura indígena (dependiendo de la zona, en Arica es aymara) en escuelas que cuenten con un mínimo de 20% de matrícula indígena (Decreto 97, 2020), consagrando la idea de que la educación intercultural bilingüe es educación para indígenas.

Por otro lado, la problematización de las desigualdades educativas ha transitado desde el interior del aula a la genealogía de cada estudiante, en una combinación de migración, etnia y clase social. El uso de categorías estadísticas de manera etnicista ha generado que docentes implementen conceptos como “antecedentes migratorios” (Horvath, 2019) o el país y origen

étnico (Poblete, 2021) de las y los estudiantes para explicar su rendimiento académico, sus expectativas y actitudes al interior de la escuela, así como el vínculo que tiene la escuela con las familias<sup>9</sup>. De acuerdo a la percepción de docentes y políticos encargados de las escuelas, la nacionalidad de las migraciones determina el rendimiento académico, las ideas y conductas de sus estudiantes (Dietz, 2012; Pavez-Soto & Lewin, 2014; Tijoux-Merino, 2013), mediante imaginarios con claro énfasis culturalista.

Las explicaciones culturalistas son problemáticas al momento de investigar las desigualdades educativas y la integración de grupos minoritarios como los migrantes, pues desplaza la responsabilidad desde las instituciones educativas hacia las y los estudiantes y sus familias, quienes son las encargadas de integrarse al contexto local (Hernández, 2016). Si el fracaso escolar depende de la familia de nacimiento, ¿qué puede hacer la escuela para apoyar la permanencia e integración de sus estudiantes? En ese sentido, Horvath da cuenta de un hecho muy interesante: cuando se les consultó a las autoridades y docentes por estudiantes en el programa de superdotados de origen migrante, la respuesta fue sorpresa. Al parecer, la categorización del fracaso escolar estaría asignado a la genealogía migratoria, no así su triunfo (Horvath, 2019).

La institucionalización del proyecto intercultural, por lo tanto, requiere de transformaciones curriculares, pedagógicas y didácticas que superen la actual primacía de prácticas y discursos asimilacionistas (Hernández, 2016; Poblete, 2021), así como la ampliación hacia todo el sistema educativo. En ese sentido, la educación intercultural puede sustentar cambios que orienten la enseñanza de una ciudadanía global, dada la experiencia en la aplicación en establecimientos que cuentan con el 20% de población aymara y la diversidad de nacionalidades producto de su ubicación fronteriza.

---

<sup>9</sup> Para los países europeos, la discusión por la interculturalidad refiere a experiencias interculturales problemáticas como niños hambrientos en el Ramadán o las clases de natación para niñas musulmanas (Horvath, 2019), lo cual da cuenta de desafíos al momento de establecer qué es lo intercultural y cuáles son las medidas que permiten el despliegue de esta perspectiva y no la mera asimilación de grupos minoritarios ante el hegemónico.

## 3.2 Aprender a ser ciudadano/a

### 3.2.1 Formación ciudadana

No se nace sabiendo ser ciudadano o ciudadana, es algo que se aprende. Las experiencias que definen el paso de las y los estudiantes por el sistema educativo cimentan la forma en que entenderán y vivirán sus relaciones sociales y políticas. De ahí que las instituciones educativas cumplan un importante papel en la formación de individuos que comprendan su pertenencia a la comunidad política en miras a mantenerla y vivir dentro de la misma; por lo tanto, las escuelas deben desplegar estrategias orientadas a la construcción de una cultura democrática en las personas, tanto en los contenidos como en la organización escolar.

La concepción de ciudadanía que suponía la unidad conceptual de Estado-nación tuvo su reflejo en la formación ciudadana, la cual se concibió, en un primer momento, en relación con concepciones cívicas que enfatizaron una “buena ciudadanía” a través de valores y virtudes *nacionales*. Tradicionalmente, la escuela destacó la dimensión cívica para la ciudadanía, predominando la transmisión de conocimientos de lo político, el gobierno y su institucionalidad. Al respecto, Zúñiga *et al* (2020) señalan que este enfoque se centró en el aprendizaje con nociones estáticas de la sociedad.

En las últimas décadas, a propósito de los nuevos desafíos y enfoques que adquiere la ciudadanía, la escuela ha incorporado su dimensión civil, con el objetivo de fomentar el compromiso de las personas con la convivencia democrática y la promoción de la participación activa en la comunidad política, por lo tanto, la estrategia educativa se centra en conocimientos de lo cívico, así como en disposiciones, valores y habilidades para participar en la vida pública. Como señalan Jara *et al* (2019), la dimensión civil de la ciudadanía considera como factores relevantes la identidad y el sentido de pertenencia, en tanto requisito para la cohesión social y del compromiso de los miembros de una comunidad en relación a lo común.

Además, en miras de la institucionalización global y de sus desafíos, organismos internacionales (Brown, 2016; UNESCO, 2015, 2023) han planteado la importancia de la educación ciudadana para formar ciudadanos en el contexto global, con perspectiva de derechos humanos, pensando en la comprensión y resolución de los desafíos actuales a nivel regional y mundial, así como en personas que están en movimiento y cuyas lealtades nacionales se entrecruzan con sus experiencias cotidianas de co-producción de la realidad social.

Por lo tanto, el tránsito desde la educación cívica hacia la formación ciudadana se ha reflejado en la ampliación del currículo en miras a cambiar el foco desde el logro de conocimientos al cumplimiento de habilidades y actitudes considerando el contexto histórico y social; como señala Cox en el estudio de seis países latinoamericanos<sup>10</sup>:

“La evolución de “Educación Cívica” a “Educación Ciudadana” implica una triple ampliación del currículo correspondiente: de estar al final, a incluir toda o gran parte de la secuencia escolar; de abarcar una a varias o muchas disciplinas, junto al concepto de que hay propósitos formativos transversales al conjunto de éstas; y tercero, una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia.”  
(Cox, 2010, p. 24)

El paso de la educación cívica a la formación ciudadana implica, necesariamente, cambios en el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje (Zúñiga et al., 2020), con docentes habilitadores de espacios seguros y abiertos, donde las y los estudiantes puedan aprender prácticas, valores y habilidades contextualizadas e interculturales, en miras a tener una visión amplia de ciudadanía y democracia. Además, según diversos autores, la formación ciudadana debe incorporar fundamentos universales para responder a una sociedad global, como el respeto hacia la democracia y los derechos humanos (Quintana-Susarte & Rabuco, 2020; Quiroz & Jaramillo, 2009).

A su vez, la educación ciudadana debe incorporar las controversias y el conflicto como parte del reconocimiento de la política en la vida democrática. Pretender que la enseñanza de ciudadanía puede ser apolítica o neutral, generalmente está asociada a conformarse con posiciones oficialmente aceptadas o conservadoras (Mardones, 2018). Sin la discusión política, sin conflicto, la formación ciudadana pierde parte importante de lo que debiese comprenderse y practicarse en una democracia con la participación activa de sus ciudadanos/as.

Bien conocido es el rol de la escuela pública para reproducir el orden social y las jerarquías que produce el Estado (Bourdieu, 1997; Bourdieu & Passeron, 1977). La acción pedagógica se expresa en la organización escolar, a través de la relación de autoridad que sucede entre docentes y estudiantes, a partir de los liderazgos directivos y su entendimiento de la política y

---

<sup>10</sup> El estudio se centró en Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana.

lo político, así como en los rituales escolares como los uniformes, las celebraciones y la organización estudiantil. De igual forma, la composición socioeconómica, el género, la nacionalidad de estudiantes, apoderados y docentes, y el tipo de administración de las escuelas, van delimitando las configuraciones del aprendizaje en ciudadanía (Jara et al., 2019, 2021; Nuñez, 2010; Zúñiga et al., 2020).

En ese sentido, la educación cívica encuentra su máxima expresión en lo público, en tanto expresión de la democracia, de lo colectivo, lo común y de la diferencia (Quiroz & Jaramillo, 2009, p. 99), lo cual es clave considerar dada la segmentación educativa que es característica del sistema educativo nacional (González, 2018).

Hay abundante investigación que acredita que la escuela reproduce la división social del trabajo, las jerarquías sociales, la forma en que varones y mujeres participan de lo público y, por tanto, la forma en que la ciudadanía se experimenta en democracia (Neut, 2019; Quiroz & Jaramillo, 2009; Tijoux-Merino, 2013; Valoyes-Chávez, 2017). Para el caso de las y los migrantes, se producen tensiones a partir del binarismo ciudadanía – nacionalidad, lo cual genera discriminación, junto con una invisibilización de la división mundial del trabajo y las inequidades históricas que estructuran la movilidad de las personas en el mundo, al asumir que se trata de una elección individual o familiar sin el contexto político, cultural y social que explica esa definición (Riedemann et al., 2021).

A su vez, la segregación socioeconómica de la educación, que conlleva como causa y consecuencia la poca disposición a convivir con otros social y racialmente distintos (Canales et al., 2016; Gayo et al., 2019; PNUD Chile, 2017; Sillard et al., 2018), podría afectar negativamente el sentido de pertenencia a la comunidad política y, con ello, a la integración social y a la ciudadanía, de modo que la educación puede transformarse en un mecanismo de exclusión (Jara et al., 2021). La evidencia indica que escuelas menos segregadas permiten valorar más la diversidad y aumentar “la disposición a convivir, comprender y hasta hacer amistad con personas de otra clase o raza” (Bellei & Contreras, 2022, p. 55)<sup>11</sup>, a la vez que se está desplegando una transición cultural en las escuelas en favor de la participación política de

---

<sup>11</sup> Para el caso argentino, Nuñez (2010) ha investigado las concepciones políticas de estudiantes, señalando que la fragmentación social ha generado unidades educativas insulares, socialmente homogéneas, donde la escuela sigue operando para la formación de ciudadanía en diálogo con el barrio, la familia y los grupos de pares.

las mujeres (pese a que se mantienen rasgos culturales en donde se asocia lo político con lo masculino) (Jara et al., 2021).

### 3.2.2 Ciudadanía y nacionalidad

La ciudadanía es un título que reconoce la pertenencia de una persona a una comunidad política. Implica derechos políticos, una pertenencia jurídica y concepciones morales para actuar y comprender la vida en común. Por tanto, “ser ciudadano exige, fundamentalmente, una actuación o práctica, y no simplemente el reconocimiento de determinados derechos” (Tapia, 2016, p. 88). Para autores como Marshall (1997), además de la pertenencia a la comunidad política, la ciudadanía refiere a un estatus que define *igualdad* en derechos (civiles, políticos y sociales). A su vez, la ciudadanía implica “un compromiso entre el Estado y la persona” (Carrillo & Jurado, 2017, p. 140) a través del sufragio, el derecho a ser representante y otros que establezca la normativa nacional, incluyendo obligaciones, responsabilidades y virtudes (Kymlicka y Norman, 1994 en Mardones, 2018). Actualmente, la ciudadanía también involucra el reconocimiento e inclusión de las minorías en la expresión de ideas políticas, de modo de dar cuenta de la diversidad de los grupos de una sociedad.

Desde el inicio de los Estados modernos, los conceptos de ciudadanía y nacionalidad se igualaron, tal que pertenecer a una comunidad política estaba definido por la nacionalidad de los progenitores (*ius sanguinis*), por el lugar de nacimiento (*ius soli*) o por una combinación de ambos requisitos (Velasco, 2016). Junto a ello, se estableció una pretendida homogeneidad dada por aquello propio de la nación, con prácticas específicas para generar esa uniformidad. Todavía más, el Estado ha desarrollado políticas considerando el concepto de ciudadanía para limitar a las y los extranjeros que habitan un territorio al cual *no pertenecen*, sea en la adquisición de derechos como en el control de su entrada y salida.

Ahora bien, el Estado-nación es una forma de organización históricamente situada, por lo que existen constantes interpretaciones y remergencias de grupos que rompen con la pretendida uniformidad (Dietz, 2012). De ahí que la integración y homogeneización requieran de estrategias en constante actualización, tanto para perpetuar la uniformidad como para definir los límites de los Estados y la ciudadanía. La igualación entre ciudadanía y nacionalidad entra en discusión con la migración y la pertenencia a una comunidad política (Riedemann et al.,

2021), en la medida que habitan cada vez más personas que no son parte de la misma nación y, dada su diferencia, tensionan el ideario homogéneo fundante de ella y la entrega de derechos.

A su vez, la distinción entre quienes pertenecen y quienes no, se pone en tela de juicio debido a la necesidad de acciones mundiales que acompañen los fenómenos asociados a la globalización, la división mundial del trabajo, la crisis climática, entre otros (Godoy et al., 2022). Ante ello, se han presentado propuestas como la ciudadanía multicultural, la ciudadanía crítica y la ciudadanía global, las cuales coinciden en superar el binarismo ciudadanía – nacionalidad. También las ciencias sociales han abandonado el paradigma que igualaba sociedad con Estado-nación (Levitt & Glick Schiller, 2004), contribuyendo a comprender los cambios mencionados.

Respecto a la ciudadanía global, varios autores han planteado la importancia de crear una aldea global a través de la promoción de la participación en asuntos públicos en múltiples niveles (local, nacional, regional y global) y en diversos escenarios (ambientales, multiculturales, sociales) con el fin de contribuir a la construcción de una ética universal que ponga en el centro los derechos humanos, que comprenda las desigualdades estructurales y que opere más allá de las nacionalidades (Carrillo & Jurado, 2017; Godoy et al., 2022). Además, otros autores plantean la importancia de considerar que las personas adquieran competencias con el objetivo de “desarrollar capacidades laborales en una economía mundializada” (2018, p. 741), como bien explica Mardones en su recuento del debate de las controversias políticas de la formación ciudadana.

En ese sentido, la institucionalidad y participación global no se oponen al Estado-Nación, sino que promueven el involucramiento ciudadano en múltiples niveles, a través de valores y preocupaciones compartidas. No obstante, la ciudadanía también es identidad y la inmigración, como se mencionó anteriormente, puede ser fuente de tensiones en la medida que permite a diversos grupos diferenciarse entre sí, desafiando la idea hegemónica donde la nación es unitaria, tanto para quienes son ciudadanos como para quienes no tienen acceso pleno a los derechos de una comunidad política (Riedemann et al., 2021).

Para hacerse cargo de los desafíos asociados a la identidad nacional y el reconocimiento entre grupos diferenciados, incluidos las y los migrantes, la formación ciudadana cumple un rol fundamental. En países como Francia, Dinamarca e Inglaterra se realizaron cambios

curriculares para fomentar el multiculturalismo que acompaña a las migraciones, a la vez que buscaron acentuar la identidad tradicional, tal que “aceptar el multiculturalismo puede enriquecer la identidad nacional, pero solo en la medida en que esta se reformule manteniendo los elementos esenciales que la definen” (Mardones, 2018, p. 743).

En el caso de los establecimientos educacionales de Arica, la educación intercultural puede entregar herramientas para la formación ciudadana, considerando las múltiples escalas (local, nacional, regional, global) que acompañan el reconocimiento de identidades y el principio de interacción positiva. El contexto fronterizo permite el vínculo constante con migrantes de diversos países, además de prácticas propias de la zona y formas de comprender la chilenidad de manera particular, habilitando posibilidades que valen la pena explorar.

### 3.2.3 Ciudadanía y migración

La ciudadanía se configuró desde la idea de nación, pese a que constituyen conceptos distintos. La ciudadanía es “un conjunto de múltiples prácticas de participación e integración en la esfera político-social” (Velasco, 2016, p. 58). Cuando ambos conceptos representaban uno, la ciudadanía implicaba el reconocimiento a los individuos de un marco de derechos en común por el solo hecho de formar parte de la nación. Actualmente, en la mayoría de los países democráticos, quienes son nacionales siguen contando con esos derechos, a la vez que existe la categoría de inmigrantes con situación administrativa regularizada, lo que les permite ejercer derechos civiles y sociales. Como contraparte, a aquellos migrantes que se encuentran en situación administrativa irregular no se les considera el ejercicio pleno de estos derechos.

Una aproximación, desde la perspectiva transnacional a la reivindicación de la ciudadanía en el campo de lo político, implica redefinir las condiciones de los sujetos, en tanto se incorporan nuevos que provienen de otras comunidades políticas y Estados. Esto permite visibilizar la heterogeneidad en el espacio público, tensionando los principios de universalidad y particularidad, libertad e igualdad. De esta manera, lo político se concibe como un espacio de reconocimiento de la diversidad (Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015).

En el caso de las y los migrantes, su práctica política tiene efectos en sus países de origen y en el país donde se encuentran, afectando políticas como las asociadas a la distribución de derechos sociales, a luchas anti-imperialistas y los marcos en que se expresa la nación, en tanto se sienten

parte del país de origen pero viven en otro territorio (Levitt & Glick Schiller, 2004). Las luchas migrantes también han implicado el cuestionamiento de discursos asociados a derechos y ciudadanía, pues se rechaza la noción de ciudadanía formal, en tanto, independiente del estatus legal, las personas migrantes *actúan como ciudadanos* (Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015).

Como se mencionó, los conceptos de Estado, nación y ciudadanía están siendo discutidos en función de los fenómenos globales que han acompañado a la migración. La discusión de la gestión pública global, las movilizaciones de migrantes, la institucionalización de acuerdos regionales y mundiales, han implicado concebir una ciudadanía donde los soportes legales son la residencia y el trabajo y, por tanto, donde se permite la convivencia (o el retroceso) de los componentes territoriales y nacionales que configuran inicialmente la ciudadanía (Velasco, 2016; Wihtol de Wenden, 2013).

Para el caso chileno, el concepto de ciudadanía sigue ejerciendo distinciones entre quienes pueden acceder a derechos cívicos y quienes no. Eliminar esta jerarquía entre nacionales y extranjeros implicaría eliminar “los lazos culturales y psicológicos que impregnan el sentimiento de ciudadanía de un carácter nacional-racial” (M. Guizardi, 2016, p. 25), equiparando las condiciones jurídicas y el acceso a derechos como educación, salud y vivienda. A su vez, es importante la prevención que señala Velasco, en tanto “la concesión de la ciudadanía constituye una condición necesaria para la integración social plena, aunque, desde luego, no es condición suficiente” (2016, p. 71).

Ahora bien, en la frontera se dan prácticas que pueden habilitar derechos, en la medida que Arica es un territorio donde las definiciones de chilenidad y ciudadanía se complejizan.

### 3.3 Investigar en la frontera

#### 3.3.1 La interacción en la frontera

Las fronteras son constructos histórico-políticos que ordenan el mundo, con consecuencias para las interacciones de quienes viven dentro, entre y fuera de ellas (Tapia Ladino et al., 2017; Velasco, 2016). Las fronteras permiten la organización de “un sistema social de intercambios entre grupos que se consideran distintos” (Grimson, 2000, p. 28 en Guizardi et al. 2017), de modo que los colectivos esperan aprovechar los beneficios asociados a esa percepción. Para ello, se constituyen límites entre países a partir de discursos y prácticas de identidad nacional que implican un “nosotros” separado de “otros”. Se trata de zonas de contacto, intercambio y

transacción, tanto de comunicación y colaboración como de incomunicación y conflicto. Es en estos territorios donde se tensionan las categorías nacionales, con sus correspondientes construcciones identitarias, políticas y económicas, las cuales se flexibilizan o reifican en el contacto con “otros”.

Durante el siglo XX, las fronteras fueron estudiadas y comprendidas de manera descriptiva, contribuyendo al “discurso homogeneizante y naturalizado del Estado-nación” (Stefoni et al., 2019, p. 140). Con la creciente apertura y masificación de las corrientes financieras y comerciales, así como las expectativas de fluidez de las comunidades, todo ello enmarcado en la globalización, los principios fundantes del Estado-nación se tensionan, tal que las fronteras se comprenderán como parte de la organización del sistema económico mundial, sustentada en jerarquizaciones heredadas del orden colonial (Stefoni et al., 2019). Siguiendo a Wihtol de Wenden (2013), el Estado-nación enfrenta desafíos de soberanía a propósito del control de las fronteras y la migración irregular, en la construcción de la identidad nacional dada la heterogeneidad de las poblaciones y en la capacidad de cada Estado para gestionar acuerdos regionales, multilaterales, entre otros, con el objetivo de administrar la migración.

Las fronteras también han sido estudiadas desde el análisis de la gobernabilidad<sup>12</sup>, y la biopolítica, tanto en su rol articulador del orden global como en sus consecuencias para quienes viven dentro y fuera de ellas. Las fronteras permiten categorizar a la población, definir qué personas e instituciones ejercen autoridad, qué derechos están disponibles y quiénes forman parte de la ciudadanía, es decir, forman parte de la comunidad política (Velasco, 2016). En consecuencia, las fronteras siguen definiendo la potestad de un Estado para ejercer soberanía y diferenciar entre quienes forman parte de quienes no, transformando la movilidad en política (Stefoni et al., 2022); por lo tanto, la regulación de la migración contribuye a la formación de la estatalidad (Torpey, 2000 en Lube Guizardi y Luque Brazán, 2015).

El cierre y control de fronteras tiene como objetivo la selectividad migratoria y la performance estatal<sup>13</sup> para dar cuenta de su capacidad para resguardar su soberanía, estableciendo una

---

<sup>12</sup> Desde la perspectiva de las relaciones internacionales, ha surgido una institucionalidad de gestión pública global que busca establecer normas internacionales, así como acuerdos regionales y mundiales, con el fin de consensuar la gobernanza de las migraciones. Esta institucionalidad también ha implicado la apertura del debate respecto a si es posible una coordinación inter-estatal que configure un estatuto jurídico internacional superior al control de cada Estado (Wihtol de Wenden, 2013).

<sup>13</sup> En el caso de los países del norte, la protección de las fronteras ha implicado su tercerización, transfiriendo estas funciones estatales a empresas privadas (Guizardi & Nazal, 2017, p. 3)

inserción laboral diferenciada a propósito del rol de cada país en la economía global. Esto se traduce en flexibilidad laboral y la implementación de derechos para unos y no para otros (Stefoni et al., 2019; Velasco, 2016), así como en la acogida y tensión de discursos nacionalistas, donde se busca resguardar formas de ser y pertenecer propias de la nación (en riesgo con el arribo de nuevos migrantes).

El régimen de gobernanza de las migraciones internacionales, en los ochenta y noventa, expresa la contradicción neoliberal entre la circulación económica abierta y la lenta consolidación del nacionalismo (en palabras de Guizardi y Dadalto (2021), renacionalizadora). Se instalan, por lo tanto, imaginarios ligados a pasados nostálgicos que contrastan con la actualidad, habilitando la exclusión, a la vez que se deterioran las condiciones de vida de los sectores medios y pobres a nivel mundial, aumentando el descrédito político. En esa lógica, el gobierno de Chile ha promovido una política de *acceso* a la salud para las y los migrantes, amparándose en los tratados internacionales firmados por el Estado y, a su vez, ha radicalizado los discursos que criminalizan la migración, aumentando el control fronterizo a través de la militarización de la zona (Stefoni et al, 2021, en M. Guizardi & Dadalto, 2021).

En consecuencia, hoy existe una articulación entre los procesos de fronterización, el orden económico y el sistema político. Para ello, el discurso legitimador es aquel que defiende los derechos de los propios migrantes y la seguridad de los nacionales. Se trata de “una serie de artefactos, discursos, políticas y medidas instaladas desde el centro nacional que se ponen en práctica en diversas ciudades del territorio, en las regiones de fronteras e incluso más allá de los límites territoriales de los Estados” (Stefoni et al., 2019, p. 142).

El despliegue del poder influye en las experiencias de las personas en sus distintos ámbitos, en la medida que la estatalidad también se expresa en las relaciones sociales, lo cual implica que las y los migrantes se adapten a prácticas y constricciones de más de un país, condicionando sus actuaciones o definiendo actuar contra ellas (Levitt & Glick Schiller, 2004).

En la frontera la movilidad es constante y no implica, necesariamente, procesos de sedentarización (en donde quienes vienen se quedan) sino la interacción entre quienes *vienen* con quienes *ya están* o *están de paso*, de tal manera que negocian conociendo las normativas de cada país y luego *regresan* o *se van a otro destino*. Los estudios de Tarrus (2007 en Tapia-Landero, 2010) de comerciantes que atraviesan el Mediterráneo dan cuenta de personas que no

establecen apegos sino recorridos, configurando dinámicas de la economía global y sus jerarquías mundiales. Asimismo, estudios respecto a la vida binacional de peruanos que cruzan desde Tacna a Arica por motivos laborales y comerciales, permite comprender las dinámicas de migración interna y transnacional en las de idas y vueltas hacia Perú y Chile, con familias y propiedades en ambos lados de la frontera (Berganza & Cerna, 2011).

En ese sentido, adherimos a Guizardi, Magalhaes *et al* (2022), al plantear que las causas de las movilidades en América Latina no se encuentran solamente en los procesos económicos globales. El estudio de la percepción ante la migración, de las relaciones transfronterizas y de la formación en ciudadanía no puede tratarse como una determinación de los fenómenos a nivel mundial, sino como la comprensión de procesos complejos que interactúan a nivel micro, meso y macrosocial.

Más bien, las fronteras constituyen un *locus* para estudiar los fenómenos del Estado (Stefoni et al., 2022), sus capacidades para configurar idearios y producir y reproducir la nación. Las prácticas cotidianas de intercambio son un desafío constante y un choque entre los sentimientos de pertenencia a los límites geográficos, sociales y simbólicos (Stefoni et al., 2022; Villalobos Albornoz, 2023). En la complejidad de las prácticas transfronterizas se tensiona la categoría de nacionalidad y, por tanto, de quienes forman parte de la comunidad política.

En ese sentido, respecto a docentes y directivos de escuelas públicas ariqueñas, estudios previos señalan tres ejes en las representaciones sobre identidades y multiculturalidad que tienen en relación con sus estudiantes y las familias, dando cuenta de idearios que se reproducen cotidianamente. Estos ejes se superponen y corresponden a *territorialidad, etnicidad y nacionalidad o extranjería* (Alvarado & Zapata, 2020).

La *territorialidad* refiere a los contextos urbanos y rurales, destacando estos últimos en su concentración de población migrante. Quienes estudian en escuelas públicas de zonas rurales, deben desarrollar un “circuito migratorio de transición”, lo que implica la forma “rural extranjero – rural nacional – urbano nacional” (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018, p. 818) para completar los estudios, debido a la baja cobertura de enseñanza media en las zonas rurales. Para las y los docentes, la transición que experimentan quienes viven en los valles y deben viajar a la educación secundaria en el área urbana “se entiende como equivalente a incorporarse a la sociedad chilena” (Alvarado & Zapata, 2020, p. 170). Esta transición no está

exenta de dificultades, especialmente para los niños y niñas aymara; las y los docentes entrevistados plantearon sentirse alertas ante los mayores niveles de agresividad en la ciudad, junto con problemáticas como el tráfico de drogas y la delincuencia (Alvarado & Zapata, 2020). Bustos y Mondaca coinciden con las y los docentes, pues plantean que “aparentemente los estudiantes que presentan mayor dificultad [de rendimiento escolar] provienen de un contexto rural” (2018, p. 821).

Respecto a la *etnicidad*, un 35% de la población de Arica corresponde a población indígena, mayoritariamente aymara, cuyas raíces son transfronterizas, por lo que las asociaciones que realizan las y los docentes con sus estudiantes extranjeros está cruzada por considerar su etnicidad y extranjería con cercanía relativa, así como el contexto rural en que se desenvuelven (Alvarado & Zapata, 2020). Mientras lo no étnico se percibe por docentes y directivos como carente de tradiciones o expresiones culturales, lo étnico se relaciona con las tradiciones, prácticas y ritos asociados a la aymaridad, así como a sus expresiones folklóricas, especialmente a los bailes y la música, lo cual se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la educación intercultural bilingüe como espacio para la diversidad cultural, aludiendo exclusivamente a lo indígena (Mondaca et al., 2020).

En ese sentido, la *extranjería* es percibida por las y los docentes de manera diferenciada según el origen de sus estudiantes (Alvarado & Zapata, 2020; Bustos González & Pizarro Pizarro, 2019): se consideran “extranjeros cercanos” o migrantes “tradicionales” a quienes provienen de Bolivia y Perú por la historia compartida y la etnicidad común, mientras que Venezuela, Colombia, Ecuador y otros países latinoamericanos son considerados “extranjeros lejanos”.

Con referencia a las fronteras como constructos históricos, por lo tanto, se están cuestionando definiciones históricamente naturalizadas, como los conceptos de ciudadanía, nación, identidad nacional, sentido de pertenencia, acceso a derechos sociales, entre otros (M. Guizardi, 2016; Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015; Stefoni et al., 2019).

Las comunidades que circulan y habitan en las zonas de frontera serían “transfronterizas”, con prácticas propias de vivir en esa área como las dinámicas de interconexión entre Estados-

naciones, y diferenciada de la articulación que puedan realizar migrantes a larga distancia<sup>14</sup>. Se trata, por lo tanto, de territorios que condensan fenómenos económicos, políticos, de salubridad pública, de seguridad nacional, entre otros, que desafían la forma en que el Estado despliega su institucionalidad y la hegemonía que se pretende mantener respecto a la nación como unidad fundante del país. Arica, por lo tanto, constituye un espacio transfronterizo de interacción motivada por la movilidad constante, permitiendo el uso de “la frontera como referente y como recurso” (Villalobos Albornoz, 2023, p. 2).

### 3.3.2 La chilenidad

Ahora bien, las fronteras también permiten estudiar la configuración de las identidades nacionales en América Latina, en tanto “espacio de condensación de procesos socioculturales” (Grimson, 2005) donde se encuentran los elementos comunes y los conflictos entre los Estados y sus imaginarios, así como las prácticas cotidianas que van configurando la memoria y la identificación de las familias y comunidades atravesadas por la frontera. La identidad en esta zona es conflictiva, pues la condición fronteriza hace que la institucionalidad nacional busque limitar la flexibilidad con que operan las relaciones sociales entre localidades (M. Guizardi et al., 2017).

La creación de la identidad nacional implicó la creación de íconos nacionales como los mitos fundacionales, los héroes, las banderas y los himnos, con un rol activo por parte del Estado para que estos íconos estuvieran en una jerarquía superior a las costumbres de cada grupo en relación a sus prácticas locales o regionales (M. Guizardi, 2016). Para los países de la región, el Estado-nación se construyó a partir de ideales elitistas, poniendo en común una sola cultura y excluyendo a las otras, lo cual permitió formas de control económico y social para el dominio de estos grupos sobre el resto de la población.

En la misma línea, el proyecto chileno de identidad nacional buscó configurar un cuerpo social homogéneo, donde determinados grupos con características étnicas y/o culturales diferentes fueron excluidos, a la vez que se estableció una jerarquía entre las formas de vida (predominando la elitista desde el discurso de la blanquitud) y la validación de los íconos nacionales como aquellos que permiten formar parte de la comunidad chilena (Palominos, 2023; Velasco, 2016). Este proyecto nacional-ciudadano es cuestionado con el aumento de la

---

<sup>14</sup> La existencia de estas dinámicas específicas no elimina la existencia de redes e interacciones sociales que viven migrantes que están en otros territorios (M. Guizardi et al., 2017).

migración desde otros lugares de América Latina, dando cuenta de la heterogeneidad interna en contraposición a la pretendida homogeneidad, así como del sustrato común que se comparte con países vecinos: ancestros, tradiciones y vínculos, entre otros (M. Guizardi, 2016).

Por otro lado, la escuela ha cumplido un rol fundamental en el desarrollo del proyecto chileno de identidad nacional. Al respecto, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales suscita tensiones interculturales evidentes. En sus contenidos predominan temáticas nacionales y locales, y aparecen procesos como la Guerra del Pacífico, lo cual afecta hasta la actualidad la relación entre Chile, Perú y Bolivia. Además, en los contenidos de geografía, las y los estudiantes que provienen de Ecuador y Colombia les cuesta ubicarse geográficamente en el país (Hernández, 2016, p. 162). Por último, las y los docentes señalan, en el estudio de Hernández, que estudiantes migrantes desconocen aspectos básicos de sus países como el presidente de turno, paisajes, héroes nacionales, entre otros, los cuales han aprendido con trabajos de investigación en las aulas de Santiago de Chile.

En el caso específico de la Guerra del Pacífico, investigaciones dan cuenta que se han producido discusiones entre estudiantes peruanos y chilenos del segundo ciclo básico, a propósito de la nacionalidad que provoca odiosidades y jerarquías entre “ganadores” y “perdedores”. Hernández (2016) plantea que la Guerra del Pacífico viene a consolidar la identidad chilena, por lo que este proceso histórico en tensión con la migración también se tensiona con las jerarquías respecto a los “otros” peruanos<sup>15</sup>. Para el primer ciclo básico no se observan tensiones, ante lo cual el autor hipotetiza puede deberse a que el concepto de nacionalidad todavía no está tan arraigado.

### 3.3.3 La perspectiva transnacional

Con el uso del paradigma transnacional, es posible mirar con nuevos ojos instituciones como la familia, la ciudadanía y los Estado-nación, en la medida que los límites definidos al interior de las fronteras de un país son insuficientes para dar cuenta del complejo y multi-situado campo social donde operan los estudiantes migrantes (Levitt & Glick Schiller, 2004).

---

<sup>15</sup> Hernández señala que se puede superar una visión sesgada de la Guerra del Pacífico al integrar contenidos desde una visión regional, pero advierte que las tensiones producidas por la guerra siguen vigentes en la influencia de los medios de comunicación y en la política exterior de los gobiernos, por lo que se reproducen imaginarios sociales en lugares distintos a la escuela. En ese sentido, es clave comprender a la escuela como un espacio abierto, que interactúa con aquello que pasa fuera de sus paredes.

Las herramientas teórico-metodológicas del transnacionalismo permiten comprender la migración internacional como un fenómeno multiescalar y multifacético, donde las relaciones sociales, económicas, políticas, entre otras, no se centran en un lugar específico sino en el diálogo que dan los migrantes entre el país de origen y el país de destino (M. Guizardi, 2016; M. Guizardi & Nazal, 2017; Stefoni & Contreras, 2022). Es un acercamiento al Estado, y sus dinámicas actuales, desde quienes viven relaciones sociales que no están necesariamente inscritas dentro de los límites fronterizos del país.

El transnacionalismo, siguiendo a Glick-Shiller *et al.* (1992 en Guizardi *et al.*, 2017), corresponde a un conjunto de procesos donde las y los migrantes experimentan patrones y dinámicas que les permiten establecer vínculos binacionales o multinacionales, conectando localidades distantes a través de sus afectos, acciones e intereses. La simultaneidad de los vínculos en más de un país establece un “principio de co-producción de la realidad social y podría expresarse en dimensiones económicas, políticas, culturales, rituales o familiares” (M. Guizardi & Nazal, 2017, p. 18), configurando espacios sociales discontinuos o sin anclajes territoriales precisos, así como estrategias de inserción entre lugares (Levitt & Glick Schiller, 2004), porque las y los migrantes pueden alterar sus localidades de origen sin estar presencialmente en ellos, a la vez que pueden modificar los espacios que habitan, a partir del trabajo, la participación política, entre otras.

La perspectiva transnacional, por lo tanto, implica comprender que no basta con investigar las identidades, relaciones y prácticas de las comunidades migrantes bajo categorías dicotómicas como “permanentes o de paso”, “residentes o temporales” pues la migración sucede en varios lugares al mismo tiempo, tanto dentro como fuera de los límites de un Estado, “como fenómenos a menudo circulares y no lineales” (Dietz, 2012, p. 144). Asimismo, las concepciones asimilacionistas se tensionan al suponer que una persona vive en un lugar y adquiere las pautas socioculturales de ese lugar, abandonando las propias (Velasco, 2016). Los vínculos que establecen y las prácticas que desarrollan, así como las disposiciones que los limitan, permiten diferenciar formas de “ser” y de “pertenecer” donde las y los migrantes deben posicionarse estratégicamente; por lo tanto, las personas, familias y grupos migrantes *pertenecen y son* desde el principio de co-producción de la realidad social (Levitt & Glick Schiller, 2004).

En otras palabras, con el transnacionalismo se espera conocer las facetas cotidianas de la experiencia migrante, así como su relación con los fenómenos macrosociales que las enmarcan<sup>16</sup>. Las prácticas familiares, políticas, económicas, religiosas, entre otras, trascienden las fronteras nacionales, permitiendo que la vida cotidiana se desarrolle en dos o más localidades a la vez. Esto implica que se puedan estudiar las dinámicas de la política institucional en cada una de las localidades, especialmente aquellas vinculadas al poder y a la dominación, en donde el Estado busca moldear y administrar las hegemonías nacionales (Bela Feldman-Bianco en Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015).

Ahora bien, esta investigación se centra en los docentes de Arica y sus percepciones, por lo cual la perspectiva transnacional no busca, necesariamente, fundamentar sus respuestas sino extender la comprensión que se tiene respecto al fenómeno migratorio y las consecuencias que ello puede tener en el rol de las y los docentes en la formación ciudadana. Las herramientas del transnacionalismo serán útiles para contextualizar lo expresado por las y los docentes, en tanto otorga una perspectiva analítica de las discusiones de migración y la agencia que poseen los actores en el marco del sistema educativo nacional.

---

<sup>16</sup> Este cambio en la comprensión de las prácticas migratorias, da paso a un campo social transnacional en tanto las personas deben negociar sus capitales, al menos el social, entre dos espacios, operando en ambas localidades de manera simultánea y dependiente (Guizardi et al., 2017; Guizardi & Nazal, 2017).

#### 4. Metodología

Para conocer las maneras en que el fenómeno migratorio ha incidido en el diseño e implementación de la formación ciudadana de los colegios de Arica, se usará la perspectiva metodológica cualitativa. El principio del saber cualitativo es la complejidad del objeto, pues “articula un plano manifiesto y uno generador, mientras que el individuo está estructuralmente articulado con otros, e internamente articulado como ‘totalidad’” (Ibáñez, 2006, p. 19). Dicho esto, se pretende conocer desde la perspectiva de quienes hablan, atendiendo a sus propias concepciones de la formación ciudadana y la enseñanza-aprendizaje a estudiantes migrantes.

Este estudio no pretende generalizar los resultados al conjunto de la población, sino conocer la forma en que las y los docentes entrevistados, de los establecimientos educacionales de la comuna de Arica, significan sus propias percepciones, con los consiguientes sentidos que orientan las acciones cotidianas que van constituyendo la enseñanza-aprendizaje de la formación ciudadana en el contexto de frontera.

Para la producción de información se consideró a docentes a cargo de la asignatura de educación ciudadana y de la aplicación del Plan de Formación Ciudadana de establecimientos educacionales de la comuna de Arica, considerando la enseñanza básica y media. De acuerdo con Mardones (2015), la mayor parte de las y los profesores de esta asignatura corresponden a licenciados en Historia y Ciencias Sociales, por lo que el foco estará puesto en estos profesionales. Además, se incluyeron coordinadores académicos (jefes de la unidad técnica pedagógica) quienes, siguiendo a Jara *et al* (2019) pueden jugar un rol de liderazgo en el éxito del plan de formación ciudadana.

La técnica de producción de información que se aplicó fue la entrevista en profundidad con cuestionario semi-estructurado. Esta técnica se entiende como una relación dialógica entre entrevistadora y entrevistado/a, caracterizada por su espontaneidad, concentración e intensidad variable. Se trata de una entrevista cuyos rasgos principales son su apertura y flexibilidad (Gaínza, 2006). Se entrevistó a cada persona en un espacio acordado en conjunto, privilegiando su comodidad y tiempo disponible (todas las entrevistas fueron presenciales, excepto dos que se realizaron mediante la plataforma Meet).

Dada la apertura y flexibilidad de la técnica de producción de información, se elaboró un cuestionario semi-estructurado que considera una hora de conversación, pudiendo extenderse en relación con la información que las y los participantes del estudio decidan contar. Además, se consideró información proporcionada por otras investigaciones para formación ciudadana y el contexto educativo ariqueño, incluyendo que la comprensión de que la experiencia transnacional incluye claves específicas de memoria, por lo que “es necesario superar la tendencia a reproducir miradas sincrónicas, a-históricas” (M. Guizardi et al., 2017, p. 166) y a asumir que se trata de un fenómeno novedoso.

El cuestionario y el consentimiento informado fueron aprobados por el Comité Ético Científico de la Universidad de Tarapacá, siguiendo los parámetros éticos de toda investigación con personas. Cada entrevista fue grabada en formato audio, alojada en una carpeta específica para estos fines con un código alfanumérico correspondiente al participante. La identidad de las y los participantes fue resguardada durante todo el proceso de investigación y también a futuro, por lo que no será revelada en ninguna circunstancia. Además, se aplicó un consentimiento informado previo al inicio de cada entrevista, donde se incluyeron los objetivos de la investigación, sus características y donde fue explícita la indicación que la participación es voluntaria y que se puede interrumpir en cualquier momento del estudio.

Respecto a la selección de docentes, la muestra fue construida considerando la diversidad presente en las escuelas según el tipo de administración, por lo que se abarcaron establecimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) y establecimientos particulares subvencionados. La exclusión de establecimientos particulares respondió a las políticas de financiamiento que fijan criterios diferenciados de gestión y ejecución de los planes de formación ciudadana para quienes cuentan con recursos del Estado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Los Servicios Locales de Educación Pública son los administradores de la educación pública de la comuna de Arica, luego del proceso de desmunicipalización del año 2017 a través de la ley 21040. Su financiamiento está diversificado, asegurando su funcionamiento administrativo a partir de la Ley de Presupuestos. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, el sistema de financiamiento es compartido entre el Estado y las familias, de modo que el Estado financia un monto por estudiante atendido (*voucher*) y las familias pagan una mensualidad. Los establecimientos particulares pagados solo reciben financiamiento de privados, tal que la principal forma es el pago de mensualidad de las familias.

En segundo lugar, se consideró la matrícula de estudiantes extranjeros, de manera de abarcar a establecimientos con baja, promedio y alta concentración de estudiantes migrantes<sup>18</sup>. Esta distinción está fundada en la comprensión de la escuela como un espacio poroso, donde los fenómenos sociales inciden y se reflejan de maneras diversas y, por lo tanto, donde el actual contexto migratorio podría jugar un rol fundamental. Se definieron puntos de corte diferenciados por dependencia administrativa, en función de la distribución de población migrante en cada categoría, de modo que en SLEP se considera baja concentración entre 0% y 14,9%, promedio entre 15% y 24,9% y alta concentración 25% o más; en tanto, para los establecimientos particulares subvencionados, baja concentración es entre 0% y 4,9%, promedio entre 5% y 11,9% y alto desde 12% en adelante.

Dicho lo anterior, el tipo de muestreo fue intencionado y por bola de nieve, seleccionando establecimientos para las entrevistas en profundidad considerando los criterios mencionados. La muestra final corresponde a 13 establecimientos, considerando a 17 docentes y directivos vinculados al Plan de Formación Ciudadana de sus respectivos colegios y liceos<sup>19</sup>.

**Tabla 4: Muestra real (entrevistados/as)**

	Baja concentración	Concentración promedio	Alta concentración
SLEP	3	2	2
Particular subvencionado	3	2	5
Total	6	4	7

Originalmente, se incluyó el criterio rural / urbano, debido a que la literatura establece diferencias en las experiencias que tienen las y los estudiantes en las distintas áreas (Alvarado & Zapata, 2020). Sin embargo, solo se pudo acceder a un establecimiento que cumpliera con estas características, por lo que será incorporado este criterio en la medida que el análisis de las entrevistas lo permita.

Respecto al análisis de la información, el método de análisis que se aplicó está inspirado en el análisis de modelos (*template analysis*) descrito por Crabtree y Miller (1992), en que quien

---

<sup>18</sup> Evaluamos lo propuesto por Horvath (2019) de que la clasificación estadística constituye formas esencializadoras y culturizadoras para medir la migración. Sin embargo, la información disponible impide realizar otro tipo de clasificación que entregue luces de los distintos contextos en que se insertan estos estudiantes.

<sup>19</sup> Para más información de las personas entrevistadas, puede revisar el anexo 2.

investiga produce un conjunto de códigos que se utilizan como herramienta para la organización de los datos. Siguiendo a estos autores, se asumirá una posición intermedia entre los polos de, por una parte, producir códigos en base a la literatura, y por otra, usar códigos que emanen de la información recogida. Esto implica “comenzar con un conjunto elemental de códigos en base a definiciones teóricas a priori, y expandir esos códigos en función de la lectura de la información” (p. 95). Esta estrategia tiene en consideración incorporar tanto el conocimiento sistemático producido por investigaciones previas, como los temas emergentes propios de la investigación situada.

El proceso iterativo de análisis se realizó con el software Atlas.ti. En primera instancia, se aplicaron los códigos predefinidos y se identificaron otros potenciales códigos y sub-códigos, los cuales se aplicaron en un segundo proceso de lectura. Luego, se le pidió al software que realizara su propia clasificación usando la herramienta de codificación con inteligencia artificial. Entonces, se contrastaron ambas clasificaciones y se agregaron los códigos utilizados, para así generar y organizar conjuntos (clusters) de información. A continuación, se leyó nuevamente toda la información, pero esta vez, por cluster, para evaluar la pertinencia del listado de códigos e identificar narrativas emergentes. Finalmente, se revisó nuevamente la información para identificar evidencia desconfirmatoria o explicaciones alternativas que puedan contradecir los argumentos formulados hasta entonces.

Cabe señalar que este estudio se enmarcó en los esfuerzos académicos por visibilizar los fenómenos en zonas de frontera, en miras a salir del “nacionalismo metodológico” (Levitt y Glick-Shiller como se citó en Guizardi y Garcés, 2014) que confina los procesos sociales al interior de las fronteras de un Estado, a la vez que naturaliza sus límites político-geográficos. Además, la producción de investigación para la comprensión de los fenómenos sociales ha estado centralizada en Santiago, por lo que es relevante incluir en el análisis el contexto específico de Arica, las disputas por la construcción de la nación, junto con la historia del lugar, sus prácticas transfronterizas y la experiencia de quienes son partícipes de la investigación.

## 5. Elaboración del Plan de Formación Ciudadana

La elaboración del plan de formación ciudadana en la comuna de Arica está ligada a un contexto específico, tanto por su ubicación fronteriza que define un tipo de chilenidad particular, como por el aumento del flujo migratorio en los últimos años, que ha cambiado parte de las características de quienes se movilizan hacia Chile. Los desafíos que plantea el contexto, por lo tanto, podrían verse reflejados en los marcos de análisis y trabajo que adquieren los docentes y sus establecimientos, en tanto la formación ciudadana expresa cómo se entiende la ciudadanía y la participación de las personas en la comunidad política.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas, lo cual considera el vínculo entre los proyectos educativos institucionales y los planes de formación ciudadana, con su correspondiente gestión en los establecimientos a través de la planificación de actividades pedagógicas. Esta relación está mediada por diversas formas de comprender lo ciudadano, la relevancia de las prácticas interculturales para formar en ciudadanía y el papel que juegan los liderazgos directivos para promover la implementación del plan de formación ciudadana, junto a las posibilidades de interdisciplinariedad.

### 5.1 Diseño y actualización

Cada establecimiento debe realizar un Plan de Formación Ciudadana. Ante ello, la mayoría de los entrevistados coinciden en la realización de acciones que permitan el despliegue del proyecto educativo de cada colegio (con sus sellos educativos<sup>20</sup> para los establecimientos administrados por los SLEP), incluidas actividades del calendario de efemérides propuesto por el Ministerio de Educación y la vinculación que realice cada establecimiento con distintas instituciones externas (universitarias, empresas, entre otras).

Para los establecimientos particulares subvencionados, el proyecto educativo se conjuga con el PFC de forma que establecimientos religiosos se centran en actividades solidarias de ayuda al prójimo y de respeto de los símbolos patrios, en establecimientos bilingües se espera que las actividades de formación ciudadana sean compatibles con el aprendizaje del inglés y en

---

<sup>20</sup> “Los sellos educativos son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 31). Los sellos cumplen un papel importante en las entrevistas de los establecimientos públicos, destacando sellos como el medioambiental y el inclusivo.

establecimientos cuyo énfasis es el rendimiento en las pruebas estandarizadas, no existe una asignatura específica para la formación ciudadana sino un plan general centrado en actividades.

Un entrevistado, con amplia trayectoria laboral, realiza una diferencia previa a la ley, en donde la formación ciudadana no estaba presente de manera explícita en el colegio particular subvencionado donde trabajaba, a diferencia de las escuelas públicas. Entonces, se podría inferir que la ley ha jugado un importante rol en incorporar la formación ciudadana a todas las escuelas del país.

En cualquier caso, la contextualización del plan de formación ciudadana es clave, tanto por la ubicación geográfica como por las comunidades que habitan en la comuna. En el caso de los establecimientos ubicados en zonas rurales, las entrevistadas destacan la importancia de incorporar actividades vinculadas a la cultura aymara, mientras que en colegios de toda la comuna sobresale el aprendizaje del patrimonio natural y cultural, así como la comprensión de la historia regional: la cultura Chinchorro, el pasado colonial, la Guerra del Pacífico, entre otras.

“Uno de los aspectos que destaco son las salidas pedagógicas. Yo creo que el plan de formación ciudadana tiene la misión de sacar a nuestros alumnos del contexto escolar, a decir que no es lo único, que vivimos en una comunidad, que está en una ciudad, en un país, en un mundo más allá, que no encierren en un contexto, sino que abra otras ventanas. Que tenemos que ser capaces de reconocer lo que hay a nuestro alrededor y la importancia que tiene, eso es lo que da un plan de formación ciudadana” (UTP, SP1).

En casi todos los casos, la elaboración y/o actualización del plan de formación se realizó entre la jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y los profesores del Departamento de Historia y Geografía (generalmente con un coordinador/a). Además, existe una relación directa entre quien coordina el plan y el equipo directivo de su establecimiento.

A su vez, en los establecimientos públicos se realizan coordinaciones con otros planes de gestión, como el plan de afectividad y sexualidad y el plan de convivencia escolar, a través de actividades concretas que habilitan el trabajo en equipo. Aquello constituye una posibilidad para elaborar un plan transversal que dé cuenta del currículum y de los programas y planes solicitados por el Ministerio de Educación.

En algunos casos, el diseño del PFC les permitió ordenar las acciones que ya formaban parte del calendario escolar, mientras en otros se ha realizado un ajuste entre aquello que se realiza y lo que no se ha llevado a cabo.

“antes el profe de historia hacía eso y así se hacía, habían como diez acciones y de las diez no se llevaban a cabo todas, entonces la idea tampoco era que fueran tanto, fueran pocas pero buenas pero eso po, las acciones yo creo que es como lo más importante lo más relevante dentro del plan” (Coordinador PFC, SB3).

El plan considera todas las asignaturas, con actividades diferenciadas según grupos etarios, compuesto por acciones comunes para todo el colegio y actividades para enseñanza básica y para enseñanza media. Se espera que el plan permita realizar actividades institucionales (que implican a todo el establecimiento o a varios cursos) y trabajo en el aula, vinculando asignaturas y a la escuela con el medio.

Hay una distinción entre las actividades que son institucionales y aquellas que forman parte de la planificación de cada asignatura. En el caso de las actividades institucionales, se incorporan de manera diferenciada a la organización escolar, pues no se realizan en horarios y salones como las clases cotidianas, junto con requerir de la coordinación de distintas asignaturas. Además, en algunas ocasiones, estas actividades influyen en la forma en que se despliegan los cuerpos en el colegio, y la relación de la comunidad educativa, donde apoderados generan el aprendizaje. Generalmente, se usan las efemérides para realizar estas acciones en bloques protegidos, donde se espera la participación masiva de estudiantes y, en algunos casos, de apoderados. Quienes más destacan la transversalidad de estas actividades son las jefaturas de UTP, lo cual puede estar vinculado a su amplia mirada de los establecimientos. Asimismo, otros colegios tienen acciones permanentes con encargados específicos, como una radio a cargo de la profesora de Lenguaje y Comunicación o huertos escolares con el liderazgo de la profesora de Ciencias Naturales.

Por su parte, las actividades planificadas en una asignatura se realizan, mayoritariamente, dentro del aula, con estudiantes que trabajan en proyectos durante el semestre. En algunos casos hay cambios en la didáctica, promoviendo la participación a través de momentos de reflexión y diálogo que no estarían disponibles en una clase tradicional. Junto a ello, se incorporan en el horario de la asignatura algunas salidas a terreno, esperando el cumplimiento de objetivos pedagógicos desde una dinámica vivencial.

A continuación, se presenta un listado de actividades y su clasificación, en función de la información proporcionada por las y los entrevistados:

**Tabla 5: Tipos de actividades en los planes de formación ciudadana**

Actividades institucionales	Actividades en la asignatura
Elección de centro de alumnos. Elección donde se simulan elecciones oficiales. Actos cívicos, canto del himno nacional. Actividades de reciclaje dentro del colegio - Obra de teatro para fomentar el reciclaje. Instalación de huertos y vegetación en el colegio. Actividades de Fiestas Patrias que incluyen bailes típicos de varios países – Galas “recorriendo Chile, recorriendo Latinoamérica”. Visita de representantes políticos al colegio. Feria gastronómica de varios países – Aprendizaje Basado en Proyectos de gastronomía latinoamericana. Actividades de conmemoración del Morro de Arica: stand respecto a la guerra del Pacífico, personificación con uniformes militares de la época, videos con contenido histórico. Ferias científicas con foco en el cuidado del medioambiente. Espacio radial. Machaq Mara. Inti Raymi. Celebración de la Cruz de Mayo. Actividad del mes de Arica: stands de bailes, comida con los pueblos de la región.	Visita al humedal a hacer observación de aves. Visita a la playa como jornada de limpieza. Entrevistas a antepasados para rescatar patrimonio (salud a través de plantas medicinales) Visita a la granja educativa de CONAF. Recorridos por la ciudad. Visita a la Universidad de Tarapacá. Personificación de personalidades: políticos nacionales y locales. Visita a centros de tortura, actividades itinerantes del Museo de la Memoria. Visita de fiscalía para charla del sistema judicial. Visita al Morro de Arica y visita a su Museo de Armas – Marcha al morro (simulando la marcha que hicieron en la guerra del pacífico). Actividades de ayuda social con la tercera edad y escuelas con alta vulnerabilidad. Taller de momias chinchorro para rescate patrimonial.

Por otra parte, las y los docentes señalan que hay valores y principios que requieren trabajo específico, pero sin la creación de acciones particulares: “podemos trabajar en la tolerancia y el pluralismo sin tener que volverlo taller de tolerancia y pluralismo” (Coordinador PFC, PA2), por lo que las acciones juegan un papel relevante pero también lo hace el cómo se abordan los aprendizajes en todos los ámbitos educativos.

No obstante, realizar el plan de formación ciudadana requiere de recursos humanos, económicos y temporales, y no hay un financiamiento asociado a la ley de formación ciudadana, también los docentes señalan la falta de recursos pedagógicos como cuadernillos con propuestas de acciones.

El comentario general, de todos los entrevistados, es que hay recursos disponibles por parte del establecimiento, pero no los suficientes. Un profesor plantea que falta tiempo y dinero para llevar a cabo los proyectos, lo cual es “complejo y desafiante” pero que “igual se hacen las actividades, a como dé lugar” (Coordinador PFC, PP2). A propósito, no se señalan grandes diferencias entre establecimientos públicos y particulares subvencionados en este sentido, con la excepción de uno que reúne a familias con alta capacidad de pago.

Para los establecimientos públicos, se señala que la incorporación de un docente que se dedique exclusivamente a formación ciudadana se hace a través de la Subvención Especial Preferencial, la cual debe medirse en el aprendizaje práctico de las y los estudiantes. El uso de estos recursos implica una exigencia de transversalidad e interdisciplinariedad en miras a hacer cumplir la ley.

En el caso del tiempo, es vital la planificación que pueda realizar la dirección del establecimiento respecto a las plazas disponibles. Una docente señala que tiene una hora pedagógica disponible a la semana, por lo que el tiempo no alcanza para realizar todo lo que quisiera, en contraste con el docente contratado con recursos de la Subvención Especial Preferencial, quien puede coordinar actividades y reunirse con distintos actores ariqueños para el cumplimiento del plan. Además, falta tiempo para coordinar el trabajo interdisciplinario.

Cuando el presupuesto se reduce, los docentes recurren a la realización de acciones sencillas que involucren a menos personas. Además, se realizan gestiones para que la formación ciudadana no dependa de la capacidad financiera de las familias:

“La participación en actividades, tratamos hacer actividades que sean accesibles para todos. Por ejemplo, yo gestioné con los chicos del Museo del Mar, para que hicieran una intervención en el colegio, es decir, acercamos el museo al colegio, entendiendo que no siempre las familias tienen el dinero destinado intencionalmente para recreación, cultura, el arte y también por el tiempo que tienen las familias o el desconocimiento que tienen de que existen estos museos en la ciudad” (Profesora, PA1).

Esta profesora realizó gestiones con una institución cultural, el Museo del Mar, de modo de acercarlos al establecimiento y que todos los estudiantes puedan participar, independiente de su capacidad de pago. Además, al realizar esta actividad, motiva la ampliación del capital cultural al introducir la participación en museos en la ciudad.

Asimismo, hay establecimientos que han logrado financiamiento para asegurar la movilización de las y los estudiantes a las actividades en terreno, mientras otros consiguen alimentación para el viaje y coordinación con instituciones como las universidades. Otros docentes usan su aula, con dinámicas que puedan favorecer el aprendizaje y que no impliquen costos adicionales: “Que no sea solamente en el aula tradicional y que no sea muy teórico también, que sea algo más práctico, con estudio de caso, por ejemplo” (Coordinador PFC, PP2).

Solo un establecimiento tiene resuelto medianamente sus actividades, lo que la profesora asocia a un mejor nivel socioeconómico de las familias y a mayor capacidad de pago. Las actividades se cubren en parte por el establecimiento particular subvencionado, pero gran parte del gasto se distribuye entre las familias de las y los estudiantes.

## 5.2 Liderazgo y autonomía

Los liderazgos educativos son clave en miras a cumplir con los objetivos definidos en el PFC, tanto en la elección de prioridades educativas, en la construcción presupuestaria y en el vínculo con el Plan de Mejoramiento Escolar y con el Proyecto Educativo Institucional. A diferencia de estudios como el de Jara et al (2019), quienes señalan que no se constataba un vínculo directo entre el liderazgo educativo y la formación ciudadana al 2019, las y los entrevistados señalan que definiciones como participar de una actividad institucional, elegir las fechas de efemérides o cuántas horas disponibles tienen los docentes para desarrollar el plan de formación, son decisiones del equipo directivo.

Este cambio respecto a lo investigado en 2019 puede deberse a las orientaciones ministeriales, que conjugan el Proyecto Educativo de cada escuela con el plan de formación, de modo que los planes son personalizados y requieren del compromiso de la comunidad.

“nosotros los profesores o los coordinadores y lo conversamos con otros colegas podemos tener muchísimas ideas, muchísimos proyectos pero dependemos mucho de lo que es la parte administrativa ya del director o de los jefes de UTP que están ahí en los colegios y de repente ellos tienen otro tipo de orientación que le quieren dar al colegio y nosotros no tenemos mucho que hacer, o bien no entregan los recursos o simplemente no está la disponibilidad” (Coordinador PFC, SB3).

Este profesor señala que el desarrollo del PFC está vinculado con las definiciones que tomen los directivos, de modo que el Proyecto Educativo orienta el trabajo que realicen en ese ámbito. Aquello requiere del trabajo activo de directivos en las definiciones de actividades y el uso de recursos. En otras palabras, los directivos habilitan, pero también pueden restringir.

Además, el liderazgo directivo se ve también en actividades de participación como las elecciones del centro de alumnos, donde permiten a las y los docentes habilitar espacios y destinar tiempo para que las elecciones sean una oportunidad de aprendizaje significativo.

A su vez, hay equipos directivos que delegan el rol de liderazgo en los coordinadores del PFC, en vínculo con la jefatura de UTP. Las referencias a la soledad que encontraron Jara et al (2019), acá podrían relacionarse con una expresión generalizada de que, si no lo hacen ellos, no sucede. Varios entrevistados esperan que el plan de formación se aplique independiente de quién está a cargo, pero en la práctica dicen que depende de la voluntad de profesores y directivos que ya están a cargo.

“Porque también quizás si yo no fuera aymara tendría el plano otro cariz, entonces que no dependa de eso, que no dependa de la persona y que entre comillas lidera o supervisa” (UTP, SA2).

“Pero a la espera de eso, mientras no se haga, yo creo que va a seguir dependiendo del profe de cómo lo, de la visión que le quiera dar, y bueno cumplir con los objetivos que tiene el colegio, porque el colegio es profesional y se busca eso, se apela cien por ciento a eso” (Profesor, SA1).

Ambas citas dan cuenta que la implementación del PFC se relaciona con la voluntad de implementación de personas específicas, por lo cual requiere un compromiso institucional. A su vez, tanto el profesor como la jefa de UTP dan cuenta del vínculo que tiene el plan con el Proyecto Educativo Institucional, en tanto cada establecimiento cuenta con objetivos específicos que relaciona con la formación ciudadana.

No obstante, dado que el plan ha superado a la asignatura de Historia y Geografía, especialmente con las actividades institucionales, los docentes señalan que han debido motivar a sus colegas para realizar las actividades planificadas y, por tanto, hay un trabajo en equipo

liderado por uno de ellos. Lo mismo se refleja en momentos que podrían ser de crisis al interior del aula, donde las y los docentes señalan que existen equipos y protocolos que les ayudan:

“Hey, espérate po', yo no estoy acá solo, no tengo por qué yo resolver. Resolvamos. Encargado de convivencia escolar, hagamos un taller. Eh, orientador, realice una actividad. Inspector general, intervenga el curso. Eh, profesor jefe, cite a los alumnos, cite a los apoderados. Tienen que existir las instancias para que las situaciones se resuelvan” (Profesor, PB2).

Así, el profesor da cuenta de múltiples apoyos que se pueden desplegar ante un problema en el aula, así como protocolos que permiten actuar ante un problema.

La validación del propio liderazgo docente se vincula con el desarrollo de liderazgo en estudiantes y con la implementación del plan de formación, pues los directivos comprenden que la mejor forma de implementar es que las y los docentes se *apropien* de su trabajo: “O sea, esa letra la hace carne el profe y la, la da. No sé po', el profe con un programa, o bien puede matar el programa, o bien darle vida, va a depender un poco de, del mago [risas], un poco del profe” (UTP, PP1). Esto va en línea con lo planteado por Mardones (2018), en tanto toda reforma requiere de la interpretación y codificación que realicen los docentes, siendo los primeros responsables en su implementación.

Desde la visión de parte de la dirección, al ser consultada por las actividades que realizan los docentes, se señala que se espera conseguir autonomía en el trabajo, esperando que exista motivación para realizar de manera creativa las actividades planificadas.

“Entonces, generalmente el profe de historia, cuando le damos alas, lo hace. Entonces, yo creo que hay que darle la oportunidad, porque avanzan. Nosotros como equipo directivo, a nosotros nos apasionan las ideas locas, obviamente le vamos a dar el sí, vamos con todo, lo vamos a apoyar y darle todo lo que podamos como establecimiento” (UTP, SP1).

Se espera, por lo tanto, que las y los docentes estén alineados con el plan de formación, en un espacio habilitado desde la dirección para que puedan innovar en prácticas pedagógicas. Como dice la jefa de UTP “hay que darle la oportunidad, porque avanzan”, por lo cual hay una expectativa que las prácticas de formación ciudadana no sean tradicionales.

A su vez, desde la mirada de un docente que estuvo encargado de un plan de formación, se señala que al comienzo hubo resistencia a nuevas propuestas, pero que en la medida que las actividades resultaban favorablemente para el proyecto educativo, sintió la confianza de la dirección para seguir innovando:

“Bueno, yo todo eso lo hacía en base a la ley, en base al plan, según el artículo tanto, así para, que estar bien fundamenta'o. Y llegó un punto en que el dire-, eh, "director, ¿sabe qué? tengo. Se me ocurrió esto. Voy a", "¿sabi' qué? [incomprensible] ya, anda, hace lo que querai', porque todo te, que te resulte no más"” (Profesor, PB2).

La ley es un apoyo para las y los docentes, en la medida que sustenta las temáticas a trabajar y restringe las posibilidades de los directivos para negarse a ellas. Así como hay un proceso de resistencia al cambio que luego se transforma en confianza, en la medida que los directivos reconocen el trabajo y sus contribuciones al proyecto educativo, se motiva al docente a innovar: “hace lo que querai'”.

Por contraparte, cuando los directivos son poco flexibles, hay menos espacio para incluir nuevas actividades y, por tanto, que las y los docentes puedan usar su creatividad para ajustar sus planificaciones en miras a aumentar la participación estudiantil. Esto también se refleja en la estructura democrática que pueda tener una institución, lo cual no depende del tipo de administración sino de su dirección, como las siguientes citas correspondientes a establecimiento particular subvencionado y a establecimiento público:

“Cuando nos dicen ¿qué quieren agregar o mejorar del PME, del colegio, del proyecto educativo, institucional?, ¿cierto?, ¿qué quieren mejorar? ¡no! sí, nosotros damos ideas. ¡Nada! no pasa nada. Y no pasa nada en mi colegio en particular, porque tenemos una gestión que obstaculiza, porque tenemos una gestión resentida por la conformación de un sindicato ¿ya? de trabajadores que no emergió por nada, sino que emergió por esa misma actitud” (Profesora, SP3).

“Pasa que yo una vez una, yo una vez se lo planteé a un director, al director del, del [Nombre colegio]. Le dije "usted quiere que yo haga, que yo entregue conceptos de democracia, de derechos humanos, de tolerancia, de respeto, pero usted a mí no me respeta, pero usted a mí no me tolera, pero usted a mí, cuando democráticamente los colegas le pedimos algo, usted no lo hace. Usted no respeta nuestros derechos. ¿Cómo voy a enseñar algo que usted mismo no fomenta?"” (Profesor, PB2).

Ambas citas dan cuenta de lo fundamental que es el liderazgo para promover espacios democráticos y para motivar a docentes y estudiantes en la construcción de formas de enfrentar los conflictos, temas claves para que la formación ciudadana se exprese en el establecimiento. Por un lado, está la participación en un espacio institucionales (creados por ley) cuyo objetivo es democratizar las definiciones del establecimiento, y por otro se observa un estilo de liderazgo en donde se cuestionan las prácticas de quien dirige la escuela. En ambos casos, hay resistencia a los estilos de liderazgo y una descoordinación entre lo que se manifiesta y lo que se lleva a cabo con el PFC.

El ambiente laboral que puede generar un directivo afecta en los equipos, al punto que pueden limitar los espacios de colaboración entre docentes: “como que los ánimos no están muy buenos ya y el colega de repente se resiste más a colaborar. No es que tenga mala voluntad, sino porque el clima no es el idóneo” (Coordinador PFC, SB3).

Finalmente, otro aspecto que las y los docentes señalaron y que puede ser complejo para el cumplimiento del plan de formación es la relación laboral que establece cada establecimiento con sus docentes, en la medida que la motivación docente en el proyecto educativo no está presente o que la dirección prefiera prácticas más tradicionales de ejercicio del poder:

“te voy a decir algo que quizá no, no es muy grato, pero [suspiro] tenemos profesores que no les gusta ser profesores. Y cuando tenemos un profesor así es difícil avanzar. Tenemos un profesor que, que está ahí porque no hay otro plan, porque quizá empezó bien y el sistema se lo comió y lo entiendo perfectamente porque en algún momento me ha pasado, ¿ya? que he tenido ganas de desertar. Entonces cuesta, cuesta bas-. Y entiendo también, en algunos aspectos, a los directivos cuando tratan de avanzar, avanzar y hay una masa que no lo permite” (Profesora, SP3).

“el profe que levanta mucho la mano, que opina mucho, que propone mucho, que cuestiona al director, que cuestiona. "¿Sabe mi amigo? gracias, que le vaya bonito. Continúe su camino". Te sacan po” (Profesor, PB2).

El agobio laboral, “el sistema se lo comió”, es parte de los desafíos que enfrentan los docentes y los establecimientos, lo cual tiene consecuencias para los proyectos educativos y el cumplimiento de los objetivos ligados al plan de formación ciudadana. Como señala la

profesora, en línea con Mardones, cuando existe “una masa que no lo permite”, las posibilidades disminuyen en que el PFC se desarrolle de buena manera, pues depende de las y los docentes lo que finalmente se lleva a cabo. Pero no solo depende de los docentes, pues en establecimientos donde no se permite el disenso o donde se restringen las posibilidades de innovar “que opina mucho, que propone mucho”, la dirección limita que los docentes puedan construir prácticas docentes que contribuyan a la formación de una ciudadanía reflexiva y participativa.

### 5.3 Interdisciplinariedad

Los entrevistados señalan que el PFC es una oportunidad para vincular a distintas asignaturas y niveles con la formación ciudadana, de modo que una de las tareas de quienes coordinan el plan es hacer seguimiento al cumplimiento de objetivos curriculares en todas las asignaturas, pues cada unidad temática incluye elementos de formación ciudadana.

Sin embargo, está la percepción que el eje de formación ciudadana es parte de la asignatura de Historia y Geografía, donde el tiempo de la asignatura podría ser también de formación ciudadana (o donde se puede usar una asignatura para recuperar contenidos de la otra). Esta concepción se sustenta en las reformas ocurridas durante los años 2000, donde se amplió el marco de contenidos de la asignatura, de modo que se incorporó un eje de formación ciudadana en la asignatura, a lo que luego se le sumó el mandato en el 2016 por crear los planes institucionales de formación ciudadana. Siguiendo a Mardones (2015), el privilegiar la disciplina de historia por sobre otras ciencias sociales, iría en desmedro de otras disciplinas y la potencialidad de comprensión de lo ciudadano y la convivencia democrática.

Suena lógico que, si las escuelas habían respondido a los cambios curriculares incorporando la formación ciudadana a través de Historia y Geografía, fuesen esos docentes quienes quedarán a cargo del plan. Por tanto, la coordinación de las actividades institucionales recae mayoritariamente en los docentes de Historia y Geografía, quienes deben planificar y proponer actividades a sus colegas, así como orientaciones generales respecto al trabajo que se desarrolla en el establecimiento:

“yo creo que formación ciudadana tal vez está como muy al lado de la historia, o sea, yo creo que, en el fondo, hay que darle una mirada más bien como transversal (...) sacar como del casillero que formación ciudadana es una votación, hay que como, un poco, la ciudadanía plena, digamos, a todo el espectro del currículum” (UTP, PP1).

Como señala el jefe de UTP, la formación ciudadana se considera como educación cívica, tratando temas como la votación, lo cual es importante pero no es lo único. Además, el vínculo con la historia da cuenta de un pasado que permite hacer sentido a la nación, por ejemplo con la Guerra del Pacífico, pero no contribuye a una “mirada más bien como transversal” donde la formación ciudadana dé cuenta de la expansión de asignaturas, habilidades y discusiones que plantea el curriculum nacional, así como lo que debiese comprenderse como democracia y participación activa.

En el caso de los establecimientos públicos, los entrevistados plantean que el trabajo del coordinador del plan es aislado, situación que podría cambiar con ajustes al modelo de gestión, pues gran parte del tiempo no lectivo está destinado a tareas administrativas. No obstante, está la percepción que los docentes lidian con exigencias curriculares donde se incluyen elementos nuevos constantemente, por lo que la formación ciudadana se ve como una tarea extra que requiere de la coordinación desde UTP para no generar agobio.

A esto se le suma que el trabajo docente se da al interior de departamentos según asignatura, donde los desafíos didácticos y pedagógicos se abordan desde sus miradas disciplinares, por lo que no hay conversación para establecer actividades interdisciplinarias: donde sí existen coordinaciones, estas se dan por afinidad y dependen de la voluntad y los tiempos de los implicados. Junto a ello, pareciera existir una cultura disciplinar que afecta las posibilidades de diálogo, pues algunos entrevistados señalan que “en Lenguaje [y Comunicación] son más academicistas” (UTP, PB1). En síntesis, no hay una comunicación formalizada entre docentes de asignaturas, por lo cual se asume que cada una de ellas tributa al eje de formación ciudadana presente en el curriculum y, por tanto, al trabajo que realiza el colegio como un todo.

“Porque yo desde la parte de formación ciudadana yo te sería súper mentirosa, si te digo ‘no, si yo lo revisé hace unos días atrás y lo leí y mira, creo que estas modificaciones tengo que hacer, que la página’ no, olvídalo, yo yo sé que yo apporto a formación ciudadana desde mi perspectiva, desde mi clase de religión, con los valores” (Profesora, SB2).

La profesora plantea que no hay diálogo entre su trabajo y la coordinadora de formación ciudadana, por lo que asume que existe una relación pero no está definida desde sus objetivos de aprendizaje. Se podría pensar que la jefatura de UTP conoce si existe vínculo, pero también

se requiere que los docentes implicados en el PFC, conozcan y acuerden el trabajo en conjunto, en miras a potenciar lo realizado.

Un solo establecimiento fundamenta que el plan de formación ciudadana está efectivamente incorporado a todas las asignaturas y al proyecto educativo, de manera transversal. La estrategia, con apoyo directo de la jefatura de UTP, fue solicitar a todos los docentes que incorporaran en sus planificaciones anuales algún objetivo curricular de formación ciudadana. Eso obligó a cada docente a revisar lo que hacía, declarar aquello que ya realizaba o adaptar sus actividades. El cumplimiento de cada objetivo de formación ciudadana depende del profesor a cargo de su clase, por lo cual requiere el seguimiento de la jefatura de UTP para corroborar su efectivo cumplimiento.

Para lograrlo, los docentes participaron de un taller de formación ciudadana dictado por el encargado del PFC, quien explicó cómo incluir los objetivos de manera que no fuese más trabajo para cada docente sino volver consciente el trabajo que ya realizaban, ajustando según correspondiera. Cabe señalar que esto implica un manejo del curriculum nacional que permite esa incorporación:

“Y pueden ir de la mano, el inglés, por ejemplo, la unidad dos de sexto básico habla del tiempo pasado simple con los animales, y generalmente es muy fácil hacerla con animales extintos, porque están todos en pasado simple, entonces pasamos animales extintos y también estamos pasando conservación, entonces estamos pasando respeto por la naturaleza y el entorno natural, y eso lo llevamos a una actitud de ser una persona proactiva” (Coordinador PFC, PA2).

Este ejemplo de cómo la asignatura de inglés puede tributar a la formación ciudadana, da cuenta de la flexibilidad del PFC, así como de la vinculación entre contenidos para el desarrollo de habilidades y actitudes.

A su vez, otra oportunidad de trabajo conjunto está en el Aprendizaje Basado en Proyectos, lo cual es destacado por varios docentes por las implicancias prácticas, es decir, el trabajo directo con la comunidad a través de un proyecto que traspasa los límites disciplinares de las asignaturas. Las posibilidades de implementación se relacionan con el liderazgo de la jefatura de UTP.

Dicho lo anterior, se hace evidente una tensión en el cumplimiento del diseño, actualización e implementación de los planes de formación ciudadana y el cumplimiento del curriculum nacional. Así como algunos directivos siguen algunas actualizaciones ministeriales (como la creación de PFC), hay tratamientos de la formación ciudadana que dan cuenta que la adaptación del Plan Nacional de Formación Ciudadana y su transversalidad siguen teniendo como principal eje la asignatura de Historia y Geografía:

“Bueno antes se llamaba, entiendo yo, educación cívica. Así que ha existido siempre desde, digamos, pero desde hace unos cuatro o cinco años que se. Un, dos, tres años que se estableció esta ley nueva de enseñanza de formación ciudadana ¿ya? y se crearon en tercero y cuarto medio. También se creó, se integró la asignatura de educación ciudadana y también esta asignatura científica que es ciencias para la ciudadanía también. Entonces, bueno, aun así en la transversalidad la, en la educación ciudadana democrática y cívica siempre ha estado en la asignatura de historia. Siempre, por el concepto de democracia, por el tipo de gobierno, por el concepto de estado y por, por una serie de conceptos que tiene que ver la política y eso influye en el resto de la sociedad y la cultura también.” (Coordinador PFC, PP2)

El coordinador del PFC señala que “la educación ciudadana democrática y cívica siempre ha estado en la asignatura de historia”, dando cuenta que conoce los cambios legales del curriculum, pero en la práctica considera que el eje que define la formación ciudadana está en la asignatura de Historia y Geografía. Luego, menciona una serie de conceptos que están relacionados con educación cívica, por lo que se podría señalar que las orientaciones curriculares se han implementado siguiendo el modelo tradicional de educación en ciudadanía y, por tanto, se relegan otras disciplinas de las ciencias sociales (Mardones, 2015) y asignaturas que podrían aportar a la comprensión de problemas locales y globales.

Además, los instrumentos de medición estandarizados, como la prueba de admisión a la universidad (PAES) y las pruebas que miden el dominio del curriculum (SIMCE), son ampliamente discutidos en la esfera pública, lo cual es importante para los establecimientos particulares subvencionados al momento de hacerse un nombre en el mercado educativo y atraer a familias con capacidad de pago. De ahí que las horas de libre disposición se usen en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, en desmedro de otras asignaturas u objetivos curriculares.

Finalmente, las jefaturas de UTP coinciden en que falta realizar evaluaciones rigurosas del impacto del PFC, pues se desconoce si las acciones consiguen “devolver un poco el civismo a los estudiantes” (UTP, SP2), y los indicadores se pueden cumplir, pero no implica que se están desarrollando ciudadanos y ciudadanas más participativas y críticas, con valores democráticos para la efectiva convivencia en comunidad. Además, ¿el trabajo transversal es mejor que el focalizado en una asignatura? ¿cómo se podría mejorar la interdisciplinariedad en cada ciclo educativo? Son preguntas que podría ayudar a resolver una evaluación. Por último, se menciona que las elecciones oficiales podrían ser una buena manera de identificar el trabajo que realizan los establecimientos, en la medida que aumenta o no la participación de jóvenes en las votaciones.

#### 5.4 Relación con el Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación opera en los establecimientos a través del currículum y de orientaciones específicas que contribuyen a la reflexión de las prácticas docentes y curriculares. Al respecto, los entrevistados señalan que las orientaciones del MINEDUC permiten la contextualización y son lo suficientemente flexibles para incorporarse a los proyectos educativos de cada establecimiento, a lo que se suma el acompañamiento constante de las jefaturas técnicas a los docentes.

Además, los documentos ministeriales sirven de apoyo para los docentes de establecimientos particulares subvencionados frente a directivos que están en contra de formas de trabajo específicas, como el trabajo colaborativo, así como en actividades que podrían ir en contra del sentido común, como la realización de clases de textos literarios a través de talleres de hip hop<sup>21</sup>. O, por otra parte, son usadas por las jefaturas de UTP para que los docentes se encaucen hacia lo prioritario, entendiendo que son sugerencias para el trabajo y no mandatos; “son un camino o una guía que te ayuda a que de repente tú como profe eres tan disperso a enfocarte que es lo que tú tienes que ver, que es lo importa” (UTP, SP1).

Sin embargo, varios de los entrevistados de establecimientos particulares subvencionados señalan que el Ministerio de Educación no ha acompañado el proceso de elaboración e implementación del PFC, lo cual se refleja en la escasa disponibilidad de recursos digitales y

---

<sup>21</sup> En un establecimiento se usó el currículum para convencer a la jefa de UTP de la realización de actividades de formación ciudadana, interdisciplinarias e innovadoras, que fueron desechadas en un inicio por prejuicios de la jefatura de UTP: Talleres de Hip Hop que se asociaban a delincuencia.

material didáctico. Además, no han realizado instancias que permitan comprender si lo dispuesto por cada establecimiento cumple con lo requerido a nivel nacional.

“Una crítica al ministerio y no solo de este gobierno, sino que también los otros, es que ellos implementan medidas, hacen cambio en el currículum, pero no te preparan para eso, entonces todo lo que llega ya son orientaciones y cada uno interpreta las orientaciones como le gusten, claro, no sé, en todos los años que llevo acá siento que no, porque no hay nada específico como para la formación ciudadana, te exigen tener un plan, pero no te dan mayores herramientas” (UTP, SA2).

Esta cita da cuenta de la forma centralizada en que operan los cambios curriculares, lo cual afecta la implementación de la formación ciudadana en la medida que “no te dan mayores herramientas”. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, por lo tanto, hay una sensación de abandono que se refleja en el cumplimiento sin seguimiento.

En los establecimientos públicos, las orientaciones ministeriales se comunican y acompañan con el apoyo de la administración regional (SEREMI de Educación), a la vez que se complementa con redes de docentes (como la Red de Patrimonio y la Red de Formación Ciudadana), las cuales permiten pensar de manera colectiva los cambios y desafíos que han conllevado la elaboración e implementación de cada PFC. En cambio, los docentes de establecimientos particulares subvencionados señalan sentirse solos, pero no dentro de sus comunidades educativas, sino hacia otros espacios de la institucionalidad educativa: así como indican que han construido planes de formación con algún grado de participación de la comunidad educativa, pero desconocen si cumplen con los objetivos a nivel nacional, algunas entrevistadas manifiestan que podrían existir instancias colectivas donde sea posible discutir y perfeccionar los planes de formación ciudadana y su vínculo con los proyectos educativos.

Por su parte, distintos jefes de UTP de los establecimientos SLEP señalan que el acompañamiento no ha sido suficiente, pues quienes implementan pueden ser docentes que siguen sus preceptos de ciudadanía, más cerca de la enseñanza tradicional y de los contenidos asociados al ámbito cívico. Romper con la inercia no siempre es posible, por lo que la transición desde educación cívica a educación ciudadana requiere de procesos específicos, guiados por los equipos directivos de las escuelas.

“así como en todas las asignaturas, sucede un fenómeno que yo lo gráfico como, eh, lo que pasa con matemática de quinto a octavo, ¿no? A veces cuando es un profe

generalista, que no estudió precisamente matemática, él ve el curriculum, conoce algunas cosas, por lo general, y esas cosas son las que va a hacer en sus clases. Hay cosas que no sabe, entonces le va a hacer el quite, ¿no? entonces como. Le reitero, vamos con el vuelo, con la inercia del, digamos, del paradigma anterior, la asignatura educación ciudadana tercero y cuarto, entonces probablemente ese profesor, según el paradigma anterior, maneja, de diez contenidos, maneja seis, ¿no? y ese le va a sacar el trote full, y hay cuatro que no. Entonces esa es como la, es como la brecha de esta inercia, no sé, intelectual, no sé cómo llamarlo. Eso, eso puede pasar. Y lo que nosotros tenemos que hacer, en rigor, en términos ideales de una jefatura técnica, es poder compenetrarnos del currículo completamente, así manejarlo al revés y al derecho, así como que estemos full y dar por superado cuestiones que no vienen al caso” (UTP, PP1).

La brecha que señala el jefe de UTP se profundiza al considerar lo planteado por Carvajal-Meza et al (2022), pues no hay muchas investigaciones en formación ciudadana en la región y los docentes señalan no estar capacitados, por lo cual las posibilidades de comprender nuevas perspectivas y realizar cambios que permitan la transición de educación cívica a educación ciudadana, depende de la dirección de cada establecimiento y el acompañamiento que puedan realizar.

En relación con el contenido, un docente señala que el énfasis en el concepto de democracia está en todos los planes de formación ciudadana, de modo que el concepto debiese estar internalizado y, por lo tanto, se puede privilegiar en los últimos años de enseñanza media un conocimiento “más práctico para la realidad de ellos” (Profesor, SA1). Otro agrega que las indicaciones del Ministerio de Educación tienen como objetivo “ser un país democrático con espíritu republicano, así es. Es como bien ambicioso o utópico, si se me permite la palabra” (Coordinador PFC, PP2), por lo cual cabe preguntarse si los objetivos del nivel central están alineados con quienes implementan la formación ciudadana, tanto por las capacidades instaladas para producir cambios pedagógicos y didácticos, como por los lineamientos que los docentes y directivos consideran más relevantes que lo propuesto por el MINEDUC.

Dicho esto, los hallazgos sobre la implementación de la Formación Ciudadana, así como el impacto de los liderazgos, y la flexibilidad y autonomía dada a docentes, son relevantes porque el contexto fronterizo y plurinacional se cuele en lo que se enseña y en cómo se enseña, en la medida que hay espacio para que eso ocurra y se perciba como necesario.

## 6. La percepción de la migración

Las entrevistas realizadas permiten afirmar que las prácticas en beneficio de lo intercultural dependen de la cantidad de estudiantes migrantes e indígenas que están actualmente en las aulas. La mayoría de las y los docentes señalan que “acá en Arica es mucho más sencillo que en otros lados, porque de acá estamos en la frontera” (Profesora, SA3), por lo que la presencia de otras nacionalidades y la movilidad migratoria es mucho más amplia que en otros lugares del país.

Además, una docente se refiere a la población ariqueña como “quiltraje”<sup>22</sup>, dando cuenta de la diversidad de personas y culturas que habitan la ciudad. Esta referencia, que podría asociarse a una racialización de la población, es mencionada como una particularidad positiva de la zona:

“entonces uno empieza a rescatar lo positivo de las personas, yo como ser humano conocí más gente y sé que en Arica ya no hay chilenos, nosotros somos me acuerdo en un momento se hablaba del quiltraje, somos quiltraje en Chile porque nosotros somos demasiada gente cultura mucho, chino también llegó acá tiendas que se abrieron, por lo tanto eso somos una zona rica una zona muy fluida hay demasiado color dentro de lo que es Arica y digo de color de alegría” (UTP, SB1).

Junto a la expresión se incluye un “se hablaba”, por lo que se podría señalar que hay una concepción del quiltraje como visión compartida, colectiva, en Arica. La misma discusión del quiltraje, que podría ir en términos de mestizaje, incluye preguntas que no son posibles de responder ahora: ¿también somos quiltros quienes vivimos en el resto de Chile? ¿lo destacable es el color; que sea mucha gente?

Cabe señalar que catorce de las diecisiete entrevistas tienen historias de vida donde la migración está presente: sea porque ellos debieron viajar a Arica o porque la familia se instaló en la ciudad durante el siglo XX. La mayoría de ellos, por lo tanto, incorpora en sus respuestas el hecho de sentirse ariqueños, con familias que definieron instalarse en esa zona. A su vez, un alto porcentaje tiene familiares indígenas o afrodescendientes, en línea con las estadísticas regionales.

“hoy en día afortunadamente gracias a Dios, mis hijos, ellos saben lo que son, de dónde vienen, que siempre hemos estado acá, entonces no tenemos problemas con el

---

<sup>22</sup> Quiltro es una expresión en mapudungun que hace referencia a perros mestizos, sin pedigrí.

reconocimiento, aunque resto de Chile no le interese, en todo caso, ya ha quedado demostrado en su Constitución” (UTP, SA2).

Esta cita da cuenta del cambio y de lo continuo. Mientras la docente señala que hay un proceso nuevo respecto a su infancia, pues “siempre hemos estado” pero ahora se establecen formas de reconocimiento que antes no existían, el proceso constituyente desde el 2019 al 2023 da cuenta del rechazo de la opinión pública a formas de reconocimiento institucionales que implican derechos colectivos: por ejemplo, la noción que Chile está compuesto de múltiples naciones y no solo de una, fue ampliamente debatido y criticado durante los últimos años.

### 6.1 Los cercanos y los lejanos

Al ser consultados por la migración actual, las y los docentes señalan “oleadas”, con migrantes que “son parte del inventario” (Profesor, PB2) como los peruanos y bolivianos, y nuevos migrantes de nacionalidades venezolana, ecuatoriana, colombiana y, en menor medida, haitiana. De este modo, varios señalan que cuando piensan en migrantes no incluyen de inmediato a los peruanos y bolivianos, lo que daría cuenta de la distinción de Alvarado y Zapata (2020) respecto a la cercanía y lejanía.

Respecto a los migrantes “lejanos”, algunos docentes plantean que Arica es zona de paso “siempre he creído los que los migrantes pasan por Arica porque por aquí hay que pasar”, siendo el objetivo principal Santiago. De ese modo, las personas que se quedan en el norte son quienes “por cosas de suerte, no sé, porque encontraron algo que los arraigó a este lugar” (Profesora, SB2), dando cuenta que el azar puede ser un motivo para quedarse en la ciudad, a diferencia de otras opciones como políticas que promuevan la estadía.

Quienes siguen su camino por Chile, provocan un desafío tanto para la burocracia como para las trayectorias educativas de las y los niños, pues se matriculan en Arica y durante el año escolar se van, sin previo aviso. En un establecimiento de alta población migrante, la principal nacionalidad que la profesora refiere al movimiento a Santiago es la venezolana, pues las otras nacionalidades se han quedado en Arica. Por su parte, en otro establecimiento de alta población migrante, el docente plantea que “este año se están empezando a retirar también harta gente, sobre todo venezolano, y ahora, a fin de año se han retirado bastante venezolanos que se están devolviendo a su país de nuevo” (UTP, SA4). En cualquier caso, se destaca la movilidad de quienes provienen desde Venezuela, a diferencia de los otros países.

Otra característica que resaltan las y los docentes es un cambio en la dinámica en que las familias migrantes llegan y se instalan en el país:

“antes era distinto, antes venía solamente el hombre a trabajar, en el día trabajaba, se sacaba la mugre y iba el fin de semana a Perú o jardinero o una vez al mes, cuando partían simplemente pero ahora no, la característica es que ahora la familia está ahí y a veces en las plazas, algunos lo ve durmiendo en la calle y que mal que hayan niños que duermen en la calle” (Profesor, PB3).

Este profesor señala diferencias en los repertorios de movilidad que ha percibido durante su vida en Arica. Mientras hace unos años llegaba una persona a trabajar, “el hombre”, ahora son familias completas quienes se encuentran en peores condiciones socioeconómicas. Cabe señalar que las investigaciones dan cuenta de la feminización de las migraciones, con el consiguiente proceso de reunificación familiar (Pavez-Soto & Lewin, 2014), contrastando con lo planteado por el docente al referirse a un hombre como quien llegaba antes a trabajar.

Como contraparte, las familias peruanas y bolivianas permanecen en Arica, por lo que las profesoras pueden realizar un seguimiento de la trayectoria educativa. No obstante, también manifiestan que quienes provienen de Perú y Bolivia no proyectan su vida en Chile, dada la cercanía y que “no se reconocen como parte del país” (UTP, SA2), viajando hacia Chile y moviéndose entre países sin complicaciones, a diferencia de quienes vienen desde Venezuela y Colombia que aspiran a quedarse. Además, para quienes vienen de los países limítrofes, la falta de redes en Chile puede provocar que, ante alguna dificultad, sea económica o familiar, se regresen al país de origen.

La percepción docente de la migración, por lo tanto, está mediada por la idea de quienes se quedan y quienes están de paso, buscando “hacer encajar” (Profesor, SA1) en formas y visiones de ciudadanía a quienes son extranjeros y a los locales. A su vez, algunas docentes manifiestan diferencias de los contextos que dan cuenta de la preocupación y capacidad de las familias para suplir las necesidades de las y los estudiantes, percibiendo que las familias peruanas se dedican al comercio y viven en el centro, con padres presentes en las reuniones de apoderados, así como las y los estudiantes llevan sus materiales escolares y llegan aseados. En cambio, para las familias venezolanas la docente señala que muchas veces el estudiante no ha desayunado, “estos

chicos migraron obligados, dejaron sus amistades, familia, mascotas, casas y estar en un espacio de suma violencia, eso también es muy determinante” (Profesora, PA1).

Se expresa, por lo tanto, que las infancias tienen necesidades alimentarias y educativas cubiertas de manera desigual, en desmedro de aquellos de nacionalidad venezolana, quienes también requieren de afectos que fueron dejados de lado, a la vez que se accedió a nuevos espacios con características violentas. Esta comparación da cuenta de distintos niveles de vulnerabilidad en las familias migrantes, las cuales la profesora asocia a nacionalidades específicas.

En la misma línea, los docentes señalan que hay elementos legales que no condicionan la participación en las clases, pero sí las condiciones socioeconómicas en que esas familias se insertan y, por tanto, las condiciones en que las y los estudiantes se desenvuelven para cumplir efectivamente con su derecho a la educación. Así, mientras un docente enfatiza que quienes son migrantes en situación irregular llegan a solicitar permisos de residencia, otro plantea que los padres no hacen los trámites para “legalizarse” ellos ni a sus hijos por miedo a ser expulsados, así como entregan información falsa a las escuelas como la dirección y números de contacto, impidiendo que las instituciones escolares puedan hacer seguimiento para prevenir la deserción escolar. Esto tiene consecuencias en, por ejemplo, que la educación escolar no es reconocida fuera del sistema al punto que no pueden optar a las universidades porque no pueden obtener el certificado de enseñanza media.

En cualquier caso, el discurso de apertura asociado a la frontera, a esas características quiltras, se matizan cuando se les consulta por los migrantes lejanos, con énfasis en los estudiantes de nacionalidad venezolana. En un establecimiento con baja población migrante, se plantea que “muchos de ellos [estudiantes] solamente veían a los migrantes como un problema”, ante lo cual la profesora ha realizado el ejercicio de generar empatía para que entiendan los motivos para migrar:

“a partir del ejercicio de la empatía, han entendido que los venezolanos no llegaron aquí porque nos quieren hacer la vida a cuadritos. Ellos llegaron por una necesidad e incluso he tenido estudiantes que admiran la valentía de algunos venezolanos de cruzar un continente entero caminando” (Profesora, SB2).

“la mayoría de ellos los ven como personas que necesitan ayuda, los ven como su prójimo, por eso que cuando yo les digo chiquillos el colegio donde vamos a ir es harta población migrante, ellos van felices” (Profesora, SB2).

Esta profesora cambia el lugar desde el que realizan los estudiantes (en su mayoría chilenos) sus análisis, descentrando la discusión con la idea “no llegaron aquí porque nos quieren hacer la vida a cuadritos”, y motivando la empatía junto con la concepción que se trata de personas que “necesitan ayuda”.

Por su parte, en el caso de un establecimiento con alta población migrante, se destaca la resiliencia que tienen las y los estudiantes de nacionalidad extranjera, quienes han debido sufrir malos tratos:

“ahí nosotros nos dimos cuenta hace poco, de la riqueza que tenían ellos, no porque ellos hayan vivido la formación ciudadana allá, sino por las cosas que ellos tenían que ver acá, y a lo que ellos se tenían que enfrentar acá. Porque, son tan resilientes, de pasar por un paso inhabilitado, que los trataran súper mal, y aun así ellos ser niños dulces, dispuestos a ayudar a la escuela, es algo súper rico y los compañeros se dan cuenta. Se dan cuenta de que la historia de vida de ellos no es lo mismo, ni cerca de todo lo que han vivido los migrantes para atrás” (Coordinador PFC, PA2).

En ambos casos, los migrantes son personas que han vivido experiencias negativas y requieren un trato que reconozca esas vivencias. De ahí que “los compañeros se dan cuenta” de sus actitudes y validen sus comportamientos en función de esas experiencias. Ahora bien, este ejercicio de empatía ¿incluye nociones de igualdad de derechos? ¿qué sería del análisis y ejercicio de empatía si no hubiese sido una migración difícil?

## 6.2 La delincuencia

No obstante, también se asocia la nueva migración con la delincuencia: “Y hacer la distinción con el contexto (...) la delincuencia no ha cesado y Arica además se ha caracterizado siempre por ser una ciudad tranquila.” (Profesora, SP3). La migración se vincula “con delincuencia, con torturas, con drogas y todas esas cosas”, por lo que parte del trabajo docente es desmitificar esa percepción, basada también en la existencia de carteles criminales y en el foco sensacionalista de la prensa chilena, entendiendo que existen números que dan cuenta del aumento de la delincuencia, pero también que “no todos son delincuentes, no todos son malos” (UTP, PB1).

Asimismo, otros profesores señalan que “la migración que llegó es terrible, muy poco profesional”, por lo que habría buenos y malos migrantes:

“Lo mismo que hizo Chile en los ‘80, cuando mandamos a lo peor que tenía el país a Europa, lo mismo hizo Venezuela y Colombia. No, narcotraficantes. Los mismos niños nos han dicho: “no, mañana no puedo venir tío, porque mi primo apuñaló a unas personas y lo van a meter a la cárcel, entonces tenemos que quedarnos en la casa, no nos dejan salir los carabineros de nuestra población (...) Ellos lo cuentan súper [risas] como si no fuera nada, pero es terrible.” (Coordinador PFC, PA2)

La categoría profesional, por lo tanto, es opuesta a la de narcotraficantes. Se podría hipotetizar que el docente considera que la profesión (o la educación superior) es símbolo de trabajo formal, mientras que quienes no cuentan con este nivel educativo podrían acceder más fácilmente a la delincuencia. A su vez, el docente establece un paralelo entre los exiliados políticos durante la dictadura de Pinochet y los migrantes colombianos y venezolanos. Ante ello, queda profundizar en cuáles son las características que permiten la comparación ¿se trata de exilio la migración venezolana y colombiana? ¿qué les convierte en lo peor de sus países?

Además, otros docentes señalan que en la ciudad predomina un discurso racista y criminalizador, asociando:

“afro con la delincuencia. 2018 datos de ‘18 fue, 2017, por ahí, el 62% de la población que vivía en Cerro Chuño era chilena, el 12,1% era colombiana, encuesta ¿cachai?, datos que fueron ahí, pero, sin embargo, cualquier colectivero, conductor de colectivo o ciudadano que pasaba por ahí, “ahí viven puros negros”, “ahí viven puros colombianos y son todos delincuentes”, o sea, te dice algo. Hay una, un discurso que se, se construye equivocadamente” (UTP, PB1).

En la sala de clases, donde la población migrante es baja, las y los estudiantes locales regulan su lenguaje a propósito de tener compañeros migrantes, incluyendo el “no todos” como la fórmula que les permite hablar de delincuencia y justificar su comportamiento ante sus compañeros extranjeros (Profesora, SB2). A su vez, quienes realizan actividades solidarias en establecimientos donde asisten estudiantes con alta vulnerabilidad, tienden a vincular la migración con la delincuencia, con ayuda de profesoras que promueven este tipo de diálogo en la sala de clases:

“el abuelito coleccionaba armas. Entonces profe, tienen cualquier plata y yo le digo por qué tiene tanta plata, pero si coleccionaba armas. Y por qué ese niño está ahí en esa escuela, entonces pregúntense ustedes, porque no sé, el niño podría venir a estudiar a este colegio (...) Oye, pero no cualquiera colecciona armas ¿de verdad ustedes tienen una colección de armas en su casa? o sea, mi papá es militar una y muy autorizada y ahí cómo lo haces tú para tener muchas, es que a lo mejor no son legales, tráfico de armas, ya.” (Profesora, SB2)

Siguiendo lo expresado en la sección anterior, la caracterización de los migrantes para esta docente de establecimiento con baja población migrante, implica que son personas que necesitan ayuda, a la vez que pueden ser potencialmente peligrosas y, por cierto, diferente a ellos.

### 6.3 Factores socioeconómicos

La vulnerabilidad que experimentan las familias y las escuelas es clave para comprender la percepción de las y los docentes respecto a la migración. Así, cuando se le consulta a un profesor por la convivencia en su establecimiento, la respuesta da cuenta del vínculo entre delincuencia y vulnerabilidad:

“¿Acá como en el convivir? tema de robos, consumo de drogas, bullying, eh, falta de respeto. Yo creo que ahí como que resumí todos los, los problemas.” (UTP, PP1)

Sin embargo, la diferencia con las anteriores entrevistas es que se asume que estos problemas son transversales y no propios de los estudiantes según su nacionalidad. Más bien, se está en presencia de comportamientos que “son, se podría decir, son sudamericanos [risas], pero son humanos, en realidad, son humanos” (UTP, PP1).

La mayoría de quienes refieren a la vulnerabilidad de las y los estudiantes corresponden a docentes de establecimientos públicos. Como se ha señalado, la segregación socioeconómica en la educación chilena puede provocar la poca disposición a convivir con quienes son distintos, afectando el sentido de pertenencia a la comunidad política y la integración social y ciudadana. La educación podría estar contribuyendo, por lo tanto, a la exclusión de estudiantes (Canales et al., 2016; Gayo et al., 2019; Jara et al., 2021), por lo cual la actitud de las y los docentes podría ser clave para identificar hasta qué punto se provoca esa exclusión.

En ese sentido, un profesor señala que hay niveles muy altos de pobreza en la migración, con mayores niveles de vulnerabilidad en estudiantes de nacionalidad venezolana y colombiana que quienes migran desde Perú y Bolivia. En cualquier caso, otro docente señala que la vulnerabilidad es un motivo que moviliza a la escuela en su rol público para que puedan acceder a mejores condiciones de vida:

“Porque ellos no tienen. Acá no hay Programa Puente, no hay Chile Solidario<sup>23</sup>. A las familias chilenas les decimos que se inscriban en esos programas, pero las familias extranjeras no pueden inscribirse en esos programas, entonces, si nosotros no los ayudamos son indigentes” (Coordinador PFC, PA2).

La escuela, por lo tanto, desempeña un rol de apoyo a la institucionalidad de los programas sociales, para quienes pueden acceder a ellos, así como se harían cargo de aspectos socioeconómicos de las familias migrantes en condición irregular, en miras a brindar algunos grados de bienestar a sus estudiantes. Ante ello, las y los docentes señalan que asesoran a las familias, así como realizan actividades solidarias en miras a contribuir con ropa y comida para los integrantes familiares.

#### 6.4 Conductas extranjeras

La labor docente incluye conocer a sus estudiantes y permitir la expresión de todos, considerando distintas habilidades y la dinámica de cada curso. Ante ello, se les consultó a los docentes si es relevante la nacionalidad para realizar formación ciudadana y si hay contrastes en la participación considerando diferencias culturales:

“Nos costó un poquito más porque peruanos y bolivianos son de perfil más bajo, los chicos y los papás, en cambio cuando llegaron chicos colombianos y venezolanos, llegaron carácter fuertes y muy diferentes. Ahí hay una diferencia que hace que cambie la dinámica también de la profesora con estos estudiantes y bajarle un poquito los ánimos, subirlo a los otros, porque igual se van diferenciando porque tú no puedes dejar atrás al que viene de Bolivia o al que viene de Perú, con un contexto diferente, con habilidades netamente distintas, al tema de la nivelación ahí la profe tenía que jugársela un poquito con ellos” (UTP, SP1).

---

<sup>23</sup> Programa Puente y Chile Solidario son políticas públicas que buscan beneficiar a familias socioeconómicamente vulnerables.

Como se observa, la profesora establece claras diferencias en los perfiles de comportamiento y los asocia a nacionalidades: mientras los peruanos y bolivianos serían de un perfil más bajo, los estudiantes colombianos y venezolanos tienen “carácter fuerte y diferente”. Esto da cuenta, por un lado, de diferencias en los comportamientos entre estudiantes y de características que ya forman parte de lo habitual en la relación entre chilenos y sus pares fronterizos, mientras hay nuevas características que se resaltan de la migración lejana. Además, es relevante lo que señala para el ejercicio docente: conocer las diferencias entre sus estudiantes les permitirá generar estrategias para que todos se sientan incluidos y puedan aprender y participar en igualdad.

A su vez, docentes destacan conductas positivas que tienen estudiantes extranjeros, y que ellos asocian a su nacionalidad:

“Y de hecho, los niños extranjeros, en algunos casos, son un aporte porque traen algunas conductas que los nuestros no las tienen. A mí, yo destaco mucho al alumno peruano en el orden de sus cuadernos y en el respeto hacia los adultos y hacia los mayores. Ellos son un ejemplo respecto a los demás. Aquí un niño joven hacia un adulto hasta se puede, te puede encarar en este momento, cuando a usted le llama la atención. El niño de otros países es un poquito más humilde en ese aspecto y atiende, te escucha y se llegan a consensos con mucha mayor rapidez.” (UTP, SP2)

La profesión docente tiene un fuerte componente emocional en las relaciones que establecen con las y los estudiantes, lo cual podría afectar la salud mental de los docentes, así como sus definiciones de “encariñarse o no” con estudiantes (Profesora, SP3). En ese sentido, un docente señala que ha acompañado a estudiantes en su trayectoria laboral, de “la última ola de migrantes que hemos tenido” (Coordinador PFC, SB3), entre las cuales se incluyen situaciones de abandono y muerte, ante lo cual se mostró emocionalmente afectado durante la entrevista. Además, otro docente señala:

“Hay que entender el contexto del migrante, el migrante está a la defensiva. ¿Por qué? porque es discriminado, porque es maltratado, porque, que le dicen "devuélvete a tu país", que, un montón de cosas. Que lo estigman con la delincuencia, que no, que este viene a robar. Entonces tú estai' entremedio de eso po'. Como tú vai' mediando, vai', vai' poniendo paños fríos” (Profesor, PB2).

El profesor plantea que se encuentran en el medio entre la estigmatización, el maltrato y estudiantes a la defensiva. Generar climas de respeto y convivencia pacífica dentro del

establecimiento, por lo tanto, está mediado por sus experiencias tanto al interior como fuera de los colegios.

Como contraste, la docente de un establecimiento particular subvencionado con alto arancel, señala que tienen pocos estudiantes extranjeros, y que quienes estudian actualmente son de buena situación económica, con familiares profesionales que efectivamente ejercen su profesión. Por tanto, en la sala de clases “no es como digo muy notorio” (UTP, SB1), siendo mayor la participación extranjera en la escuela a través de trabajadores. Además de tener, efectivamente, menos estudiantes migrantes que el promedio regional, se podría investigar si la situación económica similar, sin mayores urgencias, es signo de igualdad y, si se quiere, de invisibilización, pues no sería una variable explicativa de las conductas entre las y los estudiantes.

En el caso de los trabajadores, la profesora señala:

“en su momento debo reconocer que fue raro, fue raro escuchar el sonido del habla de un profesor de música que llegó, que está todavía cono nosotros, (...) él es tremendamente alegre y solamente lo conversábamos que debiera bajar un poquito su revolución porque por ejemplo llegaba: ‘hola familia’, a todos ‘hola familia’, ‘hola familia’ a los niños lo mismo, lo querían demasiado muy cariñosos. Si lo que nos tocó fue compartir la alegría de estas personas versus lo pobre que somos nosotros en emociones porque siento que definitivamente el chileno es parco en ese sentido, nosotros no somos gritones en general, la gente educada no es gritona, en cambio ellos son, alzan la voz, expresa mucho su cariño, son de piel.”

La comparación entre chilenos “parcos”, así como que la gente educada no es gritona, da cuenta de categorías que podrían estar vinculadas a prácticas asociadas a una clase social, o más bien a agentes con mayor capital cultural (profesionales), siguiendo la distinción que realiza otro docente respecto a la delincuencia y la profesión. En el caso de la alegría y la expresión de sentimientos, se señala que el comportamiento de todos los involucrados se adaptó, de modo que el docente comprendió que debía “bajar un poquito su revolución” mientras los autóctonos percibieron que las prácticas diferenciadoras deben resignificarse ante un igual (también profesional) que entiende esas prácticas desde otros sentidos.

Por otra parte, un docente de un establecimiento público con alta población migrante se atreve a realizar explicaciones de concepciones de nacionalidad a partir de la política que refiere una familia.

“Por ejemplo, tenemos un niño, un niño que llegó en séptimo de Perú. Para él la ciudadanía es el amor a la bandera, al emblema. Tiene nada que ver con lo que nosotros le vamos a pasar. Un niño venezolano, dependiendo de que haya sido su papá, si eran de izquierda o derecha, tienen una idea muy distinta a lo que significa ser ciudadano. Por ejemplo, nos damos cuenta que los niños que eran pro-Maduro, tienen muy arraigado comunismo dentro de ellos, entonces les gusta que hagamos todas las cosas en grupo, que salgamos todos para adelante. Claro, porque ellos tampoco saben las cosas malas de esos sistemas, entonces a ellos les queda el trabajo en equipo. Y los que son de derecha, que escaparon del régimen son muy individualistas. Por el tipo de crianza que les han dado, porque ahí el país se dividió así los de acá y los de allá. No hay razonables. (...) Con los que menos tenemos problemas es con los niños colombianos, el sistema es básicamente el mismo, se les enseña casi lo mismo que en Chile. Los poderes del Estado son iguales. El presidente funciona igual, su parlamento funciona casi parecido” (Coordinador PFC, PA2).

Cabe señalar que este es el único docente que señala estas diferencias, por lo que puede ser su observación respecto a la experiencia en formación ciudadana o explicaciones culturalistas emanadas de su percepción subjetiva. Por otra parte, se puede observar que la definición de razonabilidad asociada a una nacionalidad es compleja, mientras el parecido con otros se plantea como lo ideal, de modo que parecerse a lo chileno vendría a ser el parámetro para tener “menos problemas”.

Finalmente, con excepción de la cita anteriormente dada, los docentes expresan diferencias en los comportamientos de estudiantes y las asocian a sus nacionalidades, definiendo que estas explicaciones universales no aplican a todos los estudiantes, pero sí a gran parte de ellos. Estas explicaciones coinciden con la crítica que plantean autoras como Pavez-Soto & Lewin (2014) y Tijoux-Merino (2013). Lo interesante es que la mayoría de las entrevistas coinciden en las características individuales que destacan, con estudiantes peruanos bien portados, venezolanos más expresivos, etc., por lo que es importante que se pueda identificar hasta qué punto se trata de regularidades sobre las cuales definir estrategias didácticas o prejuicios que afectan el clima escolar y aumentan la discriminación.

## 7. Educando en ciudadanía

A continuación, se presenta lo expresado por docentes referente al contenido del plan de formación, con los énfasis que establece cada establecimiento en sus planes de formación ciudadana. Se presentan los valores y habilidades que se esperan desarrollar, el despliegue de la identidad entre lo regional y lo nacional, y el contexto en que se insertan las y los estudiantes, tanto en el lugar que habitan como en los lugares de origen, así como su capacidad para actuar en esos contextos.

### 7.1 Los valores de la ciudadanía

Al ser consultados por los valores en el plan de formación ciudadana, todos los docentes refirieron a actitudes, principios y valores asociados a un vínculo con otras personas, de manera directa:

**Tabla 6: Valores personales**

Valores personales		
Respeto Respeto a la Opinión Respeto hacia el compañero Respeto a la diversidad social y cultural	Valorar al otro Valorar las opiniones en la diversidad Valor de la amistad Valores de la democracia familiar	Honestidad Solidaridad Tolerancia Pluralismo Empatía Sensibilidad con sus emociones y las de otros Humildad
Trabajo en equipo – Trabajo colaborativo Diálogo – Hacer críticas constructivas	Compañerismo Ser acogedor con sus pares y personas en general Buen trato	

Cabe destacar la distinción entre respeto y tolerancia que realiza la profesora de un establecimiento con alta población migrante:

“Yo creo que como mayor, como su máxima el respeto, incluso más que la tolerancia que un concepto que hemos tratado de sacar, de erradicar porque el ‘te tolero’ es como ‘ya, te aguanto’, pero no quiere decir que empaticen y entienda lo que estás viviendo, sintiendo, pero yo creo que no es” (UTP, SA2).

Este establecimiento realiza clases de Lengua Indígena y privilegian actividades como el Machaq Mara, por lo que la distinción que establece entre tolerancia y respeto podría tener relación con sus experiencias en educación intercultural, destacando los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva (Dietz, 2012).

También con alta población migrante, la acepción de respeto que señala este docente requiere de atención:

“Y los europeos son muy buenos ciudadanos. Si bien tienen mucha xenofobia, pero tienen muy arraigado esto de ser un buen ciudadano. Ser ciudadanos respetuosos entre ellos mismos, entre ellos hay muy poco robo, como que tienen esta idea de la ciudadanía, de un ciudadano razonable, muy arraigado desde siempre, como culturalmente” (Coordinador PFC, PA2).

La definición de ciudadanía se une a valores como respeto, honradez y razonabilidad, poniendo en un segundo plano la existencia de “muchas xenofobias” y señalando una forma de ser ciudadana des-historizada y culturalista, en tanto se podría decir que los europeos, por ser europeos, son buenos ciudadanos.

La distinción entre tolerancia y respeto, así como entre buen ciudadano y su opuesto, dan cuenta de percepciones de ciudadanía diferentes, tanto por el lugar asignado a la xenofobia y a la tolerancia como en la posibilidad que tiene la escuela para actuar sobre esos valores. Lo que llama la atención es que ambos establecimientos cuentan con alta población migrante, por lo que puede que las experiencias en lengua indígena y la perspectiva intercultural contribuyan a la visión de la profesora SA2. A su vez, siguiendo a Carvajal-Meza et al (2022), estas diferencias pueden tener consecuencias en la forma en que se implementa el PFC, en tanto las formas de integración se sustentan -o no- en la interculturalidad.

Por otro lado, algunos docentes nombraron valores que se podrían asociar a un nivel más general, que involucra a cercanos y a desconocidos:

**Tabla 7: Valores sociales**

<b>Valores sociales</b>	
Respeto del entorno natural, social y cultural	Privilegiar la paz
Respeto por los derechos humanos	Ser críticos
Respeto al prójimo	Protección del medioambiente
Respeto a los símbolos patrios	Inclusión
Respeto al mundo globalizado	Pluralismo
Respeto al trabajo	Democracia
	Participación

En ese sentido, el aprendizaje de los valores responde a la condición humana y no a las nacionalidades, de modo que la convivencia social se dé en un marco de respeto y reconocimiento:

“cuando somos capaces de valorar y validar a la otra persona como ser humano no como peruano, chileno, no, o sea somos seres humanos y nos tenemos que respetar igual, independiente de lo que siente, piensa y los respetamos con todos sus defectos y virtudes” (UTP, SP1).

Por otro lado, una docente de un establecimiento católico señala que el plan incluye el desarrollo de valores religiosos, con el respeto por el entorno natural, social y cultural, así como el respeto al prójimo. Esta visión religiosa, señala la docente, contrasta con apoderados del establecimiento, quienes han solicitado que estudiantes que pertenecen a minorías sexo-genéricas no formen parte del establecimiento pues atentarían contra las creencias católicas. Ante ello, la integración de estos estudiantes es una práctica que permite a las y los estudiantes comprender los valores cotidianamente, en la medida que la decisión ha sido no expulsarlos, sino acompañarlos.

Las actividades del PFC permiten conocer otros contextos sociales, de modo que las y los estudiantes puedan estar al tanto de otros contextos socioeconómicos y reconocer su posición social: “Se dan cuenta de que son unos afortunados y de dónde están, desde sus zapatos, ellos también se dan cuenta que tienen muchas herramientas para aportar en la sociedad” (Profesora, SB2). En la medida que se enseña respeto al prójimo e inclusión, considerando las circunstancias sociales y las posibilidades de agencia que tienen las y los estudiantes, este planteamiento se diferencia de todas las otras entrevistas. Las características del establecimiento podrían ser esclarecedoras: se trata de un establecimiento particular subvencionado, con proyecto educativo confesional y amplia trayectoria en la ciudad. Además, es un colegio con alto costo de mensualidad para las familias, lo cual es clave dada la alta fragmentación del sistema educativo.

Respecto a otros valores, un docente plantea el respeto en el mundo globalizado, refiriendo a la consideración de las ideas que forman parte de acuerdos establecidos, “la idea es compartir esos principios que son propios del mundo occidental, pero basado en el respeto, o sea no llegar a ideas fundamentalistas” (UTP, PB1). En la misma línea, otro docente señala que, pese a que la ciudadanía y la nacionalidad son conceptos legales, hay que tratarlos desde el ámbito cultural,

de modo que los planes de formación permitan que “independientemente en el país donde uno esté ¿cierto? Acatar las normas de ese país, vivir de acuerdo a las reglas de ese país y contribuir a ese país” (UTP, SP2), tal que ser ciudadano del mundo implica tener capacidad para adaptarse a distintos lugares y normas, compartiendo principios generales. Estas son las únicas entrevistas donde se hace referencia a una ciudadanía global, pues otras miradas prefieren referirse a los derechos humanos y al resguardo de las personas, independiente de su nacionalidad.

Por otra parte, un docente plantea que “somos una República, tenemos un Estado, hay transparencia, pacto democrático, interés público. O sea, son cosas que todo el mundo debería tener” (Coordinador PFC, PA2), por lo que se trataría de un sustrato común para el aprendizaje de la democracia y de ciudadanía. Ante ello, las y los docentes señalan que no es solamente participar en una elección, pues también implica el diálogo con los cercanos, la empatía, entre otros valores. Se entiende, por lo tanto, que la democracia es un principio que guía formas de vida.

A su vez, los entrevistados plantean que la democracia como forma de gobierno puede estar en riesgo, asociado al estallido social del 2019 y al Golpe de Estado: “Y se cuida entre otras cosas no solamente exigiendo derechos, sino también cumpliendo deberes y con las responsabilidades” (Coordinador PFC, PP2). Esta mirada multidimensional del concepto de democracia se desarrolla durante toda la enseñanza en el sistema escolar.

Respecto a las habilidades, hay coherencia entre el currículum nacional del MINEDUC y lo planteado por las y los docentes, en tanto el contenido académico es un “vehículo para el desarrollo de habilidades” (UTP, SA4), las cuales pueden ser útiles en múltiples países y no solo en Chile. Entre las habilidades, las y los docentes señalan el desarrollo de la expresión oral a través de los procesos eleccionarios del centro de alumnos, talleres de debate e instancias de discusión en clases. Además, se plantea la importancia de construir liderazgos, tanto a través de actividades de ayuda social como en la gestión de un centro de alumnos, donde se desarrollan habilidades como la comunicación efectiva, la coordinación de equipos y la capacidad de gestión.

## 7.2 Lo regional y lo nacional

Como se ha dicho, las personas no nacen sabiendo ser ciudadanos, es algo que se aprende. El contexto en el que se desenvuelve ese aprendizaje es clave, pues permite construir

disposiciones, valores y habilidades para la participación en la vida pública. Para el caso de Arica, la construcción de ciudadanía requiere considerar la relación de la identidad de lo ariqueño, de lo nortino, con la identidad nacional, considerando el sentido de pertenencia que puedan expresar los docentes (y aprender las y los estudiantes) para participar de la ciudadanía.

En ese sentido, la Guerra del Pacífico es muy importante para la constitución histórica de la chilenidad en Arica (Hernández, 2016), por lo cual su aprendizaje es importante y, no por ello, libre de conflictos. Al ser consultados acerca de adecuaciones curriculares o pedagógicas, así como por el vínculo de efemérides con la formación ciudadana, varios docentes nombraron este proceso histórico.

“nosotros sí hemos tratado de implementar algunos cambios, por ejemplo antes acá el 7 de junio [toma del Morro de Arica, hito de la Guerra del Pacífico] se celebraba mucho, ya no celebramos, ahora, si bien es cierto, la fecha se conmemora, es feriado, lo que para nosotros nos acomoda mucho. Todo lo que es la unidad de la guerra del Pacífico nosotros tratamos de trabajarla de otra manera, al igual que como efeméride y de siempre estamos recordando el aniversario de Perú y de Bolivia lo ponemos acá las 3 fechas, incluso siempre para que los estudiantes se sientan acogidos le reconocemos cierto a su país de origen” (UTP, SA2).

Como señala la docente, los establecimientos realizan diversas actividades y adecuaciones para trabajar esta temática, entendiendo que es un proceso conflictivo, de ahí que la celebración de los aniversarios de Perú y Bolivia permitan reconocer a los países y a los estudiantes que provienen de allí. Se conjuga, por lo tanto, actividades de identidad nacional, pero no de una única nación, en miras a que cada estudiante se sienta representado en su comunidad (nación).

Algunos docentes se centran en presentar las condiciones en que se dio la Guerra del Pacífico, en salones donde asisten estudiantes de Bolivia, Perú y Chile. Asimismo, se enseñan los héroes de los tres países y se explica que los tres *sufrieron* la guerra, de modo que las y los estudiantes comprendan el contexto histórico y político, así como las consecuencias de una guerra: “[lo que] no quería era que se imaginaran a Rambo o bajando de un helicóptero ahí en la guerra del Pacífico” (Profesora, SA3). Por lo tanto, la profesora se refiere a que las y los estudiantes comprendan las consecuencias y costos humanos de la guerra y no la imaginen como una película.

Por otro lado, otros docentes se centran en la actualidad para trabajar la toma del Morro de Arica, hito clave de la Guerra del Pacífico y feriado regional en Arica. El objetivo no está fijado en la comprensión del proceso histórico en sí mismo sino en que las y los estudiantes perciban que una guerra no implica que en la actualidad se deban reproducir dinámicas belicistas:

“no va a establecer ¿cierto? lo belicista, sino que va a establecer que son pueblos que tuvieron diferencias en un momento determinado, pero que en la actualidad tienen cosas que más que los unen, que los desunen” (UTP, SP2).

Otra docente, expresando la conflictividad de estas fechas para la identidad regional y para su aprendizaje, señala que el establecimiento realiza una actividad donde ella no es invitada y de la cual tampoco se siente parte, pero que aprovecha para conversar en clases de las implicancias de conmemorar hitos bélicos:

“en los últimos años ha tenido una mirada específica a la guerra del Pacífico, llevando personas que se caracterizan con el tema de la Guerra del Pacífico, actividad que, en lo personal, a mí no me invitan, y yo tampoco me hago parte porque yo tampoco veo la Guerra del Pacífico como un día para celebrar” (Profesora, PA1).

En este establecimiento, con alta población migrante, se reproducen dinámicas de vencedores y vencidos. La profesora, además de no estar de acuerdo y definir no asistir (por lo que otras personas quedan a cargo), cuestiona cómo estos actos de conmemoración permiten la construcción imaginaria de lo nacional, comparando la guerra del Pacífico con el Holocausto:

“Entonces cuando los alumnos más grandes, cuando hablamos del holocausto, la segunda Guerra Mundial y ese contexto histórico, les pongo de ejemplo que en Alemania no hacen una fiesta por el holocausto, en contexto de la Alemania nazi, eso no se hace, de hecho cuando tengan la oportunidad de ir a algún sitio como campo de concentración en Alemania no está permitido fotografiar incluso el espacio. Entonces esa es una mirada respetuosa por la muerte y por la historia. En cambio acá, siendo esta una ciudad fronteriza, diversa, yo desde mi punto de vista como profesora y ser humano, no es pertinente” (Profesora, PA1).

Dicho esto, la profesora señala que estas actividades forman parte del calendario educativo regional, pero el enfoque que le da cada establecimiento depende de las definiciones que se adopten. Eso sí, así como esta actividad se presenta como una actividad institucional, la

profesora tiene un espacio de agencia en la sala de clases, donde puede cuestionar aquello que se realiza en el establecimiento.

Las tensiones de la Guerra del Pacífico podrían expresar una identidad regional que está compuesta por esa historia belicista, que los separa de Perú y Bolivia, pero que no significa un acercamiento al resto del país. Varios docentes señalan tener una identidad ariqueña, del norte, con tradiciones y relaciones que se explican por la cercanía con la frontera y con prácticas de nación que son diferentes a Santiago.

“Nosotros nos sentimos más ariqueños que chilenos, más nortinos que chilenos. Entonces para mí, por ejemplo, en lo personal, eeh, me gusta más vestirme de caporal o de chinita de morenada. De hecho, yo bailo en una morenada. [Más] Que de huasita” (Profesora, SP3).

La profesora refiere a los caporales y las morenadas, los cuales son bailes folklóricos que se realizan en la macrozona sur andina. Estas danzas se realizan, principalmente, en carnavales y festividades religiosas. A su vez, vestirse de “huasita” corresponde a la vestimenta femenina del baile tradicional cueca, que está instituido como el baile nacional de Chile. Al hacer la comparación, la profesora señala que su identidad se constituye con mayor fuerza en relación con el altiplano que con Santiago, dando cuenta del carácter transfronterizo de Arica, pues las morenadas y los caporales se bailan en Perú, Bolivia, Argentina, entre otros países.

A su vez, esta zona incluye movilidades que son anteriores a la constitución de los estados nación, con una rica historia de pueblos originarios que requieren de reconocimiento. A nivel central, un profesor señala que no se reconoce como parte de la historia de esta zona el aporte de la cultura Chinchorro, pues no se incorporan en los textos educativos nacionales, por lo cual la decisión de hacer actividades de rescate patrimonial es, precisamente, para desarrollar la identidad local y resaltar la importancia que tienen para el lugar que habitan. Además, las comunidades indígenas siguen moviéndose en la frontera, con prácticas propias que han adquirido reconocimiento durante las últimas décadas y que, en establecimientos en zonas rurales, se expresan a través de, por ejemplo, el nuevo ciclo aymara (Machaq Mara o Mara Taqa).

Como señala una docente, la reproducción de costumbres, de tradiciones, especialmente aquellas que refieren a una forma de chilenidad única, son cuestionadas por los procesos locales,

“coexisten, se encuentran de repente, chocan en algunos aspectos, así como aterrizando y chocan, pero aprenden a convivir, ¿ya?” (Profesora, SP3). En ese sentido, las actividades institucionales donde se despliegan estas tradiciones son un ejemplo del conflicto: ¿es válido vestirse de caporal para dirigir una actividad de Fiestas Patrias? Es una consulta que debió resolver la profesora con su dirección, pues no es obvio ni evidente que sea una vestimenta apropiada para la independencia de Chile.

Esta convergencia de identidades en la frontera, como la identidad ariqueña, la identidad aymara, la identidad del norte, conviven de manera a veces conflictiva con la identidad nacional. La formación ciudadana, por lo tanto, expresa conceptos fundamentales de esa tensión, como la ciudadanía y la nacionalidad; la chilenidad es comprendida como una manera de conformar la identidad, “algo que nos diferencia de un ciudadano peruano, de un ciudadano colombiano” (Profesor, PB2), es decir, en oposición a otras formas de ejercer la ciudadanía mediada por la nacionalidad.

El sentido de pertenencia, por lo tanto, da cuenta de múltiples capas: una persona puede tener identidad ariqueña, identidad aymara e identidad chilena; el punto está en si constituye un sentido de pertenencia que permita el compromiso de esa persona y de otras con la comunidad. Asimismo, se señala que esa convivencia conflictiva se observa en distintas instancias de la comuna, por ejemplo en el Carnaval con la Fuerza del Sol, el cual es una expresión de la cercanía cultural con Perú y Bolivia, ya que los bailes son originarios de este territorio y, además, participan bailarines y músicos que vienen de dichos países.

Como ha señalado Alvarado y Zapata (2020), la extranjería es percibida de manera diferenciada según el origen de las y los estudiantes, definiendo cercanos (peruanos y bolivianos) respecto a migrantes lejanos (de otros países de Latinoamérica), lo cual podría entregar luces de la incorporación de tradiciones y acciones. Esta realidad ha sido poco discutida al interior de las escuelas, donde el interés está en la pedagogía, en la prescripción del curriculum, en la convivencia escolar, etc., de modo que en establecimientos con baja migración, lo intercultural “no calza mucho en la escuela” y la forma en que se aborda la ciudadanía tampoco lo considera (Encargado PFC, PB1).

Quienes sí han planteado la discusión respecto a las tradiciones y la identidad chilena, refieren a que existen diferencias de opinión a partir del lugar de nacimiento de los colegas: “tenemos

profes del sur, entonces, claro, claramente el profe de allá no, no va a pensar del mismo que acá” (UTP, PP1). Entre los argumentos de esos profesores está el que todos los estudiantes deben aprender a bailar cueca, el baile nacional, lo que daría cuenta de una visión homogeneizante de las expresiones artísticas nacionales. Por otro lado, los “profesores de acá” plantean que la nacionalidad se expresa en distintas culturas, por lo que las fiestas patrias y otros hitos nacionales requieren dar cuenta de esa diversidad.

No obstante, también hay un diagnóstico vinculado al desmedro de la identidad nacional y regional a propósito de la eliminación de la asignatura de educación cívica, en la medida que esta materia “lograba vínculo de la persona con su territorio”, agregando:

“provocaron quizás que la persona sea un poco desapegada a este tipo de cosas. Desapegada a lo que es la patria, desapegada a lo que son los nacionalismos, desapegada un poco a aspectos que tienen que ver con el civismo ¿Ya? antes era sagrado. Todos los lunes había un acto cívico. Ahora se hace un acto cívico una vez al mes. Y se había eliminado y volvió un decreto a establecer de que tiene que retomarse ¿cierto? un lunes por mes, por lo menos ¿cierto? un acto cívico como corresponde por decreto” (UTP, SP2).

Un “acto cívico como corresponde” implica el himno nacional, el homenaje a la bandera, un discurso que relacione estos símbolos con ser *buenos ciudadanos*, es decir, apegada a la patria, lo cual da cuenta de la preponderancia de una mirada cívica de la formación ciudadana, donde la comprensión del contexto se da a partir de los lentes del nacionalismo.

Ahora bien, el docente refiere a un desapego de lo cívico que vale la pena profundizar. Los desafíos de este tiempo incluyen considerar lo civil, aquello que permite construir una identidad común y un compromiso colectivo, pero aquello no va en desmedro de lo cívico, al contrario, se complementan. El acto cívico de los lunes es una forma de crear “apego” con la comunidad; el tema está en que ese sentido de comunidad puede construirse considerando la diversidad o buscando la homogeneidad de quienes participan.

“Los adultos cantamos el himno porque nos gusta ¿ya? y porque creo que no es que yo sea patrioterero, voy a ponerme el fusil y voy a defender mi patria, sino porque creo que los nacionalismos crean, de alguna forma, que pertenecemos a un grupo y a una identidad que es propia y que también está conformada por una serie de ciertos

elementos que vienen de fuera, porque nosotros nos criamos de migración. Pero respetamos nuestras tradiciones” (UTP, SP2).

Como contraparte, existen establecimientos donde las y los estudiantes migrantes participan solo de las tradiciones nacionales, ante lo cual cumplen porque es una obligación:

“Los chicos extranjeros dicen “bueno, tengo que hacerlo, porque me pidieron que lo hiciera”, pero no consideramos un otro, que es distinto, que también pueden ir con su traje folclórico, buscar otras estrategias quizás más, integracionista. Que tenga otro sentido. No es, no es que, no es que sea como tan dañino, esas prácticas, pero detrás de eso está el discurso de nación y eso también puede generar pensamiento, que el niño se oculta” (UTP, PB1).

Al plantear que “el niño se oculta”, se podría señalar que desaparece, se vuelve uno con el resto, el profesor plantea que su establecimiento no considera que existan “distintos” que expresan identidades distintas. La educación del acto cívico, por lo tanto, tiene como principal labor la asimilación de ese estudiante, gestionando la diversidad a través de su eliminación. La discusión respecto a la ciudadanía, por lo tanto, parece expresar el binarismo nacionalidad-ciudadanía, donde quienes no pertenecen a la comunidad, simplemente “se ocultan”.

Otra perspectiva para trabajar la nacionalidad es incluir la diferencia como parte de las actividades, de modo que, para las Fiestas Patrias, lo chileno se exprese de diversas maneras y que cada una de las nacionalidades cante su himno nacional, baile su folklore, etc., o que para efemérides como el 12 de octubre (“Encuentro de Dos Mundos”) se construya un trabajo que resalte lo latinoamericano, donde las y los estudiantes puedan expresar sus tradiciones y, por tanto, sean responsables de presentarle a sus compañeros el folklore, las comidas, etc., de sus países de origen.

“es que el enfoque que le estamos dando el multicultural, no nos centramos solamente en nuestro país, ni en las tradiciones netamente chilenas si no que tratamos de que ellos compartan sus tradiciones (...) trabajamos varias danzas que son bolivianas, peruana, ¿cierto? y del norte de Chile, el año anterior ya habíamos trabajado algo más latinoamericano, ya que decía: Chile saludando a Latinoamérica; en donde también trabajamos danzas de diferentes países así que siempre le damos ese contexto multicultural” (UTP, SA4).

Es curioso que se mencionen danzas bolivianas, peruanas y chilenas en un establecimiento ubicado en Arica, pues muchos de los bailes se comparten. En el caso de la actividad latinoamericana, prima lo nacional en donde “Chile saluda a Latinoamérica”, por tanto, se reconoce la diversidad y, como señala el profesor, dan cuenta de un “contexto multicultural”. Además, en la sala de clases, se incluye conocimiento cívico a nivel latinoamericano, considerando otros países al momento de enseñar temáticas como en la conformación de los Estados naciones:

“cómo funciona un Estado, las diferencias de un Gobierno a un Estado, es más que nada de eso, y tomando el ejemplo no solamente de Chile, sino que también de otros países que son más cercanos también, como el caso de Perú, como el caso de Colombia, Venezuela, y tratar de contrastar cómo se dan esos tipos de gobierno en esos países y en nuestro país, y ahí es donde nuestros estudiantes comparten, también, compartiendo su experiencia de vida” (UTP, SA4).

Estas prácticas parecieran ir en la línea de lo propuesto por Berríos y Palou (en Berrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014): se está formando un proceso dinámico de empatía recíproco entre quien migra y la sociedad de acogida. En la misma línea, una profesora señala que los estudiantes migrantes “se aclimataron muy bien aquí”, lo que implicó un trabajo consciente de la escuela porque “nos cuenten su cultura, cómo era su colegio, qué hacían allá, qué comían allá” (Profesora, SB1). Es interesante, por cierto, que ambos docentes refieran a la experiencia de las y los estudiantes, pues ¿el conocimiento cívico (los tipos de gobierno) es una experiencia de vida? ¿o refiere a la cultura como lo cotidiano, desde las costumbres para construir la pertenencia a una comunidad? En cualquier caso, se resaltan las diferencias para comprender al *otro*.

Al respecto, otro docente plantea dos acepciones para vincular identidad y nacionalidad, una asociada al territorio chileno y otra a la región latinoamericana:

“pues si yo entiendo el concepto de nacionalidad lo entiendo como tal, que tiene que ver con el apego al territorio, que pertenezco a una comunidad que tiene ciertos intereses y objetivos en común, voy a entender la nacionalidad, como nacionalidad propia. Pero si entiendo también el nacionalismo, lo que son las ideas históricas de lo que es la unión Panamericana y el respeto hacia todos y hacia todas, bueno, ahí voy a tener otro aspecto del nacionalismo que es importante” (UTP, SP2).

Esta acepción de nacionalidad, la unión panamericana, da cuenta de un sentido de pertenencia construido a través de la historia, lo cual podría ser aprendido para generar cohesión social. No obstante, la profesora plantea distintos grados a nacionalismo, pues el principal corresponde al nacional y, luego, a través del “respeto hacia todos y hacia todas”, se puede constituir lo panamericano. Esta reflexión podría ser un primer paso para hablar de ciudadanía global, donde las personas participan en asuntos públicos en distintos niveles (Carrillo & Jurado, 2017).

Las actividades cívicas que fomentan el nacionalismo son cuestionadas también por el rol que jugaron durante las décadas pasadas en la jerarquía de lo chileno respecto a lo indígena. La cueca, la bandera y el himno son cristalizaciones de una forma correcta de chilenidad: blanca, europeizante, urbana. Mientras docentes señalan que su ascendencia aymara les significó sufrir bullying durante su infancia y que hoy eso ha cambiado, otros docentes señalan haber sido responsables del bullying con compañeros que no cumplían el canon de lo nacional.

Por otra parte, destacan las referencias de docentes a la nacionalidad de sus estudiantes:

“es aymara también los padres son bolivianos, nació en Argentina, pero es boliviano de crianza” (UTP, SA2).

“en rigor, tenemos como el 30%, pero nosotros sabemos que es más, puede ser incluso el 60%, porque, claro, tenemos niños que ya llevan cuatro años en Chile, son chilenos. Entonces, nos lo cambian, pero nosotros sabemos que el niño es peruano” (Coordinador PFC, PA2).

“está mezclado y es que incluso uno, que tu dijeras no este chico es chileno, sí, pero su papá es boliviano o su mamá es peruana, entonces es como que tú puedas separar así con claridad, mira estos son” (Profesora, SA3).

La nacionalidad pareciera ser construida por las prácticas cotidianas y por la identidad que se forma durante la crianza, difuminándose los límites fronterizos al interior de las familias, tal como advierte Mondaca et al (2020). Esto puede tener implicancias prácticas al momento de definir quiénes son los otros, y cómo se construye la ciudadanía nacional si se puede pertenecer a múltiples comunidades, algunas de ellas extranjeras. En la escuela, por lo tanto, las tradiciones nacionales cumplen un papel fundamental para construir la identidad chilena, sea a nivel local o nacional, en contraste con lo extranjero.

Finalmente, lo legal cumple un rol preponderante en el establecimiento de derechos y en la concepción de igualdad que los media:

“Les gusta ser chilenos porque ahí pueden tener *derechos reales como de país*. O sea, postular a una casa, las previsionales, AFP, entonces, pueden cambiarse a Isapre<sup>24</sup>, si tuvieran un buen trabajo, a ellos les gusta eso. Pero siguen siendo extranjeros, y siguen teniendo costumbres extranjeras” (Coordinador PFC, PA2).

“Evidentemente nuestro pasado histórico, bélico más la nacionalidad o el nacionalismo, es mucho más fuerte que lo que hoy día puede la educación aportar con una mirada mucho más integracionista, mucho más terrícola, mucho más global, porque se presenta eso y automáticamente figura ‘ah, pero él es extranjero, no recibe, no debe porque es menos él y nosotros después, o porque se llevó el, o que él se integre a fiestas patrias, que él baile cueca’” (UTP, PB1).

Ambas citas refieren a la desigualdad de derechos, dando cuenta del binarismo ciudadanía – nacionalidad. En la medida que se siga construyendo la adquisición de derechos en vínculo con la nacionalidad, de modo que esté la percepción desigual que ser chileno es un requisito para obtener “derechos reales”, entonces el reconocimiento de prácticas culturales está en la encrucijada en miras a cómo se desarrolla una ciudadanía que no dependa, necesariamente, del lugar de nacimiento.

### 7.3 Su lugar en el mundo

Se observa una preocupación por el contexto en dos sentidos: el primero, refiere a la importancia de que las y los estudiantes comprendan dónde están insertos, así como la relación entre el lugar de origen y aquel que habitan actualmente y, el segundo, en sus posibilidades para influir en ambos contextos.

---

<sup>24</sup> Las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), las cuales son organismos privados a cargo de gestionar los ahorros previsionales de las personas. En la cita, el docente refiere a acceder a cotizaciones que permitan ahorrar para la jubilación.

Por su parte, las ISAPRE son Instituciones de Salud Previsional, las cuales funcionan como un sistema privado de seguros de salud. En la cita, el docente refiere a acceder a la salud privada, la cual está mejor evaluada que la salud pública por sus tiempos de espera.

En la enseñanza básica se constata una preocupación por que se forme la identidad de quienes están cursando sus primeros años escolares:

“El plan de nosotros es descubrir, es vivir nuevas experiencias, es acercarlos al entorno. La idea es que piensen ‘cómo yo, como ciudadano, puedo ser parte de esta sociedad’ y de una buena forma, desde la empatía y ahí es donde se potencian nuestros valores. Esa es la idea, potenciar el sello dentro del establecimiento y la inclusión dentro de la sociedad” (UTP, SP1).

La formación de esa identidad se produce a través de “vivir nuevas experiencias” que les permitan conocer de su entorno y aprender a vivir en ese contexto. La pregunta respecto a cómo puedo ser parte de esta sociedad es clave, pues no se enfoca en una nacionalidad específica o en una identidad abstracta, sino en cómo concretamente una persona forma parte de lo común, cómo se integra desde una posición específica. Se espera, por lo tanto, que el contexto contribuya a que las y los niños se comprendan en relación con otros: “igual es importante en la vida escolar de un niño, que sepa y se reconozca a sí mismo como persona, como ciudadano, independiente de donde sea.” (UTP, SP1). Esta distinción da cuenta de la separación entre nacionalidad y ciudadanía, lo cual puede ser un antecedente para formas distintas de comprender la inclusión.

Por su parte, en los establecimientos de enseñanza media, especialmente en los técnico-profesional, hay una preocupación por la inserción laboral de las y los estudiantes, vinculado con su rol público y social: “buenos ciudadanos que sean trabajadores responsables” (UTP, SP2). Además, se espera que los estudiantes sepan insertarse en el mercado conociendo la legislación laboral y comprendiendo el sistema judicial nacional. En particular, los docentes señalan que es importante que los estudiantes extranjeros comprendan cómo funciona el país, de modo que los estudiantes “entienden que tienen que aprender esto porque están viviendo aquí”, “tienen que aterrizar un poco, de comprender dónde están parados” (Profesora, SA3).

La formación ciudadana, por lo tanto, contribuye a construir ciudadanos que puedan desenvolverse en la sociedad, conociendo las normas que rigen. Esta visión más pragmática podría ir en la línea de lo planteado por Carrillo y Jurado (2017), es decir, que las competencias en ciudadanía son más altas en los establecimientos técnico-profesionales, pues se trata de habilidades prácticas que les permiten actuar diariamente en su contexto.

Esa preocupación se traspasa también a los apoderados de estudiantes migrantes, especialmente en contextos rurales, pues las familias tienen prácticas escolares diferentes a las que establece la ley chilena respecto a la obligatoriedad de la educación:

“les cuesta sobre todo con los niños a adaptarse a las normativas que hay acá, respecto a los estudiantes. A nosotros nos pasa mucho y que a veces los niños faltan porque están ayudando en la chacra o llegan con sus manitos sucias, porque se levanta muy temprano a ayudar, tratamos de que los internen y los niños quieren internarse porque así se libran del trabajo en la semana, pero yo no creo que lo hagan por malo, o sea es porque es parte de su cultura que los niños trabajen y sean útiles como ellos dicen, que todos tienen que aportar, claro, y en su situación precaria ellos lo ven como válido, ya que nosotros tratemos de decirle que no y cuando tratamos mucho se los llevan” (UTP, SA2).

La tensión entre el cumplimiento del derecho a la educación y las prácticas familiares, tiene como consecuencia una gestión que tiene todo el tiempo presente las prácticas transfronterizas, de modo que “cuando tratamos mucho se los llevan” se convierte en una preocupación real en la medida que se establecen familias transfronterizas. A su vez, da cuenta de la fragilidad de las políticas sociales y de la vulneración de derechos de la infancia que requieren un abordaje específico.

Dicho esto, uno de los objetivos que consideran varios planes de formación es que las y los estudiantes comprendan su contexto social e histórico, por lo que hay actividades que buscan reforzar la cultura regional, en particular, el patrimonio cultural de la zona. El contexto implica conocer y reflexionar sobre Arica, una ciudad ubicada en la frontera y, por tanto, con características específicas:

“yo creo que Arica es un caso particular, a diferencia de Chile por nuestro origen ¿ya? nosotros, bueno mi familia hace mucho era peruana ya les tocó decidir si querían ser chilenos o peruanos, pero independiente de eso siempre hubo una cercanía con los tres países y como te digo, porque es una visión sobre el particular porque claro, ahora yo soy chilena, pero podría haber sido peruana. No sé si boliviana, pero siempre hemos sido aymara, en el caso de mi familia, entonces eso marcó una impronta diferente a como yo veo el resto de Chile y cómo ver tema de la migración. Para nosotros la migración es un tema natural (...) la nacionalidad viene a ser como un accidente” (UTP, SA2).

La perspectiva de esta docente da cuenta que la historia del lugar se percibe reciente, con prácticas anteriores a la formación de los estados nación, cruzadas por las dinámicas políticas del siglo XIX y XX, con procesos de intercambio que permiten explicar la identidad nacional y la identidad familiar, las cuales pueden no coincidir pese a habitar los mismos espacios.

La discusión respecto a la identidad, por lo tanto, considera las prácticas transfronterizas, con familias que han estado cruzadas por la historia de los tres países y que han convivido, siguiendo a la entrevistada, “naturalmente”. Además, la escuela participa activamente en la mantención de tradiciones relacionadas con la experiencia de convivencia transfronteriza:

“nos entendemos que es un carnaval, que Mara Taqa, que la Cruz de Mayo, porque estamos en la zona andina, entonces esas cosas se comparten con Perú y Bolivia, evidentemente que son importantes para la buena relación entre la frontera con los países” (Profesora, SA3).

Las actividades mencionadas por la profesora constituyen acciones institucionales que realiza el establecimiento, las cuales forman parte de las tradiciones de la zona rural en donde está ubicado el colegio. Las actividades transfronterizas, por lo tanto, forman parte de la construcción identitaria de los estudiantes, por lo que la formación ciudadana se cruza con la educación intercultural en la formación de comunidades con objetivos comunes y que dan cuenta de concepciones morales para actuar y comprender la vida en común.

Otro elemento clave de la contextualización refiere a la historia común en la frontera. Varios entrevistados plantean que revisan la historia regional considerando los cambios de la misma ciudad de Arica, estableciendo una visión común y no fragmentaciones a partir del reconocimiento de las nacionalidades. Lo relevante no es resaltar lo boliviano, lo peruano o lo chileno, sino aquello que permite a todos los estudiantes comprender el lugar que habitan actualmente, en línea con las críticas al multiculturalismo. La integración en una matriz común, que permite comprender las diferencias entre los países y enriquecerse de ellas, pero sin generar una división por nacionalidad para construir identidades, permite avanzar en interculturalidad, en línea con lo planteado por Villalobos Albornoz (2023).

Con la integración de estudiantes de otras nacionalidades, principalmente colombianos y venezolanos, algunos docentes han decidido ampliar la visión desde la historia compartida y cruzada por la frontera, de forma que “tratamos también de que parte de su cultura [colombiana]

se vea reflejada en las acciones que nosotros hacemos” (UTP, SA2). Otros docentes dan cuenta de una necesaria adaptación con la llegada de nuevas nacionalidades, proceso que él denomina de “transculturación”:

“ahora hay colombiano, venezolano ¿cierto? y por lo tanto también se incorporaron nuevos aspectos culturales que no conocía. Por lo tanto estamos en un proceso de transculturación nuevamente, el norte de Chile ya que alguna manera estaba marcada, la genética peruano-chileno había una relación mutua, se entendía, pero ahora nuevamente estamos en un proceso de apropiación, una metamorfosis cultural, pero el norte de Chile siempre ha sabido convivir con los vecinos, con los migrantes, es tolerante, ayuda, es respetuoso, no tiene un rechazo tan grande” (Coordinador PFC, PA2).

No se observan diferencias en el tipo de actividades que se realizan para la contextualización según tipo de administración, tampoco entre establecimientos que cuentan con población alta y promedio de estudiantes migrantes. Así, las y los docentes señalan que parte de sus actividades fuera del establecimiento se relacionan con visitar la ciudad: sus calles, sus museos, sus playas, su mercado agrícola y su terminal de buses, donde se aprovecha de dialogar respecto a la relación de las y los ariqueños con la migración:

“Hicimos algunas actividades en terreno, donde pudimos visitar algunos puntos donde se mostró más la problemática o la crisis migratoria así que como es el asunto del terminal de buses también, en el terminal del agro o también para allá por el control fronterizo también ¿ya? y también cuando no lo podíamos hacer, hacíamos como hartos estudio de casos en las noticias, diario (...) de acá de la localidad o nivel nacional, sino que también a nivel internacional. También vimos también otros casos de otras crisis como migratorias igual, que había a raíz de las guerras que hay o de las, de unas ciertas crisis políticas como es la guerrilla en Colombia, por ejemplo, o en Cuba o en Rusia con Ucrania igual. Vimos, ampliamos que es lo que nos exige el programa de tercero medio, que habla de mundo global ¿ya?” (Coordinador PFC, PP2).

Cabe señalar que el profesor no refiere al curso de formación ciudadana, sino a objetivos de la asignatura de Historia y Geografía (Ministerio de Educación de Chile, 2023), los cuales pueden estar asociados a la educación en ciudadanía. En cualquier caso, el docente plantea diversas actividades en que las y los estudiantes pueden reflexionar respecto a desafíos globales, conociendo Arica y el mundo.

La nacionalidad construida a través de prácticas cotidianas, con identidades contingentes como señala Stefoni et al. (2022), es aquello que ambos coordinadores parecieran referir (PA2 y PP2). Por tanto, las adecuaciones realizadas para que las y los estudiantes conozcan de Arica, de Chile, de la región y del mundo, buscan que las prácticas y reflexiones de los estudiantes extranjeros se sumen a lo nacional, primero reconociendo y luego incorporando, de modo que la convivencia habilite espacios de intercambio intercultural. Pese a que este diálogo puede ser conflictivo, las y los docentes plantean que les permite a sus estudiantes desenvolverse en esta “metamorfosis cultural”.

Asimismo, se realizan diagnósticos respecto a las habilidades o conocimientos específicos que requieren atención, a lo cual se le suma esta visión amplia que pone los énfasis en los problemas sociales y políticos, más que en un país en particular:

“no hay un mismo nivel de habilidades desarrolladas o el conocimiento general, o temas propios, como saber el presidente de Chile que solo saben quién es el actual y eso es porque tenemos un gran grupo de estudiantes que no son de Chile, entonces hay que entrar esta base más reciente del país para que también se involucren en lo que queremos que ellos tengan, como consciencia social de acuerdo a los últimos sucesos que han pasado, las crisis de las democracias y, por otro lado, ese contenido que es muy rico que se trabaja con chiquititos de sexto hasta segundo medio, es super potente porque también quienes no son de Chile, saben que la democracia no solo sufrió una crisis en Chile sino que América estaba en momentos muy complejos, entonces también eso da apertura y que esas personas que también están en la sala tienen algo en común con los otros y eso también va enriqueciendo mucho las clases” (Profesora, PA1).

De esta forma, los docentes señalan que las y los estudiantes requieren conocer aspectos de sus países de origen, ante lo cual se incluyen ejemplos de procesos históricos y se motiva la discusión para identificar semejanzas y diferencias. La perspectiva que se centra en la región y no solo en Chile, permite ese intercambio. En ese proceso de aprendizaje, se usa como recurso a la familia, quienes “relatan los que son de su ejemplo y su vivencia” (UTP, SA4). Otra profesora, de un establecimiento ubicado en una zona rural, señala que “no enseñamos con una sola cultura nacional” (UTP, SP1), sino que se centran en las personas debido a las múltiples nacionalidades que componen las aulas y a las distintas maneras de acercarse a lo chileno; lo principal, por lo tanto, es desarrollar habilidades y el aprendizaje de los derechos y deberes.

Por otra parte, una docente señala lo importante que es comprender el carácter de las y los estudiantes, especialmente al tener algunos del área rural en un establecimiento del área urbana, en búsqueda de apoyar su participación y destacar los aspectos de disciplina escolar que se perciben positivos:

“Nosotros tenemos un estudiante, eeh, aza-, de Azapa, ¿cierto? del valle, eeh, un estudiante rico en cultura y en valores. Algo que es muy chocante con el estudiante que viene de otra ciudad, que viene de, de la urbe. Yo los comparo. A veces. A la, a la orientadora no le gusta mucho cuando yo lo planteo así como el estudiante del valle y el estudiante, pero es así. Tenemos un estudiante del valle que tiene un, un comportamiento, unas conductas que se han olvidado, que el estudiante de la ciudad ya no tiene. Entonces ahí hay que hacer también otro trabajo. En el caso de las niñas, la estudiante del valle, ella es silenciosa, ella desapercibida, ella no, no le gusta mostrarse. Entonces ahí formación ciudadana ha jugado un rol importante” (Profesora, SP3).

La promoción del diálogo en espacios democráticos es clave para que las y los estudiantes puedan expresarse y, por tanto, para que la estudiante del valle pueda integrarse al establecimiento y a la sociedad chilena (Alvarado & Zapata, 2020). No obstante, la cita da cuenta de desigualdades educativas que se asumen como parte de la genealogía de las y los estudiantes, como si el carácter o el pasar “desapercibida” dependieran de la ubicación geográfica.

Otra docente que realiza ajustes a su planificación curricular porque “el derecho de la educación sobre historia es algo que no tiene nacionalidad, o sea, trasciende muchas fronteras” (Profesora, PA1), plantea una visión de formación ciudadana que aporta a que las y los estudiantes comprendan la potencialidad de sus acciones como ciudadanos, conociendo su país de origen y su estadía actual, reconociéndose como actor clave en la solución de los problemas. Además, la profesora señala que “al estudiante también hay que leerlo, hay que conocer su historia”, información clave para generar actividades donde todos se sientan integrados y donde los niños sientan que son protagonistas de sus vidas:

“la idea es construir un país mejor ¿Cómo, desde estos temas, nosotros podemos hacer o, o aportar? ¿cierto? ¿Qué puedes hacer tú, Juanito Pérez? ¿qué puedes hacer tú? ‘¿yo puedo hacer algo?’ y ahí la confianza de los niños, la credibilidad. Algo que no está en casa a veces. ¿Cómo, cómo yo logro que este niño entienda que sí puede ser un actor,

que sí puede modificar, que sí puede aportar? ¿cierto? Entonces ahí, tres ideas. Y empiezan a fluir, eeh la idea siempre, en las clases, hoy en día. Y es otro paradigma también que se tiene que romper, que tiene que aparecer ahora. Es que el niño tiene que ser el protagonista” (Profesora, SP3).

La contextualización y reflexión respecto al lugar, por lo tanto, se acompaña de empoderar a las y los estudiantes, de modo que la formación ciudadana les permita constituirse en ciudadanos que comprenden y actúan en el medio que habitan.

## 8. La convivencia escolar

En las siguientes páginas se presenta la convivencia escolar en los establecimientos, junto a las discriminaciones que viven las y los estudiantes en función de su nacionalidad, etnia o color de piel. Además, se analiza el rol del Plan de Formación Ciudadana en la participación y en las desigualdades de género.

### 8.1 Convivencia escolar y discriminación

Las y los docentes, de distintos tipos de administración, señalan que han existido problemas de convivencia escolar asociado a la nacionalidad de las y los estudiantes. Así como se promueven espacios democráticos y se fomenta la participación de las y los estudiantes, la relación que se produce entre estudiantes puede ser conflictiva y discriminatoria.

Mientras algunos docentes resaltan que hubo un momento de tensión ante el aumento de la migración que proviene de países distintos a Perú y Bolivia, y que ya se ha “estabilizado la situación” (Coordinador PFC, PP2), otros plantean que la condición fronteriza ha hecho que las y los estudiantes autóctonos convivan con estudiantes bolivianos y peruanos, de modo que no se observan diferencias de trato asociadas a la nacionalidad, “no hay discriminación, no se molestan” (Profesor, SA1). En la misma línea, un docente de un establecimiento con población promedio de estudiantes extranjeros, plantea que:

“culturalmente nuestro liceo ha recibido gente de Perú y Bolivia desde toda la vida. Claro, tal vez eso ha sido una condición importante como para una apertura y un respeto, una visibilización. O sea, creo que eso nos da una ventaja. Por lo tanto, no, no, creo que nos ha ayudado y colaborado en que las actividades y la, como el trabajo con ellos sea bueno.” (UTP, PP1)

La condición fronteriza, por lo tanto, contribuye a que las y los estudiantes convivan con estudiantes de otros países. Sin embargo, un docente plantea que la inexistencia de discriminación, como señalan sus colegas, es algo relativamente nuevo pues cuando él asistía a su colegio en Arica se producía mucho bullying producto de los nacionalismos:

“Yo tengo cuarenta y tres años (...) en ese tiempo era muy común el antiperuanismo, el antibolivianismo. Acá era muy potente. Somos una región fronteriza donde, el contingente militar es, es gigantesco, entonces teníamos hartos compañeros hijos de militares po' y que donde se daba mucho, mucho el racismo.” (Profesor, PB2)

El profesor señala que el maltrato a sus compañeros extranjeros estaba relacionado con las familias de sus compañeros de curso, es decir, las dinámicas discriminatorias respondían a elementos exteriores a la escuela. En la práctica, podemos dar cuenta del cambio en las políticas migratorias que el Estado de Chile ha implementado, desde el paradigma del enemigo externo hacia el enfoque de amenazas transnacionales y globales (Palominos, 2023; Stefoni et al., 2022), lo cual puede tener efectos en cómo las escuelas se aproximan a estas temáticas.

En la actualidad, la formación ciudadana contribuye a la convivencia escolar, en la medida que disminuye el bullying:

“qué era la formación ciudadana y cómo se implementaba no tan solo aquí en el norte, sino que en otras regiones. Hay videos en la web. Y contaba un profesor de historia también. Y decía "aquí en el colegio logramos disminuir los índices de violencia gracias a la formación ciudadana" y él lo reconoce. Se hace todo ahí, una revisión. Los mismos estudiantes dicen "gracias a la formación ciudadana" y ellos empiezan a dar las gracias a la formación ciudadana [risas]. "Damos las gracias por tener espacios donde seamos escuchados"" (Profesora, SP3).

La profesora refiere a la exposición que revisó respecto a las orientaciones ministeriales de la educación ciudadana, lo cual complementa con su propia experiencia donde señala que el PFC le ha permitido democratizar el aula y generar actividades donde las y los estudiantes participan activamente, pensando en sus relaciones personales y en su establecimiento.

A su vez, otro docente plantea que la promoción de la participación de todos los estudiantes a través del PFC, así como la disposición y acogida por parte de la comunidad educativa, permiten construir relaciones centradas en el respeto:

“Yo lo dije el otro día en un consejo de promoción que hubo que valoraba y reconocía que en nuestro colegio casi no existe la discriminación como negativa hacia los estudiantes o familias extranjeras, así que hay una, diría y, me atrevería decir un 98 o 100% de buena actitud, excelente disposición, excelente acogida hacia estos estudiantes e integración al curso también, porque ocupan cargo los centros de estudiantes ¿ya? Y participan en actividades institucionales, en actividades de las fiestas patrias se vio igual” (Coordinador PFC, PP2)

Ahora bien, lo anterior no elimina todos los conflictos. Por ejemplo, un docente señala una discusión que ocurre fuera de la escuela, planteando que no está relacionado con la institución.

“Bueno el sentido de responsabilidad, de justicia de la buena convivencia que aquí en el colegio se ha dado super bien. Aquí en el colegio con los extranjeros se ha dado en particular. Al final hubo una rencilla entre venezolanos y chilenos; fue algo que pasó afuera, fue un cahuín que pasó afuera, ni siquiera pasó acá, pero en general la convivencia es super buena, super buena, se tratan super bien, pero que va ligado a lo que te acabo de decir, me entiendes” (Profesor, SA1).

El profesor señala que la convivencia es buena, excepto por un evento particular entre estudiantes venezolanos y chilenos. Al plantear que ocurrió fuera de la escuela, se infiere que el profesor está señalando que no es responsabilidad de la institución. Ahora bien, ¿es posible que los problemas entre estudiantes se estén trasladando a un lugar físico donde las y los estudiantes no sufren consecuencias?

Por otro lado, existen docentes que plantean que los estudiantes son más abiertos a la diversidad cultural y social, a diferencia de los adultos. No obstante, también señala un chiste que expresa prácticas discriminatorias entre estudiantes:

“Los más grandes son el de valorar la diversidad cultural y social. Especialmente porque, estamos, Chile se volvió un país migrante, o sea, hay muchos migrantes de muchas partes. Algo que antes no se veía. Y a los adultos les sigue chocando. Al niño le podría importar menos de dónde viene alguien. Aparte de ocasionar chiste de comer palomas, en sexto, quinto básico. Aparte de eso, ni las va ni les viene que alguien venga de otro lado. Como que a veces son raros los acentos y las palabras, pero a los niños no les importa mucho. Pero a los adultos, hay algunos que les molesta.” (Coordinador PFC, PA2)

El profesor, por lo tanto, plantea que existen diferencias generacionales en la manera en que se convive con la migración. A su vez, señala que los más jóvenes reproducen chistes, lo cual da cuenta de la discriminación que ocurre fuera de la escuela y en prácticas de los adultos.

Para quienes han sido testigos de episodios de discriminación, como esta docente de un establecimiento con población promedio, señala que la intervención de la sala de clases es clave

para promover el trabajo en grupo de la mejor manera posible, ante el caso de un estudiante chileno que plantea no querer hacer una tarea con su compañero de otra nacionalidad:

“La sala de clases, cuando tú hablas de ubicaciones, es igual que un ajedrez. Y vamos a tener un jaque mate. Ese era un jaque mate. Y empieza, y empiezo a, a observar dónde. Tiempo récord así porque ya se viene y están con la guía y quieren desarrollar y los demás te empiezan a preguntar. Ya, "cambia [de puesto], tú". Y este que tiene una personalidad un poco más flexible, entonces hago eso, "venga". Y yo sé que no me va a decir, no, no me va a poner esa barrera que me puso este que es el, el niño disruptivo. Entonces cambio. Listo, continuemos. Pero he tenido momentos en que no he sabido qué hacer en ese momento y he tenido que aceptar, en ese momento, "quédate ahí, okey, pero para la próxima". Y ahí viene la sanción, lo punitivo, citación de apoderado.”  
(Profesora, SP3)

Esta profesora señala que ante un estudiante que no quiere trabajar con su par, recurre a su conocimiento del resto del curso, de modo de cambiar al “niño disruptivo” para que todos puedan realizar el trabajo en clases. No obstante, la profesora plantea que no siempre ha “sabido qué hacer”, por lo que ha debido recurrir a medidas punitivas. En esta sala de clases, por lo tanto, el objetivo es la cohabitación de las culturas desde la perspectiva multicultural (Bustos González & Pizarro Pizarro, 2019).

Por su parte, en establecimientos con baja población migrante, pareciera que el conflicto no ha cesado, pues un profesor dice que le ha tocado enfrentarse a problemas de convivencia relacionados con la nacionalidad. Ante ello, ha recurrido al uso de empatía y humor para resolverlo. En particular, el profesor da cuenta del caso de un estudiante chileno que no quería sentarse con su compañero de nacionalidad venezolana, ante lo cual el profesor le realiza varias preguntas para que el estudiante identifique que no hay motivos válidos para su postura:

“Entonces ver más o menos en qué puntos nos unificamos más que los que nos separan, porque finalmente que tú me digai' que yo no quiero estar con él porque es venezolano es un argumento terrible penca po' [risas] ¿cachai'? y tú, inteligentemente y habilosamente, dejar en evidencia que el argumento no tiene sustento ¿cachai'? que porque él es de allá, "¿estai' pica'o porque Venezuela le ganó a Chile? dime eso" [risas].”  
(Profesor, PB2)

El proceso reflexivo que plantea el profesor va en la línea con que las y los estudiantes puedan elaborar argumentos para explicar sus comportamientos, así como generar empatía con las personas con quienes “nos unificamos más que lo que nos separa”.

A su vez, otro docente de establecimiento con baja población migrante plantea que tiene estudiantes que son racistas, sumado a que las dinámicas de la clase no contribuyen al reconocimiento de la diversidad, sino que se reproducen prácticas en favor de los autóctonos:

“Sí, a nivel general tienen mayor aceptación de la diversidad, pero también hay chicos que son, que vienen con patrones, digamos racistas, así, globales. También hay adultos ¿ya?, pero tenemos estudiantes que son de Colombia, de Venezuela, de Ecuador, Perú y Bolivia, y estos chicos, en algunos casos, no se sienten integrados, o no se integran, pero es porque culturalmente la sala de clases y su movilidad diaria, el protagonista es un otro, que sería el local digamos, el chileno, un ariqueño, no, el que no es extranjero, eso ha costado. Entonces nosotros tenemos que buscar estrategias para que eso no ocurra, para que el chico extranjero, la chica extranjera o el niño, la niña aymara, no se sienta como en una esquina, aislado, o no sea como el calladito, ¿ya?” (UTP, PB1)

Ahora bien, el docente matiza la conflictividad al interior del establecimiento al plantear que el racismo y la xenofobia es más grande fuera del mismo: “Acá los chicos se sienten más protegidos” (UTP, PB1), pues habría escuelas específicas donde las familias de extranjeros prefieren matricular a sus hijos e hijas, lo cual se refleja en la concentración de estos estudiantes en instituciones públicas (Grau et al., 2021). Al consultarle si se han discutido las dinámicas mencionadas y la conflictividad, el docente señala que no se ha hablado de manera formal de la temática migratoria.

La conflictividad también está en los establecimientos con alta migración. Al respecto, la profesora docente señala que se produce discriminación entre migrantes de un mismo país:

“Las formas de hablar son diferentes, por ejemplo, en Bolivia no todos los bolivianos hablan igual, pues depende de qué zona de Bolivia tú seas, vas a hablar distinto y entre ellos también hay rencillas, por ejemplo, los cruceños con los otros que no sé qué y que el campo no sé cuánto. Y claro, traen un poco lo de los adultos acá, sí puede ser, pero así como que tu digas no y los bolivianos acá y los peruanos acá y los chilenos acá, así con toda claridad, no para nada” (Profesora, SA3)

Así como la docente plantea que no existen discusiones en función de la nacionalidad, de modo que estudiantes chilenos, peruanos y bolivianos no presentan dinámicas discriminatorias, sí destaca que la presencia de estudiantes migrantes en las escuelas ha implicado que, en alguna medida, se reproduzcan dinámicas discriminatorias presentes en la sociedad en su conjunto, dado que los estudiantes “traen un poco lo de los adultos acá”.

Tal como se señaló en la sección 6.4 de conductas extranjeras, las y los docentes plantean características asociadas a nacionalidades, de modo que “el peruano con el boliviano yo los encuentro más respetuosos, más callados (...) el colombiano y el venezolano tienen mucha personalidad, son como, se hacen notar” (UTP, SA4). Estos comportamientos tienen efectos en la convivencia al momento de definir a sus amistades, pues varios docentes plantean que existe mayor cercanía entre estudiantes de la misma nacionalidad, por lo cual se ven grupos de bolivianos, grupos de chilenos, etc.

“Cuesta porque a nivel de grupos de niños, ellos se van como eligiendo, ellos se van. No sé si van observando, por afinidad y se van buscando y se sientan, no porque lo hace el profesor. Por afinidad, hasta por color de piel, o hasta por no sé, nacionalidad, pero esas cosas tenemos que ir, eh, ¿cómo se dice?, primero revelando, para luego empezar a entrar” (UTP, PB1)

Lo anterior ya ha sido documentado en las investigaciones de Hernández (2016) y Tijoux-Merino (2013), quienes plantean el establecimiento de grupos en función de la nacionalidad o los rasgos físicos.

Por otro lado, en un establecimiento de baja población migrante, la docente señala que existe la percepción que lo chileno es superior, lo cual se fundamenta, entre otras cosas, en el racismo:

“Yo creo que ese es el grave problema de nuestra sociedad, que el chileno siempre se cree tan por encima del resto, tan por encima del resto, tenemos un tema súper complejo que, no sé de ego, somos tan perfectos, porque vienen venezolanos ordinarios, que se creen por qué, porque es moreno, más moreno que nosotros. Yo se lo digo a mis alumnos, mirémonos por favor la cara de gringo que tenemos, mirémonos, mirémonos, mirémonos, no somos más que los venezolanos, ni somos menos ahora porque ellos vienen más morenitos chiquillos, están en el Caribe, de ahí vienen entonces. Miremos, si somos exactamente lo mismo, pero con historias de vida distintas.” (Profesora, SB2)

Así como la profesora señala que realiza conversaciones con sus estudiantes para que estos comprendan que no hay superioridad en la nacionalidad o en el color de piel, se adiciona que la jerarquía está asociada a la discriminación hacia los pueblos indígenas:

“a mí me da tanta pena trabajar en un colegio en donde si un niño le digo: eres aymara. es un insulto acá, por favor, acá somos Mamani pero de los alemanes. No somos de los Mamani de acá, entonces yo le digo siempre, que yo soy mapuche, yo vengo de la Araucanía, yo soy [apellido mapuche] y soy mapuche de veritas, con certificado incluido, entonces yo les digo que yo me siento super orgullosa de eso, y para mí es un motivo de orgullo y no de avergonzarme de mis raíces.” (Profesora, SB2)

Que el ser aymara sea un insulto da cuenta que, pese a los cambios planteados por los docentes respecto a un pasado nacionalista, no han desaparecido esas formas de discriminación. Así, ser Mamani refiere a un apellido aymara y “de los alemanes” da cuenta de una diferencia, una jerarquización basada en el orden colonial (Stefoni et al., 2019), donde lo europeo es positivo y lo indígena no. Con ello, se reproducen nociones del nacionalismo chileno desde una visión homogénea que desprecia todo lo que no cumple con los estándares definidos.

## 8.2 Participación estudiantil

Dado que la formación ciudadana tiene entre sus ejes la participación estudiantil, se les consultó a las y los docentes si observaban diferencias en la participación.

Al respecto, en los establecimientos con alta y promedio población migrante, las docentes señalan que la participación de estudiantes migrantes es alta, al punto que son líderes de sus espacios.

“Sí, son algunos de ellos muy participativos. Es más, eeh, hay chicos acá que. Creo que en dos años consecutivos, el presidente del centro de alumnos ha sido extranjero. Es más, hay que decirle a los chilenos "oye, participen también en la lista" y todo. Es como curioso eso. Pero ellos participan, son muy, en los bailes, actividades, qué sé yo” (UTP, PP1).

“este año, me va a creer usted, que los que más participaron en los roles como más, como claves fueron los estudiantes extranjeros ¿ya? así que en todas las actividades institucionales. En la academia de fútbol se destacaron los colombianos, ahí los venezolanos. Un curso de puros estudiantes extranjeros ganó un torneo de fútbol. En el

torneo Delibera igual había una sola estudiante que era de acá de Arica, el resto. Había una niña boliviana. Dos niñas bolivianas. Y en el comienzo habían niños ecuatorianos también y un niño colombiano ¿ya? y son, tienen harta participación y también tienen harta valoración” (Coordinador PFC, PP2).

Como señalan ambos docentes, se trata de estudiantes que ejercen liderazgos en el centro de alumnos, más ligado a la política escolar, pero también en actividades deportivas y académicas como el torneo de debate mencionado por el coordinador del plan. No se trata, por lo tanto, de participación en un ámbito específico, sino que se observa en diversos espacios dentro de los establecimientos escolares.

Además, se estimula la participación de todos los estudiantes, privilegiando la escucha activa y promoviendo el respeto, tal que “cuando un compañero dice algo está en toda la libertad de hacerlo y los demás están en toda su obligación de escuchar, aunque no sea de su gusto” (Profesora, PA1). La profesora destaca que consideran fundamental que las y los estudiantes, con independencia de su nacionalidad, conozcan que pueden opinar y que hay apertura para ello.

Junto a la promoción de ambientes de respeto y escucha, varios docentes plantean que buscan el desarrollo de habilidades de expresión oral:

“Al principio nos costó porque les daba vergüenza hablar por el micrófono o salir, o por cómo se comportaban afuera. Pero ya llevamos seis años con esto, entonces ya saben en qué consiste, entonces como van creciendo participan, no les da vergüenza salir, aparte que se van uniendo” (UTP, SP1).

La cita hace referencia a los actos cívicos, donde las y los estudiantes deben transmitir un mensaje a todos los estudiantes del establecimiento. Aquello es una dinámica que los desafía y que, luego de los años, les ha permitido ir construyendo confianza, junto con el perfeccionamiento de habilidades para participar de esta actividad.

Quienes plantean mayor participación de estudiantes extranjeros, se apuran en señalar que se trata de diferencias en el interés mostrado, no así en el rendimiento académico. La prevención que realizan los docentes pareciera basarse en eliminar prejuicios, tanto en el sentido de que

quienes participan más tienen mejores calificaciones, como que el rendimiento académico tiene como sustento la nacionalidad de las y los estudiantes.

“yo me atrevería a decir que los extranjeros quizás un poquito más participativo en general que el chileno; acá al menos la realidad te podría decir que si participa más el extranjero en estos temas de formación cívica yo encuentro que no tanto porque no conozcan, sino porque les llama la atención tienen otra forma de ser o particular, pero en general los extranjeros son más participativos en estos temas, les gusta mucho, más que a los chilenos. (...) el interés no más, más que eso no” (Profesor, SA1).

El profesor, de un establecimiento con alta población migrante, señala que la mayor proporción de estudiantes migrantes que participan en las actividades de formación ciudadana podría deberse, además del interés, a una forma de ser que es distinta a los chilenos, lo que coincide con las lecturas de otros docentes, en que es posible identificar diferencias que justifican esos comportamientos entre los estudiantes.

Sería interesante conocer la mirada de las y los estudiantes respecto a su participación, pues la perspectiva docente no permite conocer si efectivamente participan más, o si se trata de formas de participación que son más atractivas ante los ojos docentes. ¿La participación es para quien habla o también incluye a quien puede ser más callado? ¿Estamos en presencia de distintas formas de participación en la sala de clases? ¿Se privilegia una forma específica de participación? ¿Se le presta más atención a las minorías?

En esa línea, dadas las actividades interculturales, hay establecimientos con alta población migrante que privilegian que cada estudiante pueda mostrar su cultura y, con ello, reconocer la diversidad que habita en el establecimiento:

“A que uno le da el valor a su cultura, entonces ellos quieren mostrar (...) quieren mostrar de dónde vienen, demostrar sus raíces, cómo son sus rasgos culturales, entonces en ese sentido eso es lo bonito de la identidad, pues sentirse igual y diferente a los otros también, pero a la vez todos compartimos, entonces ellos también quieren validar su cultura, entonces ese sentido, por eso que participan con bastante, con bastante motivación en esta en estas actividades” (UTP, SA4).

Al mostrar la diversidad, habría que identificar si lo que comúnmente entendemos como la cultura chilena es mostrada con el mismo interés o si, como señalan Alvarado y Zapata, lo “no

étnico” (o, agregamos, lo chileno) se muestra como carente de expresiones culturales. En el caso que efectivamente la chilenidad esté representada y que, aún así, se identifique menor participación de los chilenos, cabe preguntarse si las y los docentes están realizando ajustes para aumentar la participación de todos los estudiantes.

En ese sentido, un docente de un establecimiento con población migrante promedio, señala que se están planificando actividades que permitan mayor participación, aprovechando el “contexto heterogéneo”:

“acá tenemos nosotros aparte cinco culturas coexistiendo, o sea, de hecho, el próximo año, o sea, este año, surge ahí la idea de hacer un campeonato, un Sudamericano de fútbol y, y sacando a los chicos, hay de Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile. Entonces, eh, eso igual, este contexto heterogéneo como que colabora en esas iniciativas y, y yo creo que es como un buen pie para, eeh, para ampliar, digamos, ese concepto y el trabajo” (UTP, PP1).

El docente plantea que se aprovecha la diversidad para realizar actividades como un sudamericano de fútbol, usando esa instancia como una oportunidad de aprendizaje. Por lo tanto, se podría hipotetizar que el objetivo de actividades de este tipo está en el reconocimiento de las identidades nacionales y en la convivencia entre distintos. Habrá que ver si la suma de competencia y un ambiente donde hay un gran número de migrantes, pero siguen siendo mayoría los chilenos, permite que estos principios cobren vida. Además, ¿el campeonato será solo para jugadores varones?

En otros establecimientos, también con población migrante promedio, se realizan actividades institucionales donde aparece nuevamente la diferencia de nacionalidades, expresando tradiciones:

“O sea, entre los bailes se hacen bailes de Colombia, se hacen bailes de Venezuela, de Perú, de Bolivia, de, más o menos tenemos a la mayoría ¿cierto? de nuestros estudiantes migrantes. Nosotros tenemos alrededor de ciento cincuenta niños que son migrantes en el colegio en este momento, ¿ya?, de un universo de mil novecientos. Entonces, siempre se van integrando. Se hace un día, por ejemplo, hay intercambio de lo que son los juegos, juegos que son tradicionales nuestros con juegos que son de Venezuela, con juegos de Colombia. El Día del Juego” (UTP, SP2).

Todas las actividades señaladas parecieran buscar gestionar la diversidad a través del interculturalismo, pues se busca, en los términos de Hirmas: “nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” (Hirmas R., 2008, p. 21).

Como contraparte, en otros establecimientos está la percepción docente que los estudiantes son indistinguibles entre ellos, resaltando la buena convivencia:

“Yo creo que mis alumnos están tan acostumbrados a esta prioridad de estudiantes que para ellos ya no hay una diferencia. No importa si viene de Calama, de Bolivia. Yo creo que para ellos ya no hay diferencia si le preguntas, para ellos son solo sus compañeros, están tan acostumbrados que vengan compañeros de tantos lugares, a los cambios, que ya no hay diferencias. Y ellos los acogen, no hay un tema de xenofobia, nada nada” (UTP, SP1).

La profesora señala que la percepción de los estudiantes es que son indistinguibles. En el texto de Hernández (2016) se hipotetiza que los conflictos xenófobos comienzan una vez que están formadas las nociones de nacionalidad, por lo que esta idea podría entenderse desde ese lugar. O bien, se podría asumir que realizan actividades que promueven la participación de todas y todos, invisibilizando las identidades nacionales que operan en la escuela y, por tanto, desde una perspectiva asimilacionista.

En cualquier caso, es importante que se diseñen didácticas que permitan la integración de las y los estudiantes, comprendiendo las diferencias, pero no cosificando las nacionalidades ni las etnias, como una explicación de participación, como plantea este docente:

“Bueno, hay chicos que son, los aymaras, por ejemplo, que sí, no es que ellos sean retraídos, sino que se retraen producto del dominio del aula, del protagonismo del otro, no. Del blanco, del chileno, del ariqueño, cuesta que ellos se, se integren, pero es porque ellos lo ven así. No es que sean retrotraídos, por cul-, por cul-, por genética, sino que culturalmente no es su espacio, eh, eso falta” (UTP, PB1).

La explicación que sitúa la escuela como algo ajeno a una etnia podría dar cuenta de una lectura histórica que tensiona el rol de la escuela como homogeneizadora, pero también puede volverse una lectura culturalista de las formas de participación e integración que tienen estos estudiantes

respecto a aquellos dominantes. En ese sentido, el docente plantea que no se trata de la genética sino de dinámicas propias del aula y de cómo se comprende la participación:

“siempre en todos los cursos va a haber niños que van a tener mayor protagonismo que otro, eso se da. Es culturalmente, el, el profesor le, le, la profesora le hace preguntas, que vaya participando, vaya opinando y que, como que se va legitimando, en realidad, ¿cierto? Son formas de legitimarse ante otro, eh, pero siempre recae en niños que son, eh, eh. No tanto niños aymaras y no tanto niños migrantes, ¿ya? y que vienen de escuelas emblemáticas” (UTP, PB1).

Según este profesor, la opinión es una forma de legitimación. La voz, por lo tanto, vuelve protagonistas a unos y vuelve espectadores a otros. Cabe volver a la pregunta, entonces, por la participación: ¿se puede participar sin liderar? ¿es posible subvertir esas dinámicas? La experiencia de liderazgos otorgados a estudiantes migrantes pareciera indicar que sí, en tanto no son actores dominantes.

Además, hay docentes que plantean actividades curriculares donde los estudiantes migrantes destacan, en la misma lógica de mostrar tradiciones y los lugares de origen:

“son muy activos en el cuento de, hay que hacer, no sé, por ejemplo, le tocó a la [nombre estudiante] que va en sexto, del pueblo de Visviri, ella es boliviana, ya, pero su familia es de Visviri y entonces ella manejó todo, armó todo y hizo todo de Visviri porque ya sabía cuál es la comida y cuál era el animal y hizo un mural, incluso le va muy bien con el tema del arte, pintó un mural espectacular de la casa donde vivía ella, pero ni un problema, los que andaban más perdidos son los paquistaní, los libaneses que en un comienzo no cachaban mucho, de hecho, hay dos que les cuesta mucho hablar todavía” (Coordinador PFC, SB3).

El profesor señala que la estudiante es boliviana y su familia es chilena, ubicada en una comuna al norte de la región, muy cerca de Bolivia. La estudiante es de nacionalidad boliviana pero ha vivido en Visviri, por lo que su presentación refiere a ese poblado. La expresión de su nacionalidad está cruzada, por lo tanto, con las características transfronterizas de la región.

A su vez, retomando la importancia de la expresión de opiniones, el profesor señala a estudiantes pakistaníes, que en realidad son libaneses, dando cuenta de desconocimiento en relación con esas nacionalidades y, junto a ello, con las dificultades que enfrentan al no hablar

español. Los procesos de exclusión de la escuela pueden ampliarse producto de la lengua, lo que tiene efectos sobre la participación y la convivencia de esos estudiantes, así como su futuro como ciudadanos.

Por otro lado, hay mayor participación de los cursos pequeños (primer ciclo básico), lo cual está asociado al interés de madres y profesoras, quienes generan las condiciones para la participación, “siempre los más grandes, son un poco más flojos, pero igual son muy motivados” (Coordinador PFC, SB3)

Finalmente, destaca un docente que plantea que sus estudiantes no tienen interés en la política, ni en generar posiciones propias ni en establecer críticas a los partidos políticos:

“Ahí hay avance, pero son un poco indiferente los jóvenes a veces ¿ya? pero a la hora de participar en actividades, ellos participan. Yo creo que en cuanto a lo que es la participación, cumplimiento y desempeño de rol y funciones y el manejo de ciertos conceptos claves yo creo que hay avance, pero son un poco indiferentes hacia la política. Yo creo que son como bien honestos en ese aspecto y quizá como que no le molesta tanto su posición política o no hacen como una crítica a la clase política también” (Coordinador PFC, PP2).

El profesor señala que los estudiantes participan, que comprenden conceptos cívicos, pero que son indiferentes a la política. Lo interesante es que la política hoy sufre una profunda crisis de legitimidad, con niveles de confianza y aprobación bajísimos (Morales, 2008), por lo que es llamativo que este sea el único docente en plantear desinterés por parte de los jóvenes. ¿Será que otros docentes se centran en problemas sociales más que políticos? ¿La revisión de casos no incluye, por ejemplo, la discusión de políticas asociadas a esas problemáticas?

### 8.3 El género en la formación ciudadana

Las y los docentes no fueron consultados directamente por los desafíos asociados a los procesos de exclusión vinculados al género, pero es un tema que las y los docentes señalaron al momento de referirse a la formación ciudadana.

Como señalan Jara et al (2021), se está produciendo una transición cultural en favor de la participación política de las niñas, lo cual se observa en la perspectiva de esta docente. La profesora señala que “hay un tema cultural” con las niñas extranjeras, quienes provienen de

espacios machistas donde su opinión no es considerada. Además, han sufrido abusos en sus hogares:

“nos cuesta que los apoderados entiendan que acá en Chile las cosas son diferentes, que las niñas no deberían ser sujetos de trabajo, que las niñas no tienen que maltratarlas, entonces les cuesta cambiar esa mentalidad que ellas tienen, recién cuando están entre tercero, en cuarto nosotros vemos algún resultado.” (UTP, SA2)

No se trata solo de los apoderados sino también de las mismas estudiantes, por lo que parte de la labor docente, en relación con la forma en que despliegan su ciudadanía las niñas, es cambiar las creencias en relación al género. Como señala la perspectiva transnacional, las prácticas familiares trascienden las fronteras, por lo que las docentes deben actuar sabiendo que las dinámicas de género se dan en más de una localidad a la vez (Lube Guizardi & Luque Brazán, 2015) y que, por tanto, la transición chilena que motiva la participación femenina en la política (Jara et al., 2021) no necesariamente está ligada a los procesos de otros países.

Entre los objetivos de cambiar las creencias y prácticas de género en las estudiantes, la profesora señala que es importante aumentar la participación de las mujeres:

“Son más varones que damas y notamos que a medida que van pasando los cursos las niñas van siendo más opacadas, por así decirlo por los varones, siendo que tenemos chiquillas talentosas. Entonces este año el objetivo ha sido: las damas, las damas, la dama, la dama, quizá el otro año el objetivo va a ser que estas niñas movilicen a sus compañeros a lo que es participación, de hecho, nuestro centro de estudiantes son puras damas” (UTP, SA2)

Las actividades planteadas por las docentes dan cuenta de un trabajo regular para motivar a las mujeres, en miras a cambiar que “las niñas van siendo más opacadas”. Los roles de liderazgo son clave para ello, en la medida que les permite formar habilidades y otorgarles confianza para actuar en el establecimiento y en la sociedad. No obstante, la profesora también señala que está pendiente la motivación a los varones, de modo que la participación sea igualitaria.

Otro problema mencionado es el embarazo adolescente y el riesgo de deserción. La profesora señala que la fácil movilidad al estar en frontera y que provengan de familias con prácticas transfronterizas en países en ambos lados de la frontera, provoca que las estudiantes definan regresar a Perú o Bolivia y no continuar sus estudios:

“las chiquillas no se cuestionen el seguir, por ejemplo, acá, ellas no se reconocen como parte del país. Pueden llevar muchos años pero no es así y ante alguna dificultad, ya sea económica o familiar, ellas prefieren irse, ya, nos ha pasado con niñas que pucha que por esas cosas de las circunstancias han sido madres, ellas prefieren vivir su maternidad en su país de origen, ya. Y esa, es una realidad que hemos intentado cambiar, pero es que acá no tienen ellas ninguna posibilidad de surgir, esa es la verdad, porque al no tener redes de apoyo es súper complejo continuar estudiando acá cuando quedan embarazadas.” (UTP, SA2)

Siguiendo a Guizardi et al (2017), en la experiencia migrante cotidiana las estudiantes deben negociar su capital social de manera simultánea y dependiente entre al menos dos localidades, por lo cual se podría concluir que las mayores redes de apoyo se encuentran en sus países de origen. En ese sentido, la profesora señala que, ante problemas económicos o familiares, las migrantes prefieren regresar a sus países, pues no cuentan con suficientes redes en Chile para sobrellevar esas crisis. Ahora bien, se plantea que son principalmente las mujeres quienes regresan, por lo que pueden haber elementos en la composición y tradiciones familiares que permiten comprender estas prácticas (M. Guizardi, Magalhaes, et al., 2022).

Por otra parte, el PFC ha permitido que docentes cuestionen sus creencias y generen prácticas pedagógicas más igualitarias:

“Y ahí se acabaron muchas prácticas sexistas de los profesores. Como que unos reflexionaron, y otros como que, al verse como acorralados por los demás, tuvieron que dejar de hacer ciertas prácticas, y todo venía del plan de formación ciudadana. (...), mucho profesor antiguo tenía esta creencia de que los niños eran mejor en matemática, y [las niñas] eran mejor en lenguaje, por lo tanto había que darle más aliento a los niños en matemática, darle más aliento a las niñas en lenguaje” (Coordinador PFC, PA2)

Este establecimiento es el único en que el PFC es incorporado en todas las asignaturas, por lo que su implementación ha habilitado la discusión entre las y los docentes con el consiguiente cuestionamiento de las prácticas pedagógicas. En miras a que otro profesor señalaba que todo nuevo programa lucha contra la inercia de lo que está andando, es interesante que el plan de formación haya permitido que “mucho profesor antiguo” debiera observarse y cambiar, con la reflexión y motivación de sus colegas. Ahora bien, habría que ver si efectivamente esto se lleva a la práctica en la sala de clases.

Al revisar el currículum nacional, se puede establecer que el plan de formación ciudadana puede contribuir al cuestionamiento de las prácticas pedagógicas porque incorpora como problemática la violencia de género. Uno de los objetivos basales de la asignatura de formación ciudadana es: “relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemáticas de la democracia tales como la desigualdad y superación de la pobreza, la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otras.” (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Por tanto, la formación ciudadana otorga agencia a los establecimientos educacionales (y a sus docentes) para promover la equidad de género, tanto en el discurso como en la práctica.

En otros establecimientos, se plantea que la formación ciudadana contribuye a generar un ambiente escolar donde se apoya la diversidad de género:

“tenemos muy bajo el índice de violencia, dentro del colegio, son súper tolerantes y eso se ve también con la diversidad de género que hay en el colegio, en el colegio tenemos yo diría mínimo seis o siete niñas que en este momento están en transición de género, que con supervisión del apoderado, que el apoderado va al liceo, se les trata con su nombre social, se le deja de llamar por su nombre legal, solo se usa su nombre legal para tenerlo entre los documentos, pero la lista, ahora él o ella aparecen con su nuevo nombre social, tienen un espacio en donde no, o sea, no se siente discriminado para nada, al contrario son felices en el colegio, finalmente también es producto del plan de formación ciudadana, de las cosas que uno quiere enseñar, los valores que uno quiere implantar en los chicos, en ese sentido así con la diversidad de género, aparece con los extranjeros, que quizás los chicos tienen alguna necesidad física o diferencia.” (Profesor, PB3)

La formación ciudadana, por lo tanto, contribuye a que las y los estudiantes adquieran valores democráticos, como los ya mencionados, permitiendo que la diversidad se pueda expresar con libertad.

Finalmente, al ser consultado por los desafíos pendientes, un docente señala que “estoy al debe con género, que es una de las aristas” de formación ciudadana (Profesor, PB2). Los énfasis que realicen docentes y el establecimiento en su vínculo con el proyecto educativo institucional, puede contribuir al desarrollo de ciudadanos que incorporen la perspectiva de género al momento de participar de la vida en común.

## 9. Conclusiones

Situar el foco de este análisis en el Plan de Formación Ciudadana permitió conocer qué actividades realizan las y los docentes para formar en ciudadanía, conocer sus percepciones respecto a los flujos migratorios en la zona y, con ello, profundizar en cómo el sistema educativo está incorporando la diversidad en la sala de clases.

Ante ello, los Planes de Formación están alineados con los Proyectos Educativos Institucionales, lo cual permite que cada escuela pueda definir sus acciones y contenidos. Lo anterior implica la fuerte incidencia de los liderazgos educativos, pues las prioridades educativas, las definiciones presupuestarias, así como la elección de las efemérides a trabajar durante el año escolar, son parte de las decisiones del equipo directivo. A su vez, la promoción de espacios democráticos que permitan motivar a docentes y estudiantes, con ambientes que permitan la interdisciplinariedad y la colaboración, son claves para que la comunidad educativa esté alineada con la formación ciudadana.

Los establecimientos administrados por el Servicio Local de Educación Pública contaron con herramientas para la elaboración de los PFC, a través del apoyo de la administración regional del Ministerio de Educación. Además, las y los docentes mencionaron la organización en redes, lo cual les permite reflexionar de manera colectiva los cambios y desafíos de la implementación. En cambio, los docentes de establecimientos particulares subvencionados señalan que no han sido acompañados en la elaboración e implementación, a tal punto que desconocen si están cumpliendo con lo solicitado en el curriculum nacional. Además, no se mencionan las redes profesionales que podrían contribuir a la evaluación de los planes.

Como se señaló, existe una tensión entre los cambios curriculares y los planes de formación ciudadana, lo cual se observa en el importante rol que se asigna a las y los docentes de Historia y Geografía, remanente de reformas educativas anteriores. Pese a que hay avances en que la enseñanza en ciudadanía se comprenda como un proceso transversal, con proyectos interdisciplinarios y actividades que tienen el foco puesto en lo civil, en la práctica los cambios pedagógicos son lentos y requieren de la reflexividad y acción de las directivas y docentes.

En ese sentido, las entrevistas realizadas permiten afirmar que la presencia de prácticas del PFC en beneficio de lo intercultural coincide con una mayor cantidad de estudiantes migrantes e indígenas que están actualmente en las aulas: a más diversidad, mayores ajustes curriculares en favor de la interculturalidad.

En cualquier caso, la formación en ciudadanía requiere que se comprenda el contexto. Ante ello, las y los docentes destacan la ubicación geográfica de Arica, con sus prácticas transfronterizas anteriores a la formación de los estados nacionales y su historia regional. A su vez, la gran presencia de pueblos indígenas, especialmente aymaras, ha permitido que algunos establecimientos desarrollen Educación Intercultural Bilingüe, lo cual ha sido un primer paso para comprender la diversidad cultural y las posibilidades de salir de los marcos de una nación homogénea.

No obstante, siguiendo la distinción de Alvarado y Zapata (2020), la migración da cuenta de estudiantes culturalmente más cercanos y otros lejanos, lo cual influye en las prácticas de los docentes en relación con quienes están en movimiento y quienes se quedan. En general, los migrantes lejanos, provenientes de países latinoamericanos distintos a Perú y Bolivia, son percibidos más vulnerables que los migrantes cercanos. Tanto en términos de las políticas migratorias y su regularización, en el acceso a derechos, así como en las redes que tienen disponibles debido a su ubicación más distante.

Las y los profesores caracterizan a sus estudiantes con criterios transfronterizos, en función de las oportunidades para moverse y actuar en diversos territorios, así como contar con capitales que les permitan formar estrategias. Esto se observa en las dinámicas que establecen las docentes con apoderados que provienen de países fronterizos, en miras a promover la permanencia de estudiantes mujeres en los liceos. A su vez, se observa en el apego emocional que desarrollan docentes en relación con estudiantes migrantes cuya movilidad es más característica de ir hacia Santiago (principalmente de nacionalidad venezolana), respecto a otros estudiantes que permanecen más tiempo en la región, lo cual les permite hacer seguimiento a sus trayectorias académicas.

La formación ciudadana se vincula con el proyecto de cada institución, pero eso no implica que se haya discutido acabadamente qué ciudadano se quiere formar. La mayoría de los valores refieren a ser buenas personas, a la vida en comunidad y a convertirse en buenos trabajadores,

así como las habilidades no están asociadas a una forma específica de ser ciudadano. La variedad de actividades y de orientaciones, por lo tanto, es tan grande como los proyectos educativos de los establecimientos.

Entre esa diversidad, hay contenidos que permiten dar cuenta de distintas visiones de ciudadanía: la Guerra del Pacífico puede generar adecuaciones para que estudiantes peruanos y bolivianos conozcan sus versiones del proceso, o bien ser conmemorado solo desde la visión chilena. Las fiestas patrias son una oportunidad para que los migrantes presenten sus tradiciones en un marco multicultural, o bien se incorporen a las actividades chilenas, generalmente asociadas a una forma única de nación. En otros establecimientos, se señala que no existe una sola forma de chilenidad, por lo cual las actividades consideran distintas expresiones.

Lo anterior refiere a las tensiones en la formación de lo nacional y lo ciudadano. Mientras el binarismo nación – ciudadanía ha acompañado gran parte de la constitución de la comunidad política chilena, con sus respectivos derechos y responsabilidades, en Arica se tensiona el binarismo, de modo que en algunas escuelas el centro está en el reconocimiento y convivencia entre distintos, mientras en otros se destaca la asimilación como la forma correcta de integración.

Así, existen distintos niveles de aplicación de lo ciudadano y lo nacional: hay costumbres entre distintas naciones que dan cuenta de la pertenencia a la frontera, por ejemplo, el Carnaval del Sol y el Machaq Mara; pero también existen diferencias que se refuerzan en relación con la Guerra del Pacífico y las actividades cívicas de saludo a la bandera y canto del himno nacional. El vínculo entre ciudadanía e interculturalidad, por lo tanto, refiere a formas de comprender qué necesitan los estudiantes hoy para sentirse parte y vivir en sociedad, comprendiendo las normas (morales, jurídicas) que rigen.

En esa línea, la formación ciudadana contribuye a la convivencia escolar, en la medida que disminuye el bullying y estimula la participación de todos los estudiantes, privilegiando la escucha activa, el respeto y la agencia de cada estudiante para actuar en donde sea que vivan. Cabe señalar que las y los profesores establecen diferencias en los comportamientos de sus estudiantes y las asocian a las nacionalidades que, como se ha dicho, requiere de mayor investigación para descifrar si se tratan de prejuicios o regularidades que ayudan y/o excluyen.

Asimismo, conocer la historia de cada uno permite generar estrategias para que se sientan incluidos y se les reconozca, permitiendo desarrollar trayectorias educativas exitosas.

Entre los estudios que abre esta investigación, está la necesaria revisión desde el otro lado de la frontera para conocer las percepciones docentes y las concepciones de ciudadanía; por ejemplo, sería de gran interés replicar este estudio en Tacna, ciudad peruana que recibe un flujo migratorio importante de personas aymara provenientes de Puno. Además, las diferencias entre las escuelas con alta, promedio y baja población migrante podrían abrir nuevas preguntas en relación con la fragmentación educativa y la construcción de valores y habilidades que permitan la integración social. A su vez, es muy interesante que el único establecimiento que incluyó en todas sus asignaturas el PFC, sea el que se cuestione sus prácticas pedagógicas con perspectiva de género, por lo que es importante profundizar en esas oportunidades. Y, por último, es relevante que estos hallazgos no se queden solo en las percepciones, sino que se estudie en las escuelas la relación entre lo dicho y lo actuado.

Finalmente, ante la pregunta de esta investigación ¿de qué manera el contexto migratorio actual incide en el diseño e implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales de la comuna de Arica? Cabe señalar que ante contextos donde aumenta la diversidad y movilidad, las escuelas tienen la oportunidad de usar la formación ciudadana para que las y los estudiantes aprendan en esos contextos, construyendo habilidades y valores que les permitan actuar en sociedad. En otras palabras, las escuelas son espacios que pueden enseñar a diferenciar lo nacional de lo ciudadano, donde se aprenda lo civil y lo cívico, dando espacio para las expresiones nacionales y para que las personas puedan actuar y transformar su sociedad, su región y el mundo.

## Anexos

### I. Listado de establecimientos de la comuna de Arica

**Tabla 8: Establecimientos educacionales en área urbana**

	Extranjeros	Total	Porcentaje estudiantes migrantes
<b>Servicio Local de Educación Pública</b>			
Colegio Centenario De Arica	135	760	17,8%
Colegio Integrado Eduardo Frei Montalva	185	647	28,6%
Esc. Comte. Juan José San Martín	55	300	18,3%
Esc. Gral. Pedro Lagos Marchant	30	285	10,5%
Esc. Humberto Valenzuela García	64	264	24,2%
Escuela América	195	493	39,6%
Escuela Esmeralda	106	287	36,9%
Escuela Gabriela Mistral	63	812	7,8%
Escuela Gral. José Miguel Carrera	19	294	6,5%
Escuela Ignacio Carrera Pinto	98	267	36,7%
Escuela Jorge Alessandri Rodríguez	86	277	31,0%
Escuela Manuel Rodríguez Erdoyza	53	237	22,4%
Escuela Regimiento Rancagua	83	249	33,3%
Escuela Republica De Argentina	47	212	22,2%
Escuela Republica De Francia	86	197	43,7%
Escuela Republica De Israel	23	1233	1,9%
Escuela Ricardo Silva Arriagada	29	439	6,6%
Escuela Rómulo J. Pena Maturana	152	293	51,9%
Escuela Subtte. Luis Cruz Martínez	78	386	20,2%
Escuela Tucapel	94	399	23,6%
Jovina Naranjo Fernández	56	690	8,1%
L. Poli. Antonio Varas De La Barra	213	1163	18,3%
Liceo Bicentenario Artístico Dr. Juan Noe Crevani	10	381	2,6%
Liceo Bicentenario Pablo Neruda	73	669	10,9%
Liceo Instituto Comercial De Arica	61	367	16,6%
Liceo Octavio Palma Pérez	43	1014	4,2%
Liceo Politécnico Arica	112	488	23,0%
<b>Particular Subvencionado</b>			
Abraham Lincoln School	4	723	0,6%
Aula Hospitalaria De Arica	5	43	11,6%
Colegio Adolfo Beyzaga Ovando	21	581	3,6%
Colegio Adventista De Arica	24	537	4,5%
Colegio Alemán De Arica	39	886	4,4%
Colegio Alta Cordillera	100	1421	7,0%
Colegio Amaru Anku School	5	208	2,4%

Colegio Arica College	7	998	0,7%
Colegio Bicentenario Miramar De Excelencia	236	1495	15,8%
Colegio Cardenal Antonio Samore	47	1302	3,6%
Colegio Chile Norte	58	878	6,6%
Colegio Del Alba	22	271	8,1%
Colegio El Roble	19	242	7,9%
Colegio Finã S Relmu	2	95	2,1%
Colegio Ford College		450	0,0%
Colegio Hispano	154	605	25,5%
Colegio Italiano Santa Ana	63	849	7,4%
Colegio John Wall Holcomb	45	577	7,8%
Colegio Juan Pablo II	23	606	3,8%
Colegio Leonardo Da Vinci	218	854	25,5%
Colegio María Montessori	13	847	1,5%
Colegio Mosaicos	16	294	5,4%
Colegio Padre Luis Gallardo	14	204	6,9%
Colegio San Juan De La Blachere	39	229	17,0%
Colegio San Marcos De Arica	8	953	0,8%
Colegio Saucache	99	1658	6,0%
Colegio Tecnológico Don Bosco De Arica	43	523	8,2%
Escuela Ejército de Salvación	45	531	8,5%
Liceo Bicentenario Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez	14	828	1,7%
Liceo Bicentenario Domingo Santa María	466	3644	12,8%
North American College	118	2581	4,6%
The International School Arica	1	475	0,2%
<b>Particular Pagado</b>			
Colegio Andino	7	475	1,5%
Colegio San Jorge	5	426	1,2%
Junior College	5	675	0,7%
The Azapa Valley School	1	387	0,3%

**Tabla 9: Establecimientos educacionales en área rural**

	Extranjeros	Total	Porcentaje estudiantes migrantes
<b>Servicio Local de Educación Pública</b>			
Escuela Ancolacane		4	0,0%
Escuela Carlos Condell De La Haza	34	163	20,9%
Escuela Chislluma	3	4	75,0%
Escuela Chujlluta	5	7	71,4%
Escuela Colpitas		1	0,0%
Escuela Cosapilla		5	0,0%
Escuela Cota Cotani		2	0,0%
Escuela Darío Salas Diaz	115	336	34,2%
Escuela De Chitita	2	3	66,7%
Escuela De Illapata	2	2	100,0%
Escuela El Márquez	2	4	50,0%
Escuela España	115	439	26,2%
Escuela Gral. Manuel Baquedano	43	81	53,1%
Escuela Guacoyo	2	5	40,0%
Escuela Humapalca		2	0,0%
Escuela Internado Visviri	20	36	55,6%
Escuela Los Álamos		3	0,0%
Escuela Molinos Lluta	9	22	40,9%
Escuela Pampa Algodonal	41	60	68,3%
Escuela Payachatas		2	0,0%
Escuela San Francisco De Asís	1	1	100,0%
Escuela San Santiago De Belén		7	0,0%
Escuela Valle De Camarones	4	15	26,7%
Escuela Valle De Chaca	27	47	57,4%
Escuela Valle De Cobija	2	2	100,0%
Escuela Valle De Cuya		8	0,0%
Escuela Valle De Esquina	7	11	63,6%
Escuela Valle De Guanacagua		4	0,0%
Escuela Valle De Parcohaylla		1	0,0%
Liceo Agrícola José Abelardo Núñez M.	288	680	42,4%
Liceo Granaderos	75	214	35,0%
Liceo Valle De Codpa	49	68	72,1%
<b>Particular Subvencionado</b>			
Liceo Agr. Tec. Prof. Padre Francisco Napoli	56	140	40,0%

## II. Listado de entrevistas

**Tabla 10: Listado de entrevistados**

	<b>Código</b>	<b>Administración</b>	<b>Población migrante</b>	<b>Cargo</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Procedencia</b>
1	SA1	P. Subvencionado	Alta	Profesor	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
2	SA2	P. Subvencionado	Alta	UTP	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante e indígena
3	SA3	P. Subvencionado	Alta	Profesora	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
4	SA4	P. Subvencionado	Alta	UTP	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
5	SP3	P. Subvencionado	Alta	Profesora	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
6	SB1	P. Subvencionado	Baja	UTP	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Familia migrante
7	SB2	P. Subvencionado	Baja	Profesora	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante e indígena
8	SB3	P. Subvencionado	Baja	Profesor, coordinador PFC	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
9	SP1	P. Subvencionado	Promedio	UTP	Profesora de Básica y Psicopedagogía	Familia migrante
10	SP2	P. Subvencionado	Promedio	UTP	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
11	PA1	SLEP	Alta	Profesora	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante
12	PA2	SLEP	Alta	Profesor, coordinador PFC	Profesor de Inglés	Familia ariqueña (él de otra región)
13	PB1	SLEP	Baja	UTP (encargado curricular)	Profesor de Historia y Geografía	Familia indígena y afro
14	PB2	SLEP	Baja	Profesor	Profesor de Historia y Geografía	Familia ariqueña
15	PB3	SLEP	Baja	Profesor	Profesor de Historia y Geografía	Familia ariqueña

1 6	PP1	SLEP	Promedio	UTP	Profesor de Lenguaje, Master en Literatura	Familia migrante
1 7	PP2	SLEP	Promedio	Profesor, coordinador PFC	Profesor de Historia y Geografía	Familia migrante

## Bibliografía

- Alvarado, A., & Zapata, P. (2020). Niñez aymara a ojos de quienes les educan: Percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y praxis latinoamericana*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4292722>
- Bellei, C., & Contreras, M. (2022). ¿Contribuyen las familias a la segregación social de las escuelas? En M. Ramos (Ed.), *Educación: La promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (pp. 41-59). Catalonia.
- Berganza, I., & Cerna, M. (2011). *Dinámicas migratorias en la frontera Perú-Chile. Arica, Tacna e Iquique*. Fondo Editorial.  
[https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0783/11\\_BER\\_DIN.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0783/11_BER_DIN.pdf)
- Berrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile «en acto»: Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-427). Ediciones UC.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia/Barcelona.
- Brown, G. (Ed.). (2016). *The Universal Declaration of Human Rights in the 21st Century: A Living Document in a Changing World*. Open Book Publishers.  
<https://doi.org/10.11647/OBP.0091>
- Bustos González, R., & Mondaca Rojas, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interciencia*, 43(12), 816-822.
- Bustos González, R., & Pizarro Pizarro, E. (2019). Migrantes tradicionales y migrantes contemporáneos en aulas de la frontera chilena. En F. Carrón & F. Enríquez (Eds.), *Dinámicas transfronterizas en América Latina: ¿de lo nacional a lo local?* (pp. 229-248). FLACSO Sede Ecuador: OLACCIF; Universidad Privada de Tacna; Universidad de Tarapacá.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37.
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la educación*, 46, 133-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., & Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo andino*, 67, 215-226. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2023). *Datos abiertos estudiantes y párvulos* [dataset]. Datos Abiertos. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina, currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile: 1996-2013: Tres currículos comparados. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Ediciones UC.
- Cox, C., & García, C. (2020). *Dos décadas de evolución del currículum de la educación ciudadana en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación Universidad Diego Portales. <https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/03/EVOLUCION-CURRICULOS-DE-ED.-CiuDADANA.-cox-garcia-vf.-26.6.20-para-CG.-mercurio.pdf>
- Crabtree, W., & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing qualitative research: Research methods for primary care* (Vol. 3). Sage.
- Decreto 97 (2020). [https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Decreto-97\\_09-FEB-2021-1-1.pdf](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Decreto-97_09-FEB-2021-1-1.pdf)
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-264). LOM Ediciones.
- Garcés, A., & Moraga, J. (2015). Reconfiguraciones de la economía y sociedad aymara en la frontera de Bolivia y Chile: El caso Colchane-Pisiga. En T. Camal-Cheluja, J. C. Arriaga-Rodríguez, & E. Cardín (Eds.), *Fronteras y dinámicas transfronterizas en América Latina*. Universidad de Quintana Roo.

[https://www.academia.edu/40689117/Reconfiguraciones\\_de\\_la\\_econom%C3%ADa\\_y\\_sociedad\\_aymara\\_en\\_la\\_frontera\\_de\\_Bolivia\\_y\\_Chile\\_el\\_caso\\_Colchane\\_Pisiga](https://www.academia.edu/40689117/Reconfiguraciones_de_la_econom%C3%ADa_y_sociedad_aymara_en_la_frontera_de_Bolivia_y_Chile_el_caso_Colchane_Pisiga)

Gayo, M., Otero, G., & Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: Reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>

Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: Análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la Educación*, 56, 41-77.

González, R. (2018). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada* (El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar). Centro de Estudios del Ministerio de Educación. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo\\_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf)

Grau, M. O., Díaz, D., & Muñoz Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: Metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>

Grimson, A. (2005). Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur. En D. Mato & G. Alonso (Eds.), *Cultura, política y sociedad: Perspectivas latinoamericanas (antología)* (1. ed). CLACSO.

Guizardi, M. (2016). Migración y transnacionalismo en Chile: La relación ente el Estado y los migrantes. *Cuadernos de la Escuela de Sociología UCM*, 1(2), 8-33.

Guizardi, M., & Dadalto, M. C. (2021). A pandemia e a crise internacional das mobilidades humanas. *Simbiótica Revista Eletrônica*, 8(2), 1-10. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i2.36376>

Guizardi, M., & Garcés, A. (2013). Circuitos migrantes: Itinerarios y formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno. *Papeles de población*, 19(78), 65-110.

Guizardi, M., & Garcés, A. (2014). Historizar el espacio: Reflexiones sobre la construcción del recorte espacial en un estudio sobre las migraciones peruanas y bolivianas en el Norte Grande de Chile. *Revista Ágora, Vitória*, 19, 27-56.

Guizardi, M. L., & Mardones, P. (2020). Las configuraciones locales de odio. Discursos antimigratorios y prácticas xenofóbicas en Foz de Iguazú, Brasil. *Estudios Fronterizos*, 21. <https://doi.org/10.21670/ref.2003045>

- Guizardi, M., Magalhaes, L., & Nazal, E. (2022). Relaciones de género y movilidades transfronterizas de las bolivianas aymara del Valle de Azapa (Arica y Parinacota, Chile). *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol 12 N° 1, Article Vol 12 N° 1. <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.5640>
- Guizardi, M., & Nazal, E. (2017). Geneologías teóricas del transnacionalismo migrante. Apuntes para una revisión antropológica crítica. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.
- Guizardi, M., Stefoni, C., & López, E. (2022). Fronterización e interseccionalidad. Las instituciones estatales en la experiencia de migrantes aymara bolivianas en Arica (Chile). *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.51188/rrts.num28.658>
- Guizardi, M., Valdebenito, F., López, E., & Nazal, E. (2017). ¿Transnacionales o transfronterizas? Repensando las experiencias migratorias familiares en zonas de frontera. En H. González & J. Cienfuegos (Eds.), *Familias transnacionales: Un campo en construcción en Chile*. CRANN Editores.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hirnas R., C. (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO [u.a.].
- Horvath, K. (2019). Migration background – Statistical classification and the problem of implicitly ethnicising categorisation in educational contexts. *Ethnicities*, 19(3), 558-574. <https://doi.org/10.1177/1468796819833432>
- Ibáñez, J. (2006). Presentación. En M. Canales, *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 11-30). LOM Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Resultados CENSO 2017*. <http://resultados.censo2017.cl/>
- Instituto Nacional de Estadísticas, & Servicio Nacional de Migraciones. (2022). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021*.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350-381.
- Jara, C., Sánchez, M., Cox, C., & Montecinos, M. J. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: Un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la Educación*, 54, 73. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.932>

- Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *IMR*, 38(3), 1002-1039.
- Lube Guizardi, M., & Luque Brazán, J. C. (2015). ¿(Des)dibujar las fronteras de lo político? Reflexiones acerca de la experiencia migrante y de la perspectiva transnacional. Entrevista a Bela Feldman-Bianco, Eduardo Domenech, Alyshia Galvéz y Carolina Stefoni. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 12(28), 173-195. <https://doi.org/10.29092/uacm.v12i28.38>
- Lube-Guizardi, M., Nazal, E., Valdebenito-Tamborino, F., & López-Contreras, E. (2017). Configuraciones de la migración femenina peruana en Iquique Chile, en el siglo XXI. *Papeles de Población*, 23(94), 125-165. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.034>
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: Una política pública inconclusa. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-174). Ediciones UC.
- Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 737-758). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rnr60>
- Marín, J. (2015). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9(0), 61-72. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2014.v9.47482](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47482)
- Marshall, T. H. (1997). *Ciudadanía y Clase Social*. 297-344.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/Orientaciones-para-la-revisi%C3%B3n-y-actualizaci%C3%B3n-del-PEI.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar «La convivencia la hacemos todos»*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-331226\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-331226_recurso_pdf.pdf)
- Mondaca, C., Gairín, J., & Muñoz, W. (2018). *Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile*. 43.
- Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, 63, 261-270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>

- Morales, M. (2008). Evaluando la confianza institucional en Chile: Una mirada desde los resultados LAPOP. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 28(2), 161-186. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2008000200007>
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM Ediciones.
- Núñez, P. (2010). Política y Poder en la Escuela Media. La socialización política en el espacio escolar. *Propuesta Educativa*, 34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041705016>
- Palominos, S. (2023). Racialización y exotización de la migración en las políticas culturales de Chile: El discurso de interculturalidad transfronteriza en el Festival Migrantes. *Polis. Revista Latinoamericana*, 22(64), 15-60. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2023-N64-1828>
- Pastor Seperak, M. M., & Chávez Vargas, M. C. (2022). Discriminación percibida y refutación en el discurso de mujeres comerciantes informales en la frontera peruano-chilena. *Desde el Sur*, 14(2), e0022. <https://doi.org/10.21142/DES-1401-2022-0022>
- Pavez-Soto, I., & Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: Hacia un estado del arte. *Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo*, 254-267.
- PNUD Chile (Ed.). (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD : Uqbar Editores.
- Poblete, R. (2021). Migración y educación: Avances y desafíos para la investigación en el campo nacional. En D. Margarit, W. Imilan, & J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile: Actuales campos interdisciplinarios*. LOM Ediciones.
- Quintana-Susarte, S., & Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana en Chile. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 191-202. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539>
- Quiroz, R. E., & Jaramillo, O. (2009). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?*
- Riedemann, A., Roessler, P., & Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanía, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2022). *Migración en Chile* [Una plataforma del Servicio Jesuita a Migrantes]. Migración en Chile. <https://www.migracionenchile.cl/poblacion/>
- Sillard, M., Garay, M., & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: La Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49, 112. <https://doi.org/10.31619/caedu.n49.578>

- Soto, P., & Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303-324. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Stefoni, C., & Contreras, D. (2022). *Situación migratoria en Chile: Tendencias y respuestas de política en el período 2000-2021*. PNUD.
- Stefoni, C., Lube Guizardi, M., & González Torralbo, H. (2019). La construcción política de la frontera. Entre los discursos nacionalistas y la “producción” de trabajadores precarios. *Polis (Santiago)*, 17(51). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2018-N51-1353>
- Stefoni, C., Nazal, E., & Guizardi, M. (2022). La frontera chileno-peruana: Estados, localidades y políticas migratorias (1883-2019). *Universum (Talca)*, 37(1), 135-158. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762022000100135>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*.
- Tapia, E. (2016). Educación cívica y la construcción de la ciudadanía. *Ánfora*, 16(27), 87-96. <https://doi.org/10.30854/anf.v16.n27.2009.119>
- Tapia Ladino, M., Liberona Concha, N., & Contreras Gatica, Y. (2017). El surgimiento de un territorio circulatorio en la frontera chileno-peruana: Estudio de las prácticas socio-espaciales fronterizas. *Revista de Geografía Norte Grande*, 66, 117-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000100008>
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*.
- UNESCO. (2023). *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Valoyes-Chávez, L. (2017). Inequidades raciales y educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 127. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce127.150>
- Velasco, J. C. (2016). *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, justicia y ciudadanía*. Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos Albornoz, O. (2023). Hacia una ética de lealtad a lo visible: Replantear la educación intercultural en el contexto de la migración transfronteriza. *Límite (Arica)*, 18. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652023000100211>
- Wihtol de Wenden, C. (2013). *El fenómeno migratorio en el siglo XXI: Migrantes, refugiados y relaciones internacionales* (G. Vallejo Cervantes, Trad.; Primera edición en español). Fondo de Cultura Económica.

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>