

Subjetividades docentes en la producción simbólica del territorio fronterizo del norte de Chile

Teachers' subjectivities in the symbolic production of Chile's northern border territory

Sara Joiko¹ , Andrea Cortés Saavedra² 

¹Escuela de Trabajo Social, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas (UDLA), Chile

²Instituto de Ciencias de la Educación (ICEd), Universidad de O'Higgins (UOH), Chile

Recibido: 07 de Agosto 2025 | Aceptado: 26 de Enero 2026 | Publicado: 30 de Enero 2026

DOI: <https://doi.org/10.64966/rl.1784>

Resumen

Este artículo analiza cómo la diversidad territorial del norte de Chile, marcada por su condición fronteriza, configura la subjetividad docente, es decir, las experiencias, prácticas y relaciones de los educadores con el estudiantado tanto chileno como migrante. A partir de un enfoque cualitativo y situado, se examina cómo las y los docentes despliegan sus prácticas educativas contextualmente construidas en un escenario de mixtura cultural, diversas trayectorias migratorias y transformaciones socioterritoriales. El artículo identifica cómo la frontera, lejos de ser solo un límite geográfico, actúa como un espacio generativo de sentidos, pertenencias e identidades pedagógicas. Las experiencias docentes muestran una agencia situada que tensiona marcos normativos homogéneos, valorizando la territorialidad, la ruralidad y la diversidad como elementos centrales para repensar el quehacer docente en contextos de frontera.

Palabras claves: fronteras, subjetividades docentes, norte de Chile, escuelas chilenas, infancia migrante.

Abstract

This article analyzes how the territorial diversity of northern Chile, shaped by its border condition, configures teacher subjectivity, that is, their experiences, practices, and relationships with both Chilean and migrant students. Using a qualitative and situated approach, it examines how teachers enact contextually constructed educational practices within a setting marked by cultural mixture, diverse migratory trajectories, and socio-territorial transformations. The article identifies the border not merely as a geographic boundary, but as a generative space of meaning, belonging, and pedagogical identities. Teachers' experiences reveal a situated agency that challenges homogeneous normative frameworks, highlighting territoriality, rurality, and diversity as key elements for rethinking teaching practices in border contexts.

Keywords: border, teachers' subjectivities, north of Chile, Chilean schools, migrant childhood.

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo explorar y analizar cómo la diversidad del territorio nortino y fronterizo moldea la experiencia docente, sus prácticas educativas y su relación con la diversidad respecto a los estudiantes chilenos y migrantes que educan. En ese sentido, en este artículo se mostrarán las dimensiones generativas que ofrecen las fronteras y sus zonas aledañas de modo de entender cómo contribuyen a la producción de espacios de transformación, encuentro y mixtura, junto con describir sus potencialidades e influencias en los espacios educativos.

Siguiendo el evocativo cuestionamiento de Dickson (2024) sobre cómo la subjetividad y las fronteras son producidas y cuáles son las dimensiones subjetivas de los procesos de fronterización ("bordering"), en

*Corresponding author: sjoiko@udla.cl

este trabajo se busca aplicar esta pregunta a los espacios educativos con relación a las subjetividades de los y las docentes que habitan la zona norte de Chile. Para ello, se ponen en diálogo los datos de dos estudios cualitativos conducidos en espacios educativos de la Región de Tarapacá por las dos autoras de este artículo. Dado el trabajo académico colaborativo que han desarrollado las autoras de este artículo, las continuas conversaciones en torno a las iniciativas que lideramos por separado y los similares hallazgos que hemos encontrado en nuestra práctica investigativa, decidimos poner en conversación nuestros estudios. De esta manera, el trabajo de los datos se circunscribe en un aproximación analítica e interpretativa, en que se reutiliza material cualitativo para responder nuevas preguntas (Heaton, 2004, 2008) sobre subjetividad docente en el norte de Chile. En ese sentido, se trata de indagar en una brecha del conocimiento en el área de las migraciones y subjetividades docentes. En particular, se busca profundizar en la influencia del territorio de frontera del norte de Chile en las narrativas de las y los docentes de escuelas de la Región de Tarapacá, campo del conocimiento que no ha sido lo suficientemente explorado. Asimismo, no existen muchas investigaciones que aborden el territorio rural y fronterizo para examinar la experiencia subjetiva de los docentes de la zona, por lo que este manuscrito pretende explorar cómo el territorio se construye relacionamente, moldeando identidades y experiencias pedagógicas.

Con base en el trabajo de Brah (1996), en este artículo la frontera es teorizada como una construcción política, como una categoría analítica y como un método para comprender las realidades sociales fronterizas (Mezzadra & Neilson, 2017). Esta aproximación situada de las fronteras está anclada en una conceptualización relacional de los territorios (Massey, 2005), donde la producción de subjetividades se ve mediada por los procesos de territorialización. De esta manera, en este trabajo se construye una conceptualización en torno al espacio transfronterizo en la que, utilizando las ideas de Bhabha (1994), este se constituye como un tercer espacio, el cual experimenta procesos de mixtura, reinscripciones culturales y relaciones sociales transnacionales (Levitt & Schiller, 2004).

En el artículo se sugiere que la frontera es narrada como un espacio ambivalente por las y los participantes de nuestros estudios. Aunque se entiende como una línea separadora, muchos de las y los docentes entrevistados destacan este espacio desde sus ventajas, como zona de encuentro, movilidad y mixtura. Asimismo, en este trabajo proponemos que las experiencias cotidianas y las relaciones personales de las y los entrevistados están íntimamente relacionadas por la diversidad del territorio, donde, por ejemplo, la ruralidad viene a producir subjetividades docentes específicas.

El artículo está organizado en seis secciones. En la primera, se introduce el artículo junto a sus objetivos, para luego pasar a presentar el contexto del estudio, con énfasis en las particularidades territoriales y fronterizas de la Región de Tarapacá. La tercera sección introduce los marcos conceptuales que orientan el análisis. Se recurre a los estudios fronterizos, que permiten comprender la frontera no únicamente como un límite geográfico, sino también como un espacio simbólico que estructura y atraviesa la vida cotidiana, incluyendo el ámbito escolar. La cuarta sección presenta brevemente los dos estudios y los trabajos de campo conducidos por las dos autoras de este artículo, que constituyen la base empírica de este manuscrito. En quinto lugar, se analizan los resultados, organizados en torno a tres dimensiones: las formas en que la frontera es concebida, experimentada e incorporada en la subjetividad docente y en sus prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes y nacionales. Finalmente, se concluye este artículo con una reflexión que retoma los principales hallazgos en función de la convocatoria de la colección temática.

2 LA FRONTERA NORTE DE CHILE

La Región de Tarapacá se encuentra ubicada en el extremo norte de Chile, comparte frontera con Bolivia, y es considerada un territorio con una migración transfronteriza constante (Gaete Quezada, 2022) y con una creciente mixtura cultural. La zona de Tarapacá perteneció al Perú y fue anexada a Chile luego de la guerra del Pacífico (1879-1883). Ya antes de este conflicto bélico, la Tarapacá todavía peruana recibía a trabajadores chilenos que migraban al Perú producto del apogeo en la producción el salitre (Lo Chávez, 2020), evidenciando que esta zona fronteriza se ha caracterizado por ser un territorio de movilidad humana permanente. Al término de la guerra, se llevó a cabo un proceso de chilenización de las poblaciones, que se volvieron extranjeras y sujetas a procesos de asimilación cultural. El Estado, a través de sus instituciones, autoridades, rituales y símbolos, producía una idea determinada de nación que se difundía en los territorios anexados y que buscaba reemplazar las culturas de los nuevos habitantes del norte chileno (Palma, 2016). En este intento de aculturación, una de las instituciones fundamentales fue la escuela chilena, en la que se promovían prácticas nacionalistas y un reforzamiento de la identidad

nacional (González, 2002). De esta manera, el territorio fronterizo se constituyó como un área clave para ejercer soberanía y reforzar un *ethos* nacional (Aliverti et al., 2025).

Es importante considerar, entonces, cómo esta construcción histórica e identitaria del norte de Chile permea las experiencias de sus habitantes y moldea sus subjetividades, en particular en los espacios educativos donde se suelen reforzar ideales nacionales (Cortés Saavedra, 2024) y currículos predominantemente monoculturales y chilenizantes (Zapata-Sepúlveda et al., 2023). Así, esta región, que presenta uno de los mayores porcentajes de residentes extranjeros, un 23% de la población total regional (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2024), es un territorio clave para entender los efectos de las relaciones interculturales entre infancias migrantes y comunidades locales, junto con observar cómo aquellas influyen las subjetividades de las y los docentes de la zona.

Este entramado intercultural no puede comprenderse plenamente sin atender a las características territoriales que lo configuran. La Región de Tarapacá no solo se distingue por la diversidad de orígenes de su población (mayoritariamente de Bolivia, Perú y Venezuela, INE, 2024), marcada por una intensa movilidad fronteriza (Ovando Santana & Ramos Rodríguez, 2020), sino también por su composición territorial, profundamente atravesada por lo rural: el 93% de su superficie corresponde a zonas rurales, de acuerdo con la tipología establecida por la Política Nacional de Desarrollo Rural (Gobierno Regional Tarapacá, 2023). Como se ilustra en la Figura 1, los territorios de color naranja corresponden a zonas rurales, principalmente localizadas en la provincia del Tamarugal. Las comunas en azul corresponden a territorios urbanos, todos situados en la provincia de Iquique, exceptuando algunas zonas costeras al sur.

Figura 1

Territorio urbano-rural en la Región de Tarapacá



Nota. El mapa identifica las comunas urbanas (en azul) y las comunas rurales (en naranja) de la Región de Tarapacá. Tomado de Gobierno Regional Tarapacá (2023, p. 14).

Esta geografía no es solo un dato técnico-administrativo, sino que constituye un elemento estructurante en la configuración identitaria del territorio. La ruralidad, entrelazada con las trayectorias históricas de los pueblos originarios, especialmente del pueblo aymara, ha moldeado prácticas sociales, formas de habitar y sentidos de pertenencia que desafían los marcos monoculturales del Estado-nación (González Cortez, 1997; Gundermann, 2000). En este contexto, la identidad regional no puede entenderse sin considerar la persistencia y reconfiguración de referentes culturales rurales e indígenas, como también los procesos de articulación entre lo étnico, lo religioso y lo territorial (Mansilla & Piñones, 2017). Así, la especificidad del

territorio nortino, en cuanto a su diversidad geográfica y a sus dinámicas de movilidad y ruralidad, son elementos que, como se mostrará a lo largo de este artículo, influenciarán profundamente la experiencia educativa y subjetivas de las y los docentes de la zona.

3 FRONTERAS COMO CONSTRUCCIONES SOCIALES, SIMBÓLICAS Y CULTURALES

Para comprender el espacio fronterizo en el norte de Chile es crucial ir más allá de las concepciones tradicionales, que lo entienden como un simple límite geográfico o como una línea estática que separa Estados y delimita soberanías nacionales. Inspirándonos en la seminal teorización de Avtar Brah (1996), entendemos la frontera como una construcción política y como una categoría analítica. Así, en este artículo se propone una mirada que concibe la frontera como una construcción social, cultural e histórica, moldeada por prácticas cotidianas, memorias compartidas, vínculos afectivos y dinámicas de poder que se expresan y se disputan en el territorio. Esta perspectiva crítica y situada permite problematizar la frontera no solo como un dispositivo de separación, sino también como un espacio de encuentro, fluidez, hibridación y conflicto, donde se producen identidades, se negocian pertenencias y se configuran relaciones interculturales complejas. En el espacio fronterizo del norte de Chile, estas complejidades se manifiestan no solo en contextos urbanos, sino que adquieren una especial connotación en los territorios rurales, donde la frontera se expresa como una negociación constante de identidades. Como señalan Alvarado Urbina y Zapata-Sepúlveda (2020), existe un entrecruzamiento de dimensiones identitarias –aymara, rural, migrante– que operan como un tándem y configuran una frontera simbólica en esta región. En este contexto, se propone conceptualizar la frontera como un espacio vivido en vez de limitarlo solo una línea política divisoria, donde el tránsito de personas, saberes y mercancías forman parte de una normalidad territorial profundamente arraigada. Como señala Tapia Ladino, el estudio de las fronteras ha desplazado su foco “desde la preocupación por las líneas de los mapas, su expresión en los territorios, el protagonismo de los dispositivos de control y de los Estados, a una preocupación por los habitantes fronterizos, las interacciones, los cruces y los préstamos” (Tapia Ladino, 2022, pp. 38 y 39).

Desde esta perspectiva, resulta especialmente útil el enfoque propuesto por Mezzadra y Neilson (2017), quienes piensan la frontera no solo como un objeto de análisis, sino también como un método para comprender el mundo social contemporáneo. En su propuesta de “border as method”, la frontera es entendida como un dispositivo dinámico que, además de regular la movilidad de cuerpos y mercancías, produce subjetividades, jerarquías y formas de ciudadanía. Así, estudiar las fronteras implica interrogar las formas en que se construyen las diferencias entre “nosotros” y “ellos”, entre ciudadanos y migrantes, entre lo nacional y lo extranjero. Los autores afirman: “para nosotros la cuestión de la frontera como método es algo que supera lo metodológico. Es, sobre todas las cosas, una cuestión política acerca del tipo de mundos y subjetividades sociales que se producen en las fronteras” (Mezzadra & Neilson, 2017, p. 37). Esta concepción de la frontera como un dispositivo de diferenciación social y cultural se hace evidente en múltiples espacios de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito educativo. De esta manera, se sugiere que la noción de frontera se despliega no solo en el control del territorio, sino también en la producción cotidiana de sujetos escolares, identidades nacionales y jerarquías culturales.

Las fronteras no se limitan a operar como una línea geopolítica impuesta o como mecanismos de control o exclusión, sino que también se constituyen desde abajo, a través de las prácticas cotidianas, las memorias compartidas y los discursos de quienes las habitan. Para este artículo, situado en el norte de Chile, esta perspectiva ofrece una herramienta analítica útil para observar cómo los espacios fronterizos se configuran como territorios dinámicos, donde convergen procesos de arraigo territorial y cultural con tensiones derivadas de la movilidad, la desigualdad y la diferenciación identitaria.

3.1 Espacio transfronterizo y producción de subjetividades transnacionales

Siguiendo la teorización previa, de la frontera enmarcada desde una visión simbólica y de interacción, en esta sección profundizaremos en su análisis desde una conexión con dimensiones identitarias y subjetivas. Así, nos enfocaremos en conceptualizar la construcción social del espacio transfronterizo del norte de Chile y su potencial e influencia en la subjetividad y en la vida cotidiana de las personas. De esta manera, la concepción relacional de las fronteras nos permite robustecer una visión teórica que aglutina varios procesos sociales vinculados a los procesos de territorialización, relocalización e institucionalización de las fronteras y su uso como recursos simbólicos (Lamont & Molnar, 2002).

En particular, la conceptualización de Bhabha (1994) en torno a la idea del “tercer espacio” es útil para entender la formación de un espacio transfronterizo, en el que se produce una hibridación continua que moldea directamente las identidades y subjetividades de quienes se relacionan en estos espacios en frontera. Según el trabajo de Bhabha (1994), existen reinscripciones culturales permanentes que se traducen en un proceso de hibridación que reproduce significados que son reapropiados por las personas. Si bien la teorización del tercer espacio puede verse como un reduccionismo esencialista que asume la existencia de culturas puras, estamos utilizando esta noción teórica porque nos permite conceptualizar la frontera como un nuevo espacio, es decir, como un espacio fronterizo que va más allá de la mera división y límites entre países.

Siguiendo a Massey (2005), entendemos el espacio como uno que es relacional, en el que se despliegan y renuevan distintos tipos de relaciones sociales. De esta manera, postulamos que el espacio se encuentra en permanente construcción, como sucede con el espacio fronterizo del norte de Chile. Desde la sociología cultural, es clave tomar en consideración cómo las fronteras son moldeadas por los contextos y los repertorios culturales de las personas que se mueven en espacios fronterizos (Lamont & Molnar, 2002).

Levitt y Schiller (2004) sostienen que, para capturar los complejos vínculos en la realidad actual interconectada, es necesario adoptar un enfoque que entienda a los campos sociales como unos transnacionales, de modo de capturar la experiencia de vivir simultáneamente más allá de los límites de las fronteras.

Esta comprensión de las fronteras de manera relacional y simbólica permite extender su aplicación al terreno de las subjetividades, en el que la identidad colectiva puede definirse a través de la pertenencia a territorios y la potencial producción de sentidos de comunidad (Lamont et al., 2015). Lo que nos importa acá, entonces, es entender las formas en que los y las docentes articulan y producen sus subjetividades y cómo éstas están mediadas por los nuevos territorios a los que acceden gracias a su contacto con espacios transfronterizos.

Siguiendo la exhaustiva teorización de Grimson y Guizardi (2015) sobre los espacios fronterizos y la construcción de identidades, la frontera –como restricción y flujo– ofrece un dinamismo relacional que extiende las potenciales formas de conectarse con los territorios sin obligar a una restricción únicamente nacional. Así, la frontera se manifiesta como una dimensión relacional, performativa y ambivalente. Lejos de ser un borde pasivo, la frontera emerge como un escenario de agencia, encuentro y transformación social que interpela las formas tradicionales de entender lo nacional y en especial el vínculo educativo entre el profesorado y sus estudiantes.

Una contribución fundamental para comprender esta dimensión subjetiva y simbólica de la frontera, junto con su dimensión identitaria, proviene del pensamiento de Anzaldúa (1987), quien plantea una visión profundamente situada y encarnada del espacio fronterizo, en su caso, en México. Para Anzaldúa, la frontera no es solo un lugar físico, sino también una zona simbólica de tensión, donde confluyen y se enfrentan distintas lenguas, culturas, géneros e historias. En la frontera se da lugar a nuevas formas de existencia, conocimiento y resistencia (Joiko & Cortés Saavedra, 2022). Por tanto, y en sintonía con los aportes de Bhabha (1994), la experiencia fronteriza, desde esta mirada, funciona como creación cultural, mestizaje y agencia.

4 MÉTODO

Este artículo está basado en el diálogo de dos investigaciones cualitativas realizadas en el norte de Chile. Ambos estudios fueron conducidos con comunidades educativas de escuelas primarias, en el caso del estudio 1, de Joiko, tres escuelas rurales localizadas en la comuna de Huara y una ubicada en Colchane, y en el caso del estudio 2, de Cortés Saavedra, una localizada en Iquique. Para los fines de este artículo, las autoras presentan los hallazgos de los dos estudios a partir de un reanálisis de los datos producidos (Heaton, 2004, 2008). Este manuscrito, entonces, se inscribe en el campo de los estudios cualitativos interpretativos, basándose en un reanálisis de datos cualitativos producidos en dos investigaciones de campo independientes. Se trabajó con datos preexistentes de las autoras dado que muchos de los temas abordados resonaban mutuamente. Se realizó un análisis secundario de las transcripciones de las entrevistas que cada autora realizó individualmente. Este proceso analítico buscó dar nuevos usos al material cualitativo producido (Heaton, 2004). Luego se trabajaron elementos emergentes que cada autora encontró relevantes respecto a la tríada subjetividad docente, territorio nortino y movilidades, que eran los

temas principales que se buscaba explorar en este artículo. En definitiva, las autoras reutilizaron los datos producidos por ellas con el objetivo de investigar y responder nuevas preguntas, no exploradas en sus estudios anteriores (Heaton, 2008). Previamente, Joiko publicó un capítulo en un libro con datos de este estudio; sin embargo, el foco estuvo en las experiencias educativas de las y los estudiantes en contextos de frontera y no en el quehacer docente. Por su parte, Cortés Saavedra publicó dos artículos con datos de este estudio, pero con material etnográfico enfocado en sociología de la infancia y la producción de otredad migrante.

El estudio cualitativo 1, de Joiko, incluyó visitas en terreno a escuelas ubicadas en zonas rurales del interior de la Región de Tarapacá. Estas visitas se realizaron durante tres periodos en el año 2022: 2 al 4 de junio, 23 al 26 de agosto y 15 al 18 de noviembre. La recolección de datos contempló registros visuales, notas de campo y la realización de siete entrevistas en profundidad con elementos biográficos a encargados de escuela, docentes y coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE) en cuatro establecimientos rurales.

Por su parte, Cortés Saavedra condujo una etnografía enfocada (Knoblauch, 2005) durante 6 meses en 2019, en una escuela diversa en Iquique, es decir, con una alta matrícula de niños/as de diferentes orígenes. Este estudio etnográfico se enmarca en la tesis doctoral de la autora que buscó analizar la producción de otredad migrante en Iquique. En el ámbito de las metodologías etnográficas, la etnografía focalizada (Knoblauch, 2005) representa una reconceptualización de los enfoques etnográficos de corto plazo.

Para este artículo, Cortés Saavedra analizó 27 entrevistas semiestructuradas con el personal escolar (profesores, psicólogos, trabajadores sociales y personal administrativo). Los datos producidos incluyen grabaciones de audio, memorandos, notas de voz diarias y alrededor de 250 páginas de notas de campo escritas a mano, con anotaciones reflexivas. Diseñadas con un enfoque conversacional, las entrevistas se realizaron en español, se grabaron digitalmente y duraron entre 40 minutos y 120 minutos.

Para los fines de este artículo, la fuente principal de información corresponde a las entrevistas en profundidad realizadas a docentes en los dos estudios. Estas entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. El análisis se llevó a cabo mediante codificación temática de tipo deductivo, utilizando el *software* cualitativo NVivo 14.

Ambos estudios contaron con los protocolos de recolección de datos aprobados por los comités de ética científica de las universidades patrocinantes. Como parte de los procedimientos éticos se solicitó el consentimiento, informando a las y los participantes de los estudios sobre los riesgos y beneficios potenciales de su participación durante todo el proceso, y se aseguró el resguardo de su confidencialidad y anonimato. Las y los participantes fueron contactados por las autoras señalando que su participación sería voluntaria y anónima. Cabe señalar que los nombres utilizados en el apartado siguiente son ficticios, con el fin de resguardar la identidad de las personas participantes. Asimismo, se mantuvo un proceso de negociación constante del consentimiento de los y las participantes y los estudios se condujeron tomando en consideración las potenciales diferencias de poder entre las y los miembros de la comunidad escolar y las investigadoras.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los hallazgos de ambos estudios permitió identificar tres temas que responden a la manera en que la diversidad territorial del norte de Chile, marcada por su condición fronteriza, configura la subjetividad docente.

5.1 Un espacio fronterizo dinámico: mixtura cultural y formas de pertenencia en territorios rurales

Esta sección busca mostrar la producción del espacio nortino como zona fronteriza. Además, se abordará aquí la forma particular de pertenencia y arraigo en los espacios rurales fronterizos. En el artículo se sostiene que las y los docentes de nuestros estudios producen la frontera dinámicamente, transitando desde discursos que valoran la diversidad cotidiana en la frontera y las posibilidades de movilidad constante. La frontera funciona muchas veces como espacio de encuentro entre personas de diversos orígenes y como zona que facilita la mixtura cultural. Haciendo eco de la teorización de Bhabha (1994), y según lo que

reportan las y los participantes de nuestros estudios, la frontera constituida como un tercer espacio se caracteriza por ser una zona híbrida que permite la mixtura cultural.

Desde la perspectiva de las y los profesores del estudio de Joiko, la frontera opera simultáneamente como un espacio cotidiano arraigado en la subjetividad docente y un dispositivo de separación, es decir, se erige como una frontera ambivalente. Haciendo eco del trabajo de Tapia Ladino y Parella (2015), la frontera emerge como una zona contradictoria donde confluyen simultáneamente ideas de acercamiento y de desintegración. La frontera entendida como espacio cotidiano se vincula con las dinámicas transfronterizas normalizadas de la región tarapaqueña, que Grimson y Guizardi (2015) llaman espacio hiperfronterizo. En el contexto rural altiplánico, la frontera no se percibe como una barrera rígida o una línea de separación, sino más bien como un espacio permeable y cotidiano, inscrito en las prácticas diarias, relaciones familiares, actividades económicas y vínculos educativos de las comunidades que la habitan. Lejos de constituir un límite nacional marcadamente diferenciado, la frontera forma parte del entramado habitual de vida, especialmente para las comunidades aymaras, que históricamente han habitado ambos lados del territorio, antes y después de la consolidación de los Estados-nación (Álvarez et al., 2020; Espinoza Collao & Ovando Santana, 2023). Como señaló una docente entrevistada en el estudio 1, los estudiantes y sus familias se desplazan regularmente en el espacio fronterizo –por ejemplo, para asistir a la feria quincenal en Colchane²–, sin otorgarle a esta localidad fronteriza un carácter excepcional o problemático:

Ellos tienen totalmente arraigado [la movilidad], porque ellos viajan..., cada quince días ellos se van a la feria a Colchane. Entonces para ellos es como “voy de paseo a Colchane no más”, no lo ven como algo especial que ellos estén ahí (Antonia, docente, estudio 1).

En el caso del estudio 2, el espacio fronterizo del norte de Chile también es relatado como una zona de movilidad constante, que permite la existencia de una mixtura cultural con las personas de países vecinos. Sostenemos, entonces, que las relaciones que se generan en el espacio fronterizo promueven la consolidación de una formación social transnacional (Levitt & Schiller, 2004) que permite que las experiencias docentes se nutran de los elementos particulares del espacio fronterizo. Estas características únicas del territorio enmarcan a la migración peruana y boliviana como un flujo cercano en términos geográficos e identitarios, tal como lo narró Vicente, inspector general:

Los bolivianos y los peruanos ya están adaptados. Ya son parte de nuestra cultura diaria, en nuestro cotidiano diario, porque uno crece viendo peruanos y bolivianos, porque los tiene al lado. Además, nosotros vamos para allá. Habitualmente vamos a Tacna, vamos a Cochabamba. Es como habitual el intercambio. Pero no vamos habitualmente a Haití, a Colombia ni Venezuela (Vicente, inspector general, estudio 2).

En muchos momentos, las y los entrevistados de ambos estudios daban cuenta de una voluntad explícita de no enfatizar en las diferencias nacionales por parte de algunos actores escolares, lo que evidenciaba una estrategia para evitar la segmentación o la reproducción de jerarquías identitarias. Estas narrativas refuerzan la idea que hemos tomado de Anzaldúa (1987), al entender la frontera vivida como zona de encuentro en vez de constituirse como una línea divisoria. Se construye así una frontera que pierde su carácter de barrera y se convierte en un espacio fluido de relaciones interpersonales e intercambios. Por ejemplo, Antonia, docente del estudio 1, incluso destacó que la frontera no se convierta en un problema, pues en su narrativa, no la entiende como un espacio excepcional, sino como uno cotidiano. Ella explicitó que no le parecía extraño no haber abordado el tema fronterizo en la entrevista, pues, desde su perspectiva, tener un alto número de estudiantes bolivianos en su colegio daba cuenta de que la frontera no suele aparecer como categoría de análisis o separación porque está normalizada.

Por otra parte, la experiencia prolongada en contextos rurales, con sus dinámicas particulares de tiempo, trabajo y sociabilidad, ha generado en muchas y muchos docentes del estudio 1 un arraigo significativo en estos territorios. Para ellas y ellos, la ruralidad no solo constituye un espacio de residencia o de labor, sino también un modo de vida que estructura sus imaginarios, afectos y proyectos vitales, al punto de no concebir su existencia fuera de dicho entorno, como lo indicó Marcos: “He vivido más tiempo con los aymaras que acá en Santiago [...]. No me gusta [venir a la ciudad]. Es insoportable. Es muy incómodo...”.

²Feria ancestral quincenal en la frontera chileno-boliviana. La feria se realiza cada quince días, los viernes y sábados, en la frontera con Bolivia (Pisiga Bolívar) y atrae a una gran cantidad de productores y comerciantes de ambos países, principalmente de origen aymara.

En el caso del segundo estudio, los miembros de la comunidad educativa muchas veces indicaban una conexión especial con el territorio, en que valoraban positivamente estar más cerca de Perú que de la capital de Chile, como lo explicó Armando, educador: “mi abuelo era peruano, a veces me siento más peruano, además que uno como nortino tiene más facilidad de pasar a Tacna que a allá, a Santiago”. El sentido de comunidad y los procesos de identificación identitaria se construyen, entonces, gracias a la invención y la reproducción de fronteras como también desde el encuentro en esos espacios transfronterizos (Lamont & Molnar, 2002), en que la cercanía con otras culturas otorga un carácter único al territorio.

Las y los docentes entrevistados también relataron los desafíos de conciliar la vida personal y familiar con el espacio laboral en zonas de frontera. En este sentido, uno de los principales desafíos que reportan las y los docentes rurales es la tensión permanente entre el compromiso profesional y las responsabilidades familiares. La distancia geográfica, la escasa conectividad y la falta de medios de transporte dificultan el regreso frecuente a los hogares de origen, generando sentimientos de culpa, ausencias significativas en fechas familiares importantes y, en algunos casos, la necesidad de delegar el cuidado de hijos e hijas a la familia extendida.

Si tienes vocación y eres bueno, te gusta lo que haces y te gustan los desafíos, trabajar sin comodidades y es algo bastante fuerte, pero... es la verdad, hay momentos en que debes priorizar lo laboral antes que lo familiar, porque acá estamos veinticuatro siete, vivimos acá (Roberto, coordinador PIE, estudio 1).

Los desafíos que conlleva el territorio rural fronterizo se condensan en la sobrecarga de roles y funciones más allá de lo pedagógico. En zonas rurales, particularmente en escuelas unidocentes o muy alejadas, las y los profesores no solo cumplen funciones educacionales, sino que también asumen múltiples roles sociales: son referentes comunitarios, primeros respondientes ante emergencias, gestores de ayuda social e incluso acompañantes emocionales de la comunidad. Esta polifuncionalidad, aunque valorada por su impacto social, intensifica la carga laboral y dificulta la delimitación entre lo profesional y lo personal, llevando a que el trabajo se extienda simbólica y prácticamente más allá del horario y de las tareas estrictamente escolares. En palabras de Antonia:

Yo te voy a hablar en el caso de cuando yo estaba sola [en una escuela unidocente] [...]. Entonces eres todo, todo en el lugar. Y en vez de hacer toda la pega de profe, tú haces otra pega, haces la labor social, haces la labor que cualquiera te diría “oye, pero por qué haces eso si no te corresponde” (Antonia, docente, estudio 1).

El espacio fronterizo del norte de Chile, lejos de operar como un límite rígido, se configura como una construcción social permeable y cotidiana, articulada por prácticas de movilidad, interculturalidad y arraigo. Las experiencias docentes recogidas en los estudios analizados dan cuenta de una frontera ambivalente, vivida simultáneamente como dispositivo de separación y como espacio de encuentro. Este carácter dual se complejiza aún más en contextos rurales, donde las y los profesores asumen múltiples roles que trascienden lo pedagógico, vinculando profundamente su identidad profesional y personal con el territorio. Así, la frontera emerge no solo como un objeto de análisis geopolítico, sino también como una dimensión constitutiva de la vida social, educativa y afectiva en estos espacios.

5.2 Frontera en movimiento: experiencias docentes ante la movilidad transfronteriza y la emigración rural

En esta sección se abordarán las narrativas de participantes de nuestros estudios en relación con las experiencias de movilidad que produce la diversidad del territorio nortino, donde se observa el auge de nuevas movilidades migrantes que interpelan las subjetividades docentes. Por otra parte, se indagará en la movilidad vinculada a la emigración en zonas rurales donde la presencia de estudiantes transnacionales es valorada dado el vaciamiento de la comunidad nativa de la zona. De esta manera, entendemos que las y los docentes construyen sus trayectorias biográficas y sus sentidos de comunidad a través de una constante relación con, usando la terminología de Levitt y Schiller (2004, p. 1003) “campos sociales transnacionales multisituados”, en que las movilidades transfronterizas serán dimensiones clave de identificación.

Uno de los discursos recurrentes de nuestros entrevistados se asocia al reconocimiento del norte de Chile como un territorio diverso, en que conviven personas de diversos orígenes nacionales y étnicos. Sin embargo, en muchas ocasiones, las y los participantes de nuestros estudios tienden a enfatizar las

transformaciones que ha experimentado el norte de Chile con relación a los nuevos flujos migratorios de origen caribeño, como lo señaló Gabriela, trabajadora social:

Recuerdo que incluso cuando yo estudiaba, tenía como compañeros extranjeros, pero no era la cantidad que podemos ver ahora. Antes generalmente se daba que había muchas personas que venían desde Perú, desde Bolivia. Sin embargo, ahora eso ha ido cambiando. Han llegado muchos migrantes haitianos y colombianos a Iquique (Gabriela, trabajadora social, estudio 2).

Adolfo, profesor de educación básica, narró la experiencia de la diversidad del norte de Chile y las nuevas movilidades como un choque cultural:

Como nortino, como iquiqueño, he visto todos estos cambios de migración. Si bien en un principio, por ejemplo, siempre yo desde que tengo uso de razón he viajado hacia Tarapacá, San Lorenzo y hacia La Tirana. Y ahí hay un choque cultural muy bonito. Entonces, vienen personas del interior, con sus alimentos, sus productos, con los bailes, que son de Bolivia. Entonces, uno desde chico ha sabido generar lazos, por ejemplo, con alimentos y cosas del interior, con los pululos, con las sopaipillas, con alimentos que son muy de la zona. Sin embargo, he notado un cambio fuerte con el tema de extranjeros que vienen no de los alrededores (Adolfo, profesor de educación básica, estudio 2).

Como señala Avtar Brah (1996), las fronteras capturan narrativas únicas que dan cuenta de los territorios demarcados, las experiencias de los grupos que transitan en ellos y las relaciones que se entretejen en estas zonas fronterizas. Así, el espacio fronterizo se va transformando en sí mismo gracias a las nuevas movilidades que reportan los participantes de nuestros estudios. Tomando la teorización de Tapia Ladino y Parella (2015, p. 176), esta región transfronteriza está influenciada íntimamente por la “movilidad situada” y por los procesos de territorialización que producen las personas que circulan en estos espacios. Si bien la frontera norte es una realidad física y material, la forma en que es narrada dependerá de las relaciones –de movilidad– que estén en juego.

Otro fenómeno de movilidad que impacta la vida cotidiana de las escuelas y sus docentes es la migración desde zonas rurales hacia áreas urbanas, lo que ha provocado un progresivo despoblamiento local. No obstante, estos territorios han experimentado una revitalización demográfica y cultural con la llegada de familias migrantes, particularmente provenientes de Bolivia.

La Región de Tarapacá ha sufrido un proceso de despoblamiento de las zonas rurales que se vincula, en parte, con la movilidad social ascendente de sectores de la población chilena que han migrado hacia centros urbanos en busca de mejores oportunidades socioeconómicas. En este contexto, se ha observado la llegada de población boliviana que asume labores agrícolas en tierras que continúan siendo propiedad de familias chilenas. Este fenómeno revela que las dinámicas migratorias, tradicionalmente asociadas al ámbito urbano, comienzan a manifestarse también en el espacio rural, generando nuevas configuraciones sociales y laborales en el territorio, como lo señala Lisa, docente:

Hay bastantes hijos de bolivianos, porque nuestra gente [las y los chilenos] se educó. Yo también, nos educamos, nos vamos a la ciudad, buscamos un estándar de vida, entonces ya no está trabajando como mi madre, que ella trabajaba en la chacra. Mi madre no sabía leer ni escribir, ¿me entiende? Eran otros tiempos y a medida que nos cambian la vida y nosotros salimos de esos lugares y este lugar como que quedó despoblado, pero la gente de Bolivia, que trabaja la chacra, vino a instalarse. Eso es lo que ha pasado (Lisa, docente, estudio 1).

En este sentido, se recoge de los testimonios de los docentes que el fenómeno migratorio adquiere una connotación positiva y funcional en la vida local. Tal como señala Alira, docente de una escuela de la zona y entrevistada en el estudio 1, la llegada de familias bolivianas ha contribuido a sostener dinámicas productivas locales, especialmente en sectores ligados a la agricultura y la ganadería, actividades centrales en la economía rural. Frente a la emigración progresiva de la población chilena en estas áreas, la presencia de migrantes no solo permite mantener viva la actividad económica, sino que también aporta a la estabilidad del sistema escolar, ya que estas familias asientan a sus hijos e hijas en las escuelas del lugar. Así, la migración es valorada por su capacidad de revitalizar territorios en riesgo de abandono, cubriendo necesidades laborales e impulsando una continuidad en la vida comunitaria (Sampedro, 2022):

Los mismos chilenos aquí tienen chacra, necesitan gente que trabajé para ellos, que les produzcan, entonces prefieren a gente boliviana [...]. La mayoría son bolivianos, porque acá se trabaja la agricultura y la ganadería, entonces vienen familias de Bolivia y acá se consiguen un terreno, lo arriendan y lo trabajan, entonces ese es su trabajo. Ellos se quedan acá y venden sus productos, y los niños los mantienen aquí en la escuela (Alira, docente, estudio 1).

En definitiva, los y las docentes entrevistados en el estudio 1 señalaron que la presencia de estudiantes extranjeros ha contribuido a revitalizar la matrícula escolar, contrarrestando, en parte, el proceso de despoblamiento que afecta a estas zonas. La llegada de estudiantes migrantes no solo ha transformado las dinámicas escolares, sino que también ha contribuido a una reconfiguración demográfica y simbólica de las comunidades rurales, revitalizando las matrículas escolares –de escuelas incluso a punto de cerrar–, y ha generado nuevas formas de convivencia intercultural:

La escolita iba descendiendo en la matrícula [...]. Del 2015 en adelante empezó, progresivamente a aumentar la matrícula [...]. Primero llega una familia, después se hacen contactos y llega la otra familia, y así se van sumando, pero el 80% de los niños de nuestra escuela son descendientes bolivianos (Manuel, encargado de escuela, estudio 1).

La movilidad transfronteriza y el despoblamiento rural configuran un escenario complejo pero fértil para la acción docente en el norte de Chile. Lejos de percibir la migración como una amenaza, las y los docentes la reconocen como una oportunidad para revitalizar las escuelas, sostener la vida comunitaria y reconfigurar los vínculos pedagógicos desde una perspectiva intercultural. En este contexto, educar en la frontera implica habitar un espacio dinámico, permeable y en constante transformación, donde el movimiento se convierte en una dimensión estructurante del quehacer educativo.

5.3 Experiencias educando niñeces migrantes: nuevas formas de convivencia intercultural en las escuelas

En esta sección se abordará cómo la experiencia de educar niños y niñas migrantes moldea las subjetividades de las y los entrevistados. En muchas ocasiones existe una valoración positiva en los procesos educativos y sociales en escuelas diversas, en que incluso los docentes se identifican con las trayectorias migrantes de los y las educandos.

En el relato de las y los docentes entrevistados se percibe una satisfacción por trabajar en estos espacios fronterizos, destacando diversos aspectos positivos para su quehacer pedagógico, por ejemplo, hay una valoración de la mayor libertad y flexibilidad que les ofrece este contexto. Esta autonomía se traduce en una enseñanza más creativa, contextualizada y significativa, especialmente al integrar saberes locales, cosmovisiones indígenas y conocimientos ancestrales al currículo escolar. Marcos aporta:

Si vas a enseñarle a los niños algo de astronomía, tienes que empezar a buscar qué saben estos chicos de astronomía ancestral, de sus abuelos, y uno va aprendiendo. Y ahí cobra sentido la ciencia. Entonces cuando partes de los conocimientos previos que ellos traen, de la cosmovisión aymara, de la cruz *chakana*. Entonces los contenidos en esa área son muy pocos, o sea, en el currículum nacional lo toca muy tangencialmente (Marcos, docente, estudio 1).

A la valoración hacia la diversidad que ofrece el aula en estos espacios fronterizos se debe añadir otro eje central, que emerge con fuerza en las experiencias docentes educando a niñas y niños migrantes en frontera: la identificación biográfica y cultural que estos docentes establecen con ellas y ellos, en especial aquellos que migran, viven en zonas rurales o están atravesados por tradiciones indígenas y experiencias de vulnerabilidad. Como señalan Mezzadra y Neilson (2017), las fronteras producen diversos tipos de subjetividades y mundos que, en el caso de nuestros estudios, dan cuenta de trayectorias personales que son moldeadas por la región transfronteriza. En las escuelas rurales del norte de Chile, particularmente en contextos fronterizos como Colchane o Huara, la experiencia de educar a niños y niñas migrantes se entrelaza profundamente con las trayectorias de vida de las y los propios docentes. Muchas y muchos de ellos son originarios de zonas rurales o de comunidades indígenas, o han vivido procesos de movilidad similares a los de sus estudiantes, lo que genera un vínculo empático, biográfico y pedagógico que trasciende la lógica tradicional del aula.

En los relatos docentes es constante la identificación personal con las trayectorias de migración interna y ruralidad de los estudiantes, especialmente cuando estos deben desplazarse desde sus comunidades a centros urbanos. La experiencia de “bajar a la ciudad”, descrita como una vivencia de desorientación, adaptación y cambio cultural, es evocada desde la memoria de infancia de los propios educadores:

Yo tuve que bajar a la ciudad, es como... la Carmela que va de San Rosendo a Santiago... y llegas como media perdida, cierto, y aprendiendo a conocer el recorrido de la micro, a vivir con más personas que no son nada tuyo, que no tienes un contacto, que no los conocías antes, a un grupo disperso, entonces llegas a todo eso nuevo. Yo por eso me siento identificada con ellos [...] O sea, ahora grande, vieja ya, me doy cuenta cómo era la cosa, que en ese tiempo tú no lo dimensionas como niña, pero si retrocedes para atrás tu memoria, claro, y tú igual fuiste en algún momento la paisana que venía de Huara (Antonia, docente, estudio 1).

Esta identificación va más allá de lo anecdótico: configura un enfoque pedagógico situado, donde la experiencia vivida se transforma en herramienta didáctica y en dispositivo de contención afectiva. Como sostiene Brah (1996), las fronteras pueden ser usadas como una categoría analítica y como recursos simbólicos (Lamont & Molnar, 2002), como se observa en las prácticas pedagógicas de las y los docentes entrevistados. Docentes como Lisa comparten sus historias con sus estudiantes para motivarlos y hacerles ver que es posible proyectarse académica y profesionalmente:

Yo creo que también ellos ven un ejemplo, porque también tú les cuentas tu historia, tú eres de la zona, entonces ellos también pueden proyectar decir “oh, la profe Lisa, mira es profe y vive en Iquique”, y eso también es importante *po*. Yo les digo “ustedes me pagan un sueldo”. Yo me compré mi departamento, me compro mi ropa... Entonces me dicen “yo quiero ser profesora” y “ya, hija” le digo yo, “profesora para que tú regreses a tu pueblo y enseñas después tú” (Lisa, docente, estudio 1).

Asimismo, muchos docentes rurales reivindican sus raíces campesinas e indígenas, reconociendo en el trabajo en la chacra o en la vida comunitaria formas de socialización cultural distintas a las urbanas, pero igualmente válidas y formadoras. Desde esta mirada, los aportes de las niñeces migrantes y rurales no se entienden como déficit, sino como saberes situados.

6 CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto, se puede comprender que la experiencia docente en el territorio fronterizo del norte de Chile está profundamente moldeada por la complejidad y fluidez del contexto geográfico, social y cultural en que se inserta. En este artículo hemos mostrado el potencial analítico de comprender la frontera tanto en su dimensión simbólica como territorial, dando cuenta de cómo las especificidades del espacio nortino y las movilidades transfronterizas moldean las prácticas pedagógicas y las subjetividades docentes.

La frontera, para las y los docentes entrevistados, se configura como un espacio ambivalente. Es narrada a la vez como un dispositivo de separación y como un territorio cotidiano y permeable, donde se generan relaciones culturales, vínculos educativos y procesos de mixtura identitaria. Esta ambivalencia, lejos de ser un obstáculo, permite la construcción de nuevas formas de habitar, enseñar y convivir en contextos de diversidad. La movilidad constante que caracteriza esta zona es experimentada como una dimensión estructurante de la vida social y educativa, abriendo posibilidades para el reconocimiento de saberes diversos y para la producción de una enseñanza más situada e intercultural.

Las comunidades rurales del altiplano chileno, marcadas por procesos históricos de movilidad indígena y migración transfronteriza, constituyen un terreno fértil para la emergencia de formas híbridas de identidad. En este sentido, la diversidad territorial y humana no solo atraviesa el aula, sino también que estructura cotidianamente los proyectos vitales de docentes y estudiantes. Así, la experiencia pedagógica no puede desligarse del arraigo territorial ni de los vínculos familiares y comunitarios que se tejen en estos espacios. La ruralidad es vivida por muchos y muchas docentes como un modo de vida que entrelaza lo personal con lo profesional, donde enseñar en la frontera implica también construir comunidad.

Este artículo ha evidenciado que la frontera funciona como un espacio en constante transformación, impactado tanto por el despoblamiento progresivo de las zonas rurales como por la llegada de nuevos

flujos migratorios que reconfiguran el tejido social local. Frente a estos cambios, las y los docentes no solo observan, sino que también se posicionan activamente, valorando el aporte de las familias migrantes, especialmente las de origen boliviano, en la revitalización de las escuelas y en el sostenimiento de las dinámicas productivas rurales.

Asimismo, educar a niñas migrantes se convierte en una experiencia profundamente significativa, que muchas veces genera identificación biográfica por parte de las y los docentes. Al reconocerse en las trayectorias de movilidad, ruralidad o pertenencia indígena de sus estudiantes, desarrollan enfoques pedagógicos sensibles, contextualizados y afectivos. Incorporar la diversidad del territorio y de sus habitantes como recurso pedagógico permite cuestionar el currículo monocultural y chilenizante, abriendo paso a formas de enseñanza intercultural.

Las y los docentes del norte de Chile no solo enseñan en un territorio fronterizo: lo habitan, lo interpretan y lo transforman. En este sentido, su quehacer cotidiano revela el carácter vivo, poroso y constitutivo de la frontera que se entreteje con lo educativo.

7 FINANCIAMIENTO

El estudio de Sara Joiko contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID-Fondecyt Iniciación No. 11250371 y el estudio de Andrea Cortés Saavedra fue financiado por ANID-Becas Chile No. 72170310, así como por el Fondo Individual de Postdoctorado de la Universidad de O'Higgins. Proyecto N°: FIP_2401.

REFERENCIAS

- Aliverti, A., Dufraix Tapia, R., Ramos Rodríguez, R., Tapia Ladino, M., & García España, E. (2025). Humanitarianism from below: Border police, professional identities, and moral dilemmas. *The British Journal of Criminology*, 65(1), 1-18. <https://doi.org/10.1093/bjc/azaf005>
- Alvarado Urbina, A., & Zapata-Sepúlveda, P. (2020). Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 159-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>
- Álvarez, G., Ovando Santana, C., & Piñones, C. (2020). Questioned sovereignty and challenged diplomacies: the case of the Aymara people and the state of Chile. *Journal of Borderlands Studies*, 37(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/08865655.2020.1768885>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of diaspora: contesting identities*. Routledge.
- Cortés Saavedra, A. M. (2024). *Producing migrant otherness: an ethnographic study in a school in northern Chile* [Tesis doctoral, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10200792/>
- Dickson, E. (2024). Bordering subjectivities: the psychic holds of Britain's asylum system. *Ethnic and Racial Studies*, 47(15), 3407-3427. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2292641>
- Espinoza Collao, A. D., & Ovando Santana, C. (2023). Territorialidad y fronteras en los aymaras de Tarapacá en Chile. Un espacio al borde del derecho vigente. *Estudios Fronterizos*, 24, e133. <https://doi.org/10.21670/ref.2322133>
- Estadísticas, I. N. de. (2024). *Censo 2024 INE*. <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>
- Gaete Quezada, R. (2022). Crisis migratoria en el norte de Chile. Encuadres informativos de la prensa regional. *Estudios Fronterizos*, 23, e100. <https://doi.org/10.21670/ref.2216100>
- González Cortez, H. (1997). Apuntes sobre el tema de la identidad cultural en la Región de Tarapacá. *Estudios Atacameños*, 13, 27-46. <https://doi.org/10.22199/S07181043.1997.0013.00003>
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Grimson, A., & Guizardi, M. (2015). Matices y límites del transnacionalismo: los contextos de la migración en Chile. En *Las fronteras del transnacionalismo: límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (pp. 13-36). Ocho Libros Editores.
- Gundermann, H. (2000). Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000. *Estudios Atacameños*, 19, 75-92. <https://doi.org/10.22199/S07181043.2000.0019.00004>

- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Heaton, J. (2008). Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45. <http://www.jstor.org/stable/20762299>
- Joiko, S., & Cortés Saavedra, A. M. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum. Qualitative Social Research*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Lamont, M., & Molnar, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Lamont, M., Pendergrass, S., & Pachucki, M. (2015). Symbolic boundaries. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (Vol. 23, pp. 850-855). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10416-7>
- Levitt, P., & Schiller, N. G. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. *The International Migration Review*, 38(3), 1002-1039. <https://www.jstor.org/stable/27645424>
- Lo Chávez, D. (2020). Élités tarapaqueñas y migrantes chilenos: criminalización, delitos y rebeldías en el Iquique peruano: 1870-1879. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 20(1), 78-102. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482020000100078>
- Mansilla, M. A., & Piñones, C. (2017). Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1005-1019. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521429082016>
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de Sueños.
- Ovando Santana, C., & Ramos Rodríguez, R. (2020). Expresiones geopolíticas sobre el desarrollo de las fronteras del Tarapacá histórico (1974-2018): ¿movilidades fronterizas como fuente de amenaza? *Izquierdas*, 49, 1522-1553. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100279>
- Palma, F. (2016). *Iquique glorioso: crónicas de la tierra de campeones*. Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Sampedro, R. (2022). Inmigración transnacional y repoblación rural: un análisis de las experiencias de los migrantes en el escenario postcrisis. *Migraciones*, 55, 1-18. <https://doi.org/10.14422/mig.2022.009>
- Tapia Ladino, M. (2022). *Los límites de las migraciones. Las fronteras y las prácticas sociales transfronterizas en el norte de Chile*. RIL Editores.
- Tapia Ladino, M., & Parella, S. (2015). Las regiones fronterizas para el estudio de la migración y la circulación. Un análisis a partir de dos casos ilustrativos. En *Las fronteras del transnacionalismo: límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (pp. 173-206). Ocho Libros Editores.
- Tarapacá, G. R. (2023). *Política regional de desarrollo rural de Tarapacá*. Gobierno Regional Tarapacá. https://www.goretarapaca.gov.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Regional-Desarrollo-Rural-Tarapaca-2023-2033_vf-1.pdf
- Zapata-Sepúlveda, P., Mora-Olate, M. L., Valle-Kendall, R., & Valle-Barrera, A. (2023). Pertinencia cultural del currículo en escuelas de la trifrontera norte de Chile: dilemas y desafíos. *Estudios Fronterizos*, 24, e0123. <https://doi.org/10.21670/ref.2312123>