

<https://doi.org/10.21670/ref.2411147>

Artículos

Movilidad transfronteriza y educación entre las ciudades de Tacna y Arica. Una mirada desde el contexto peruano

Cross-border mobility and education between Tacna and Arica. A prospect from the Peruvian context

Ricardo Jiménez Palacios^a  <https://orcid.org/0000-0001-9741-8689>
Mariela Irene Bobadilla Quispe^a  <https://orcid.org/0000-0002-5172-4880>
Hugo Cirilo Calizaya Calizaya^a  <https://orcid.org/0009-0003-1336-9608>
Luis Alfredo Fernández Vizcarra^a  <https://orcid.org/0000-0001-5818-4461>

^a Universidad Privada de Tacna, Escuela de Postgrado, Tacna, Perú, correo electrónico: rjimenezp@upt.pe, maibobadilla@upt.pe, hucali@upt.pe, lfvfernandez@msn.com

Resumen

El objetivo del artículo es discutir la problemática de la educación en el contexto fronterizo peruano-chileno. Para ello el trabajo de campo se situó durante el segundo semestre del 2022 en la ciudad de Tacna. Metodológicamente se desarrolló una estrategia cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores de la frontera tales como comerciantes, transportistas y docentes. Los resultados de la investigación dan cuenta de que el problema entre educación y movilidad fronteriza adquiere particularidades en el contexto emigratorio o de la ciudad de origen. Esto último, a diferencia de la producción científica previa, que ha hecho mayor énfasis en el problema educativo en relación con la inmigración, el lugar de destino migratorio o de movilidad. Asimismo, las evidencias de investigación invitan a repensar críticamente el concepto de movilidad fronteriza considerándose el giro de la movilidad, la movilidad interconectada y la movilidad de saberes en el contexto fronterizo.

Palabras clave: estudios fronterizos, movilidad fronteriza, educación, Tacna, Arica.

Abstract

The objective of the article is to discuss the problems of education in the Peruvian-Chilean border context. For this, the field work was located during the second half of 2022 in the city of Tacna. Methodologically, a qualitative strategy was developed based on semi-structured interviews aimed at border actors such as merchants, transporters and teachers. The results of the research show that the problem between education and border mobility acquires particularities in the



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

CÓMO CITAR: Jiménez Palacios, R., Bobadilla Quispe, M. I., Calizaya Calizaya, H. C. & Fernández Vizcarra, L. A. (2024). Movilidad transfronteriza y educación entre las ciudades de Tacna y Arica. Una mirada desde el contexto peruano. *Estudios Fronterizos*, 25, Artículo e147. <https://doi.org/10.21670/ref.2411147>

context of emigration or the city of origin. The latter, unlike previous scientific production, which has placed greater emphasis on the educational problem in relation to immigration, the place of migratory destination or mobility. Likewise, research evidence invites us to critically rethink the concept of border mobility, considering the shift in mobility, interconnected mobility and the mobility of knowledge in the border context.

Keywords: border studies, cross-border mobility, education, Tacna, Arica.

Introducción

Al abordarse el problema entre educación y fronteras, en diversos ámbitos sudamericanos, el planteamiento ha decantado hacia los procesos de inmigración internacional. Para el caso brasileño, la reflexión en torno al par “educación/fronteras” ha seguido dicha orientación. Por ejemplo, alrededor del par Corumbá (Brasil)-Puerto Quijarro (Bolivia) se estudian las dificultades de los alumnos bolivianos para insertarse en los contenidos curriculares de las escuelas brasileñas (Golin & Assumpção, 2017; Machado García Arf, 2016). En relación con el contexto fronterizo paranaense (Brasil) se hace referencia a la inserción de niños migrantes en instituciones educativas de Foz de Iguazú (Ferreira & Dias, 2019).

Del mismo modo, para el caso del norte chileno, la reflexión se ha orientado hacia la inserción de los escolares inmigrantes en los contextos educativos de Chile (Joiko, 2023), con especial énfasis en la situación de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos, referido a adaptaciones curriculares (Bustos González & Díaz Aguad, 2018; Cavieres, 2006; Mondaca Rojas, 2018; Neyra V. et al., 2020), convivencia escolar (Mondaca et al., 2020; Tovar-Correal & Bustos González, 2022) o aspectos docentes (Bustos González & Díaz Aguad, 2018; Bustos González & Gairín Sallán, 2017). De la misma manera, la producción más reciente hace énfasis en la situación de los migrantes no tradicionales y su inserción en el contexto educativo (Bustos González & Díaz Aguad, 2018; Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017, 2019).

No obstante, se observa que el problema “educación/fronteras” se plantea, en primer lugar, desde un enfoque de migración internacional y, en segundo lugar, tiene como principal lugar de enunciación la ciudad-destino de la población inmigrante.¹ De ahí que abordar la brecha investigativa del problema “educación/fronteras”, desde la ciudad de Tacna (Perú), presente esos dos retos. Primero, abordarlo fuera de un enfoque de migración internacional y, segundo, pensarlo desde el lugar del cual se emigra.

Estos dos aspectos llevaron a reflexionar la movilidad por la frontera, desde un enfoque que problematice la movilidad más allá de la migración y más allá de un traslado por la frontera. Un enfoque de la movilidad (Cresswell, 2010, 2014; Sheller & Urry, 2006; Urry, 2000) que considere otras características de esta. Asimismo, a fin de discutir el problema, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo por medio de la técnica de entrevistas semiestructuradas. De un total de cuarenta entrevistas

¹ Guizardi y colaboradores ya advertían sobre la necesidad de plantear la experiencia de la maternidad de aquellas mujeres que migran desde Tacna hacia el norte de Chile, elemento que también discutía “sobre el consenso académico en torno a la aceptación de la distancia física como una característica *sine qua non* de las familias transnacionales” (Guizardi et al., 2019, p. 94).

se seleccionaron ocho a fin de realizar un análisis intercaso, la selección de los casos estuvo determinada por la característica de ser mujer o varón inserto en el comercio de frontera a pequeña escala.

A partir del análisis se evidencian dos hallazgos relacionados con el problema de la educación en la ciudad fronteriza de Tacna; el primero, referente a la presencia de las hijas y los hijos, quienes no se movilizan y, sin embargo, dotan de sentido a la movilidad fronteriza de las comerciantes. Esta situación permite demostrar la necesidad de redes de cuidado transfronterizas como soporte de las competencias socioemocionales de los escolares. El segundo, referente a la movilidad de saberes en las ferias populares, como lugares de aprendizaje relacionados con el fortalecimiento de las competencias educativas de los escolares. Se considera que estos elementos pueden orientar los futuros debates en contextos fronterizos caracterizados, principalmente, como emisores de migrantes internacionales.

Expositivamente, el presente material se organiza en tres secciones. La primera sección referente a los antecedentes y debates teóricos que permitirán identificar la brecha de investigación a abordar. Así, se iniciará con la contextualización de Tacna (Perú) y Arica (Chile) como ciudades de frontera. Seguidamente, se abordará el contexto migratorio chileno y la forma en cómo se inserta el debate relacionado con educación y fronteras. Finalmente, se abordará el contexto migratorio peruano, resaltándose la necesidad de generar nuevos enfoques investigativos que permitan problematizar el par educación/frontera.

La segunda sección, referente a los aspectos metodológicos, da cuenta del marco investigativo en el que se desarrolla el presente documento. Asimismo, se señala la técnica de análisis que ha llevado a identificar los hallazgos de investigación. Por último, la tercera sección informa de los hallazgos de investigación; estos se organizan en dos: por un lado, el enfoque de la movilidad interconectada y competencias socioemocionales en el contexto fronterizo y, por otro lado, la movilidad de saberes y competencias educativas en las ferias populares de frontera.

Tacna y Arica: una historia de intercambio cotidiano atravesada por los límites nacionales

Tacna y Arica son dos ciudades que se ubican en el extremo sur peruano y el extremo norte chileno, respectivamente, conforman uno de los complejos urbanos transfronterizos más dinámicos a nivel sudamericano (Dilla Alfonso & Álvarez Torres, 2018). Históricamente, los territorios de Tacna y Arica se han mantenido relacionados bajo la lógica de la ocupación vertical del espacio andino,² como estrategia de dominio de tierras y autonomía económica de los señoríos de los Andes en la época prehispánica

² Murra señalaba que el modelo de archipiélago vertical se caracteriza porque cada etnia se esforzaba por controlar un máximo de pisos y nichos ecológicos para aprovechar los recursos que se daban solo allí, los cuales quedaban a muchos días de camino del núcleo de poder. Aunque el grueso de la densa población permanecía en el altiplano, la autoridad étnica mantenía colonias permanentes asentadas en la periferia para controlar los recursos alejados. Estas "islas" étnicas, separadas físicamente de su núcleo, pero manteniendo con este un contacto social y un tráfico continuo, formaban un archipiélago, un patrón de asentamiento, según Murra, típicamente andino. Los moradores en las "islas" periféricas formaban parte de un mismo universo con los del núcleo, compartiendo una sola organización social y económica. (Llagostera, 2010, p. 284)

(Dollfus, 1981; Murra, 1975). Dicha relación espacial se mantuvo durante el periodo incaico, el periodo colonial y parte del periodo republicano.

Aunque la concepción de fronteras, en tanto límites nacionales, se consolidó con los procesos independentistas de la primera mitad del siglo XIX, para el caso de Tacna (Perú) y Arica (Chile) es necesario considerar dos hitos clave acontecidos en los siglos XIX y XX: el Tratado de Paz y Amistad entre las repúblicas de Chile y Perú (o Tratado de Ancón) de 1883 y el Tratado de Lima de 1929. Durante las últimas décadas del siglo XIX, específicamente en el periodo de 1879 a 1884, se desató la denominada guerra del Pacífico, guerra del Salitre o guerra de los 10 centavos, donde se enfrentó Chile contra la Confederación Peruano Boliviana.

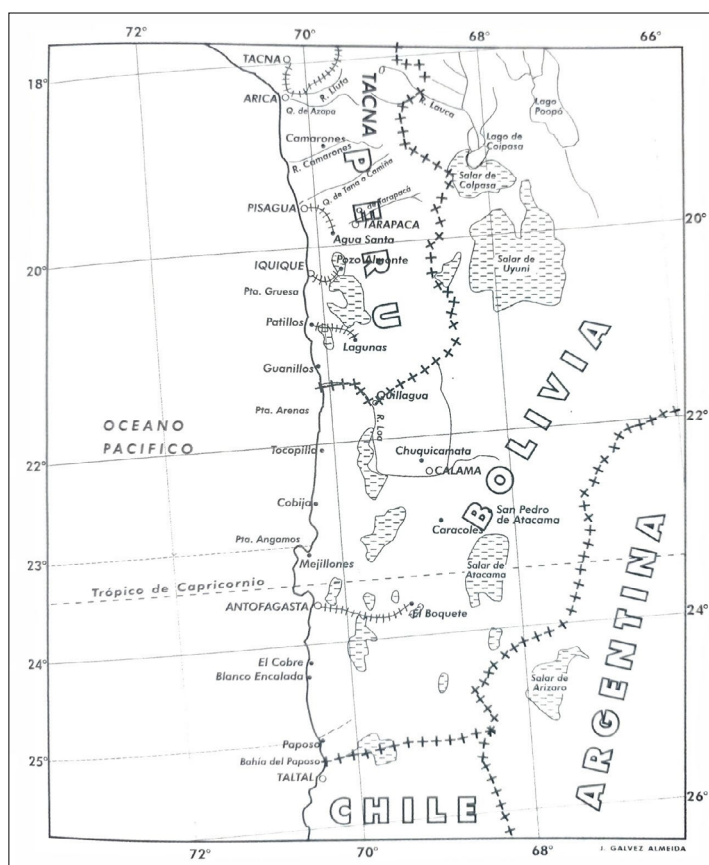
Aunque sería extenso profundizar ampliamente en las causas y consecuencias de este hecho, es menester indicar que dicho conflicto se enmarca en un periodo en que las sociedades latinoamericanas experimentaban la consolidación de sus respectivos Estados, así como el fortalecimiento de sus instituciones, la conformación de una nación y “la urgencia de recursos para su subsistencia y satisfacción de sus aspiraciones” (Aljovín de Losada & Cavieres F., 2005, p. 13). Todo ello, en un marco de una evidente ausencia de mecanismos de resolución de conflictos internacionales para fines del siglo XIX. Previo al conflicto, las provincias de Tacna, Arica y Tarapacá pertenecían a la administración peruana. Además, el territorio peruano se expandía por el sur hasta el río Loa, el mismo que demarcaba territorialmente el límite entre Perú y Bolivia (Pons Muzzo, 2017). Bolivia contaba con salida al mar hacia el océano Pacífico, desde el río Loa hasta la bahía del Paposó, donde se demarcaba la frontera con Chile (Pons Muzzo, 2017), véase Figura 1.

Posterior al conflicto, en octubre de 1883, Perú y Chile firmaron el llamado Tratado de Ancón. El artículo segundo del Tratado de Ancón indica que la “República del Perú cede a la República de Chile, perpetua e incondicionalmente, el territorio de la provincia litoral de Tarapacá” (Tratado de Paz y Amistad entre las repúblicas de Chile y Perú, 1883, Art. 2°), mientras que en su artículo tercero indica que las provincias de Tacna y Arica continuarán bajo la posesión de

Chile y sujeto a la legislación y autoridades chilenas durante el término de diez años, contados desde que se ratifique el presente tratado de paz. Expirado este plazo, un plebiscito decidirá en votación popular, si el territorio de las provincias referidas queda definitivamente en dominio y soberanía de Chile o si continúa siendo parte del territorio peruano. (Tratado de Paz y Amistad entre las repúblicas de Chile y Perú, 1883, Art. 3°)

En suma, hasta ese momento, el territorio tacno-ariqueño no se constituía en un territorio propiamente fronterizo en un sentido estricto de límites nacionales. Desde el periodo precolombino (Dollfus, 1981; Murra, 1975), pasando por el periodo colonial y republicano, hasta el siglo XIX, el par territorial tacno-ariqueño presentaba un constante intercambio con base en la movilidad del altiplano hacia el litoral, donde Arica constituía el puerto natural de Tacna (Chávez Vargas, 2022; González Riesle, 2015). Fue hasta 1929 que Tacna y Arica se convirtieron en ciudades fronterizas seccionadas por límites territoriales nacionales.

Figura 1. Las fronteras de Perú, Chile y Bolivia en 1879



Fuente. tomado de Gustavo Pons Muzzo (2017)

El referido plebiscito que Tacna y Arica debían llevar a cabo en marzo de 1894, según lo establecido en el Tratado de Ancón, no se efectuó (Pons Muzzo, 2017); en lugar de ello, Tacna y Arica permanecieron bajo la administración chilena cerca de medio siglo. El destino de ambas provincias se concretó con la firma del Tratado de Lima y su Protocolo Complementario, de manera específica el artículo segundo indica

El territorio de Tacna y Arica será dividido en dos partes. Tacna para el Perú y Arica para Chile. La línea divisoria entre dichas partes y, en consecuencia, la frontera entre los territorios del Perú y de Chile, partirá de un punto de la costa que se denominará 'Concordia'. (Tratado de Lima y su Protocolo Complementario, 1929, Art. 2º)

Así, en agosto de 1929, Tacna retornó a la administración peruana, mientras que Arica permaneció bajo la administración chilena. Desde esa fecha, en adelante, Tacna (Perú) y Arica (Chile) mantienen las relaciones socio-territoriales que las caracterizaron histórica y cotidianamente, con la salvedad, que estas relaciones se ven mediadas por la presencia de un límite fronterizo nacional.

El intercambio cotidiano entre Tacna (Perú) y Arica (Chile), como ciudades de frontera a partir de 1929, debe comprenderse en el marco del intercambio histórico

determinado por la ocupación vertical del territorio andino (Dollfus, 1981; Murra, 1975) desde el Altiplano hasta el litoral del océano Pacífico. De ahí se entiende por qué el norte chileno ha presentado un proceso de migración particular en relación con el proceso migratorio en otras ciudades centrales de Chile como Santiago y Valparaíso (Guizardi et al., 2017).

El abordaje de la educación y la movilidad fronteriza desde la academia del norte chileno

Frecuentemente se considera a la década de 1990 como aquella en que se transformaron los flujos migratorios en Chile (Cano & Soffia, 2009; Stefoni E., 2001). La restitución de la democracia, la consolidación económica y la disminución de la pobreza y el desempleo conllevaron a que Chile se posicionara como un país de destino para los inmigrantes de la región sudamericana (Cano & Soffia, 2009). Históricamente, hasta inicios del siglo XXI, se consideraron tres etapas migratorias en Chile (Stefoni E., 2001). La primera etapa tiene un carácter inmigrante y aconteció entre mediados del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, provenía principalmente de Europa, además de Asia y Arabia. Una segunda tendencia, esta vez emigrante, situada en las décadas de 1970 y 1980, se desarrolló en el contexto de la dictadura militar; durante la segunda tendencia puede distinguirse un primer momento caracterizado por la emigración por motivos políticos, y un segundo momento caracterizado por la emigración por motivos económicos.

La tercera etapa se contextualiza en un periodo de desarrollo económico y retorno de la democracia en Chile (Cano & Soffia, 2009; Stefoni E., 2001), el mismo que se caracteriza “por la llegada de inmigrantes provenientes de diversos países latinoamericanos, especialmente peruanos, bolivianos, argentinos, ecuatorianos y cubanos” (Stefoni E., 2001, p. 8). La progresiva situación de peruanos en Chile dialogó con la preocupación de la academia por evidenciar y profundizar los procesos de inmigración. No obstante, durante la segunda década del siglo XXI empezó a generarse evidencia que profundizaba la migración y la movilidad humana en el norte de Chile (Gonzalez Torralbo et al., 2021; Guizardi, 2016; Guizardi et al., 2019; Jiménez Palacios, 2019; Liberona Concha et al., 2017; Stefoni et al., 2021; Tapia Ladino et al., 2017, 2019, 2021).

Asimismo, es importante relevar la presencia de producción científica referente a la problematización en torno a la relación entre migración y educación (Jiménez et al., 2017; Stefoni & Stang, 2017). De ese modo, se cuenta con producción sobre las políticas públicas de educación intercultural y su adaptación a los procesos de inmigración internacional (Riedemann et al., 2020), así como en relación con los problemas de fronterización y sus prácticas escolares como un reto por afrontar en las relaciones en el interior del aula (Stang Alva et al., 2019).

No obstante, profundizar en las dinámicas de movilidad humana en el norte chileno evidenció la presencia de otros tipos de movilidad más allá de la migración. Mientras que la migración suponía un cambio de residencia permanente, en la frontera norte de Chile se evidenciaban dinámicas de movilidad fronteriza que trascendían la migración,

tales como la movilidad laboral fronteriza, la movilidad laboral comercial, la movilidad turística, la movilidad por salud, entre otras (Tapia Ladino et al., 2017, 2019).

Por otro lado, profundizar sobre las dinámicas de la movilidad humana en el norte chileno (Guizardi et al., 2017) permitió evidenciar las particularidades y diferencias entre el comportamiento de la migración en Santiago de Chile —metrópolis donde se habían situado los principales estudios sobre migración— y el comportamiento de estas en ciudades del norte, como Arica e Iquique.

En lo que respecta a fronteras y educación, el caso del norte chileno ha evidenciado mayor producción científica en lo referente a la inclusión de migrantes en el sistema educativo (Bustos & Gairín, 2017; Bustos González & Díaz Aguad, 2018; Bustos González & Gairín Sallán, 2017; Bustos González & Mondaca Rojas, 2018; Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017; Cerda León, 2019; Mondaca et al., 2017; Neyra V. et al., 2020). Según el documento *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020* (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile [INE] & Departamento de Extranjería y Migración [DEM], 2021) se calcula un total de 30 087 personas extranjeras residentes en la región de Arica y Parinacota para el año 2020, lo que representa 11.9% del total de la población de la región (Collado, 2021). La cifra para 2020 aumentó con respecto a 2019 (27 890) y 2018 (25 675). En cuanto a la nacionalidad, para la región de Arica y Parinacota, la población extranjera es predominantemente boliviana (39%) y peruana (36.9%), seguida de la población venezolana (9.8%) y colombiana (5.2%).

Como se refirió en la sección anterior, la migración boliviana y peruana en el norte chileno presenta antecedentes desde el periodo precolonial (Zapata-Sepúlveda, 2019) lo que supone una movilidad vertical de carácter histórico y territorial. La presencia de una población migrante boliviana y peruana ha llevado a enfocar críticamente diversos aspectos educativos, entre los cuales se distinguen cuatro categorías que permiten organizar y analizar la situación de la producción científica chilena referente a los contextos de educación, migración y frontera en el norte de Chile. Estos son: la relación entre migración y currículo educativo, la situación migratoria de los estudiantes, la recepción docente de la migración y la percepción sobre los nuevos migrantes en el contexto educativo.

Respecto a la referencia de migración y currículo escolar, es importante dar cuenta de tres evidencias clave. La primera de ellas sobre el desequilibrio de contenidos curriculares entre Chile y sus países vecinos, lo mismo que lleva a generar ciertas ventajas y desigualdades. El segundo elemento trata la persistencia de discursos hegemónicos, nacionalistas y triunfalistas de la identidad chilena frente a sus pares bolivianos y peruanos, situación heredada desde el conflicto bélico del siglo XIX y reflejada en los contenidos curriculares. En tercer lugar, la hegemonía de dicho discurso asume la integración de los estudiantes migrantes desde un relato de asimilación y adaptación sin discutirse la necesidad de diversificar la estructura curricular.

Se manifiesta que los estudiantes migrantes de origen peruano presentan ciertas ventajas respecto a sus pares chilenos, debido a la diferencia de los contenidos curriculares (Bustos González & Díaz Aguad, 2018). Así, mientras que la educación básica en Chile

es de ocho años, la educación básica³ en Perú es de seis años; ello conlleva a que los estudiantes peruanos conozcan ciertos contenidos curriculares que sus pares chilenos aún no han llevado (Bustos González & Díaz Aguad, 2018). Por otro lado, a esta ventaja curricular se suma una mejor actitud hacia el estudio por los estudiantes migrantes peruanos, dicha actitud ha sido relacionada con una suerte de estrategia de posicionamiento y necesidad de aceptación social (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018).

No obstante, a pesar de percibirse una mejor predisposición hacia el estudio, los contenidos curriculares de las escuelas chilenas aún presentan una débil adaptación a la diversidad migratoria del aula. En ese sentido, un elemento a considerar es el tratamiento de la enseñanza de la historia en la escuela (Cavieres, 2006; Mondaca Rojas, 2018; Neyra V. et al., 2020). Los conflictos bélicos del siglo XIX aún conllevan a una visión estereotipada hacia los migrantes peruanos y bolivianos, los mismos que configuran un relato curricular nacionalista de Chile, frente a un migrante atrasado cultural y políticamente (Mondaca Rojas, 2018); lamentablemente, dicho discurso nacionalista aún se encuentra presente “en el profesorado y las políticas educativas en términos de contenidos” (Mondaca Rojas, 2018, p. 226). Ante dicha visión, ciertos autores proponen la generación de perspectivas más amplias e integradoras en el aula, encaminadas a un entendimiento construido desde una perspectiva histórica supranacional “para fomentar una cultura de desarrollo común” (Neyra V. et al., 2020) desde las escuelas de la frontera norte de Chile.

El elemento referente al relato de asimilación y adaptación en la integración guarda relación con el elemento que trata sobre los discursos hegemónicos en la medida en que el currículo sigue reproduciendo “los valores de una cultura chilena hegemónica y homogénea, donde la diversidad es tratada siempre como un aspecto marginal” (Mondaca et al., 2020, p. 268). La percepción de una cultura chilena hegemónica implica que la integración de los estudiantes migrantes sea referida como una suerte de asimilación y adaptación al sistema escolar (Bustos & Gairín, 2017), sin ponerse en discusión los patrones culturales y las estructuras curriculares de la escuela chilena.

La adaptación del migrante hacia el currículo educativo dialoga con una ausencia de estrategias docentes para la inclusión del migrante en la escuela. Las investigaciones previas señalan que el docente, por lo general, presenta una débil preocupación por generar acciones de inclusión o adaptación con los estudiantes migrantes (Bustos González & Díaz Aguad, 2018). Esta situación se debe a que el perfil del estudiante migrante, como se explicó líneas arriba, se caracteriza por un adecuado rendimiento académico y una conducta sin problemas disciplinarios graves. Este contexto implica que el docente conserve el *statu quo* en la escuela, dejando que los estudiantes migrantes “asuman —muchas veces en solitario— la lucha por la inclusión” (Bustos González & Díaz Aguad, 2018, p. 144).

Sin embargo, lejos de una situación positiva, las investigaciones previas han señalado la heterogeneidad de los problemas de la población migrante en el aula, que van desde las diferencias socioculturales y las variantes lingüísticas (Tovar-Correal & Bustos González, 2022), pasando por percepciones disímiles sobre la disciplina en el aula, el uso de vestimenta, uniformes y presentación del estudiante (Bustos González

³ Lo que en Perú se denominaría educación de nivel primario.

& Mondaca Rojas, 2018), hasta las percepciones de los padres de familia migrantes, quienes notan “cierta falta de exigencia y rigurosidad de parte de los profesores” (Bustos González & Gairín Sallán, 2017, p. 18).

En esa misma línea, la situación migrante del estudiante está determinada por los procesos de inclusión que este debe producir en solitario, lejos de ser “condiciones generadas en el contexto de acogida” (Bustos & Gairín, 2017, p. 215). Así, la situación de los estudiantes migrantes en el norte de Chile se torna más complicada en la medida que se asume que estos deben asimilarse al sistema (Bustos & Gairín, 2017; Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017). De esa manera, la academia ha evidenciado tres retos que complejizan el proceso de asimilación al sistema como empresa solitaria de los estudiantes. El primer reto, referente a la presencia de una cultura chilena construida como hegemónica y homogénea donde las diversidades culturales son tratadas marginalmente (Mondaca et al., 2020). El segundo, muy relacionado con el primer reto, supone un marco ideológico en relación con la chilenización y desperuanización de las zonas fronterizas, traducido en desfiles y nacionalismos insertos en las prácticas educativas (Bustos González & Díaz Aguad, 2018). Y, en tercer lugar, la presencia de actitudes sancionadoras del sistema educativo frente a las diversidades lingüísticas manifiestas en expresiones orales y escritas de los estudiantes migrantes (Tovar-Correal & Bustos González, 2022).

Finalmente, un asunto revisado por la academia en años recientes refiere a la inserción de nuevos migrantes o migrantes no tradicionales (Bustos González & Díaz Aguad, 2018; Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017, 2019) en el aparato educativo del norte de Chile. Así, entre los migrantes tradicionales se contará con la población escolar boliviana y peruana, mientras que entre los migrantes no tradicionales se cuenta con estudiantes provenientes de Colombia, Ecuador o el Caribe. La presencia de migrantes no tradicionales ha permitido evidenciar dos situaciones. En primer lugar, ha permitido la visualización del fenómeno migrante en las escuelas, situación que se mantenía invisibilizada frente a la migración tradicional (Bustos González & Díaz Aguad, 2018). En segundo lugar, la presencia de migrantes no tradicionales ha permitido evidenciar ciertas características de la población migrante tradicional como el carácter introvertido de los primeros en relación con los segundos.⁴

En síntesis hasta esta parte, la academia chilena ha evidenciado la problemática migratoria relacionada con el ámbito educativo en las regiones fronterizas del norte de Chile y ha enfocado su preocupación en la situación de la migración boliviana y peruana, al resaltar problemáticas relacionadas al currículo, la convivencia entre pares escolares y la recepción docente de la migración. Asimismo, la producción más reciente ha empezado a visibilizar la situación de los migrantes no tradicionales frente a la migración de peruanos y bolivianos.

⁴ Es importante acotar que ello puede explicarse y dialoga con evidencias previas. “La introversión de parte de los primeros [migrantes tradicionales] se puede interpretar como un mecanismo de protección, en virtud de estar insertos en un país que históricamente los percibe como *enemigos*, a raíz de los acontecimientos que enfrentó a Chile, con sus países [Perú y Bolivia] durante la *Guerra del Pacífico*. Un número importante de estudiantes prefieren evitar estigmatización, ocultando su origen y *mimetizándose* con aimaras chilenos” (Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017, p. 19).

El abordaje de la educación y la movilidad fronteriza desde la academia peruana

A diferencia de Chile, Perú ha sido un país “ eminentemente emisor de migración internacional ” (Alvites Sosa, 2011, p. 34). Teófilo Altamirano (s. f.) considera cinco fases de emigración de peruanos en el exterior. La primera etapa ocurrió desde 1910 hasta 1950 donde la emigración se dio principalmente hacia Europa del Oeste. Esta emigración, predominantemente oligárquica, se daba por motivos de educación, poder y prestigio (Altamirano, s. f.). Durante las décadas de 1950 a 1960, época en la que se sitúa la segunda etapa, el proceso de emigración a Europa aumentó debido al fin de la segunda guerra mundial y la reconstrucción del continente europeo; sin embargo, se asomaba también el proceso de emigración a Estados Unidos.

La tercera etapa, situada en la década de 1970, estuvo marcada por el gobierno militar nacionalista de Velazco Alvarado en Perú, lo que conllevó a la emigración de “ peruanos de clase media alta y alta ” (Altamirano, s. f., p. 2), además de la reducción de la inmigración y la emigración a países del bloque comunista, debido a la tendencia del gobierno militar, así como a la apertura diplomática y comercial con los países de este bloque. Es importante indicar que, para este periodo, se calcula un total de 500 000 peruanos en el exterior, de los cuales 300 000 residían en Estados Unidos, mientras que el resto residía en otros países latinoamericanos como Venezuela, Argentina y México (Altamirano, s. f.).

El periodo que va de 1980 a 1992, en el que se sitúa la cuarta etapa, se caracteriza por la restauración de la democracia; así como el inicio de la crisis económica, el empobrecimiento del país y el surgimiento de la violencia política en el Perú. A los destinos anteriores de emigración se sumaban Japón, Argentina y Chile. El quinto periodo que sitúa Altamirano (s. f.) data de 1992 en adelante, etapa en la que se estabilizan las condiciones internas del país; aun así, se calculaba un total de 1 920 000 peruanos en el exterior (Altamirano, s. f.).

A la periodización propuesta por Teófilo Altamirano (s. f.) deben considerarse las observaciones señaladas por Lucía Alvites Sosa (2011). De acuerdo con esta autora, hasta 2010 se contaba con 3 056 000 peruanos en el exterior, el periodo de 1990 a 2007 es el que ha presentado “ una tendencia creciente y sostenida ” de emigración (Alvites Sosa, 2011, p. 35). El principal país de destino continuaba siendo Estados Unidos (32.6%), seguido de España (16.6%), Argentina (13.5%), Italia (10%), Chile (7.8%), Japón (4.2%), Venezuela (3.9%) y otros países (11.3%).

Sin embargo, desde finales de la segunda década del siglo XXI, Perú empezó a experimentar un creciente proceso de inmigración venezolana. Si bien para 2015, la población venezolana en el Perú era de 2 093⁵ ciudadanos, esta cifra aumentó a más de medio millón (Indaga, Observatorio Nacional de Política Criminal, 2022) debido, entre las principales razones, a la emisión del Permiso Temporal de Permanencia (Aprueban lineamientos para el otorgamiento del Permiso Temporal de Permanencia para las personas de nacionalidad venezolana, 2018). Hasta finales de 2021 se registraba un total de 1 057 251 ciudadanas y ciudadanos venezolanos en el Perú (Indaga, Observatorio Nacional de Política Criminal, 2022). Si bien es un fenómeno que debe

⁵ Cifra que era superada por la población proveniente de Bolivia, con 3 333 ciudadanos, y Colombia con 2 464 ciudadanos (Indaga, Observatorio Nacional de Política Criminal, 2022).

llamar la atención de la academia peruana, el presente documento no se centra en las dinámicas de inmigración venezolana; aun así, es importante indicar que recientes documentos (Equilibrium-Centro para el Desarrollo Económico, 2020; Gobierno de Canadá, Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) & Unicef, 2021) se han preocupado por evidenciar la relación entre inmigración venezolana y educación en el Perú, principalmente en el contexto limeño.

Para el caso de la región fronteriza de Tacna la situación es similar. Mientras que en Arica y Parinacota (Chile) se registran más de 30 000 extranjeros residentes (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile & Departamento de Extranjería y Migración, 2021); para el caso de Tacna, esta cifra alcanza a los 2 887 extranjeros residentes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017).⁶ De ahí que es importante indicar que el enfoque de la problematización en torno a la educación y la movilidad fronteriza no debe encauzarse desde el mismo derrotero⁷ que ha demarcado la problematización en la ciudad fronteriza de Arica. Asimismo, la reducida cifra de inmigrantes residentes en Tacna no debe considerarse como que no existe un problema entre la movilidad y la educación en esta región fronteriza. Precisamente, uno de los inconvenientes respecto a esta brecha de investigación tiene que ver con la orientación teórica que se adopta de la movilidad fronteriza.

La movilidad, en este caso fronteriza, no debe entenderse como un traslado entre dos territorios fronterizos (Osterling, 2018). Como lo dijo John Agnew (1994), considerar la movilidad fronteriza como un traslado entre dos territorios fronterizos resulta una “trampa territorial” (Agnew, 1994) tan paradójica como reificar el espacio territorial estatal como una escala territorial fija. A este respecto habría que preguntarse ¿dónde empiezan y dónde terminan los límites de lo fronterizo? A fin de discutir la movilidad fronteriza y la educación, en el contexto tacneño, se requiere de un enfoque de la movilidad que considere diversas escalas de movilidad, diversas interacciones y diversas formas de movimiento, interseccionadas en la experiencia móvil (Cresswell, 2010; 2014) del contexto fronterizo. De ahí que se aborde la exposición de los resultados en el marco del giro de la movilidad (Cresswell, 2010, 2014; Sheller & Urry, 2006; Urry, 2000).

En síntesis hasta esta parte, abordar la relación entre movilidad fronteriza y educación, en el contexto tacneño, requiere considerar cuatro aspectos. En primer lugar, el Perú y Tacna son espacios donde la tradición inmigrante internacional no ha sido lo suficientemente abundante como para decantar el problema hacia la variable migrante, como sí lo ha sido en el caso chileno y ariqueño. En segundo lugar, la ausencia de una tradición inmigrante internacional no debe llevar a suponer la ausencia de un problema en torno a la relación entre movilidad fronteriza y educación. Precisamente, y aquí el tercer aspecto, se considera que se requiere un reenfoque teórico de la movilidad (Cresswell, 2010; 2014) para comprender los impactos de la movilidad fronteriza en los problemas educativos de la ciudad de Tacna. Finalmente, en cuarto lugar, se opta por la propuesta teórica del *giro de la movilidad* (Cresswell, 2010, 2014; Sheller & Urry, 2006; Urry, 2000) para enmarcar la exposición de los resultados. A continuación, se dará cuenta de la exposición del método de la propuesta de investigación y, seguidamente, la exposición de los resultados.

⁶ Respecto a la migración reciente, la Encuesta dirigida a la Población Venezolana (Enpove, INEI, 2022) registró un total de 1 655 viviendas con población venezolana para la región de Tacna (INEI, 2022).

⁷ Esto es, analizar el problema educativo de fronteras desde la migración.

Método

El presente documento forma parte de la investigación titulada “El condicionamiento fronterizo peruano chileno y el perfil de egreso en estudiantes de educación básica: alcances para una relación dialógica desde el contexto tacno-ariqueño”, la misma que tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el contexto fronterizo tacno-ariqueño y el perfil de egreso de educación básica en estudiantes de la ciudad de Tacna (Perú). Para dicha investigación se desarrolló un estudio de caso descriptivo (Kazez, 2009; Yin, 2009) con base en entrevistas semiestructuradas de actores educativos, tales como docentes y directivos, así como de actores fronterizos relacionados principalmente al ámbito comercial.⁸

Los criterios de inclusión de docentes y comerciantes, considerados para el desarrollo de las entrevistas, se basan en que los docentes cuentan con un rol protagónico en el aula, cuya percepción puede permitir profundizar tanto en prácticas como percepciones de diversos actores en el interior de las instituciones educativas. La decisión en torno a los comerciantes se debe a que, a diferencia de otras ciudades peruanas, más de la cuarta parte de la población de la ciudad de Tacna⁹ se dedica a las actividades de comercio y mercados (INEI, 2017). Asimismo, el rol de los comerciantes en la ciudad fronteriza de Tacna ha sido relevado por investigaciones previas (Berganza Sentién & Cerna Rivera, 2011; Chávez Vargas, 2022; Jiménez Palacios, 2019, 2020; Jiménez Palacios et al., 2019; Pastor Seperak & Chávez Vargas, 2022; Ponce Vargas, 2018).

En cuanto a la técnica de investigación, se aplicaron 40 entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a docentes como a comerciantes de la ciudad de Tacna, para el diseño de la guía de entrevista se consideraron investigaciones previas (Jiménez Palacios, 2019; Jiménez Palacios et al., 2019) como base conceptual para la organización de categorías apriorísticas en el instrumento, además de considerarse pruebas piloto tanto a docentes como a comerciantes. En lo que respecta a la técnica de análisis, se utilizó un análisis de contenido (Bardin, 1977) con base en una codificación selectiva de las categorías “perspectivas sociohistóricas de vida”, “competencias financieras” y “movilidad de saberes”. Para el presente artículo se ha considerado un análisis intercaso de siete trabajadores fronterizos insertos en el comercio de la Feria de Ropa Usada (Jiménez Palacios et al., 2019), según la Tabla 1.

⁸ A diferencia del estudio de caso explicativo o exploratorio, el estudio de caso descriptivo es un diseño que se propone presentar un fenómeno en su contexto (Kazez, 2009), a diferencia del explicativo que busca relaciones causales o el exploratorio que busca generar preguntas para investigaciones ulteriores. Asimismo, es importante hacer hincapié en la importancia sobre el abordaje cualitativo, por medio de entrevistas, para la presente investigación. Como bien refiere Álvaro Gaínza Veloso (2017), la entrevista es una técnica de producción de información que expresa “maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación” (Gaínza Veloso, 2017, p. 220).

⁹ Para abordar el espacio urbano de la ciudad de Tacna se han considerado los distritos de Tacna, Alto de la Alianza, Ciudad Nueva y Coronel Gregorio Albarracín. Así, en la ciudad, 27.2% de la población se dedica al trabajo de los servicios como vendedores de comercios y mercados (INEI, 2017).

Tabla 1. Características y codificación de casos

Núm.	Denominación	Actividad comercial	Código
1	Mujer comerciante 1	Comerciante de la Feria	MC1
2	Mujer comerciante 2	Comerciante de la Feria	MC2
3	Mujer comerciante 3	Pasera	MC3
4	Mujer comerciante 4	Pasera	MC4
5	Mujer comerciante 5	Pasera	MC5
6	Mujer comerciante 6	Comerciante de la Feria	MC6
7	Varón comerciante 1	Comerciante de la Feria	VC1

Fuente: elaboración propia

Resultados

En la presente sección se dan a conocer dos hallazgos que contribuyen a reducir las brechas de investigación respecto a la movilidad fronteriza y la educación en la región de Tacna (Perú). Así, se sostiene que la movilidad fronteriza debería asumirse de manera compleja, en lugar de acotarla a la migración o al traslado entre dos territorios fronterizos. De esta forma, se consideran dos hallazgos respecto a la movilidad fronteriza y la educación: el primero trata de la movilidad interconectada y la relación que esta tiene con las competencias socioemocionales en el desarrollo educativo de los hijos de las comerciantes, y el segundo se refiere a la movilidad de saberes y las competencias educativas en los espacios comerciales de frontera.

Movilidad interconectada, redes de cuidados y competencias socioemocionales

Los testimonios de la presente sección dan cuenta del carácter complejo de la movilidad fronteriza. Principalmente, se resalta la presencia de los hijos y la familia en el carácter interconectado de la movilidad. La presencia de los hijos se resalta como un elemento clave interconectado a la movilidad fronteriza, sea construyendo redes de cuidado o desarrollando prácticas de maternidad ante la posibilidad de dejarlos solos en casa, esto último en pro de un mejor desarrollo de las competencias socioemocionales de los hijos.

Dejar a tus hijos, lo más feo para mí, aparte de que teníamos que caminar mucho y andar con cuidado porque allá en Chile la PDI te puede *chapar*, te puede atrapar ahí y si no tienes documentos y todo eso, te puede... te deportan pue'. (MC4)

El testimonio de MC4 advierte, inicialmente, que la movilidad fronteriza es una experiencia que trasciende al simple traslado entre dos territorios fronterizos, pues la movilidad se manifiesta a diversos ritmos (Cresswell, 2012). MC4 tiene que *andar con cuidado*, lo cual supone moverse lentamente; en hallazgos de investigaciones previas es interesante observar los diversos ritmos de cruce de las comerciantes. En algunos casos resulta agitado previo al cruce de la frontera. Al momento propio del cruce fronterizo, en las zonas de aduana, por ejemplo, el cruce debe ser lo más raudo posible; mientras que, tras el cruce de la frontera, el ritmo es sosegado y pausado.

Además, el testimonio de MC4 complejiza la movilidad fronteriza. Pues la movilidad no solo es a diversos ritmos, además es interconectada (Cresswell, 2012; 2014). Cruzar la frontera para una pasera¹⁰ o una mujer comerciante, puede resultar una experiencia muy disímil a la experiencia de cruce que puede tener un agente de la Policía de Investigaciones (PDI, de Chile), una turista u otro tipo de sujeto que experimente la movilidad. El *caminar*, el *andar con cuidado*, el *atrapar y la posibilidad de ser deportada*, son elementos que se interconectan con la experiencia móvil de MC4, las mismas que variarán según el sujeto que viva la experiencia móvil de frontera. Asimismo, la experiencia móvil de MC4 tiene que entenderse de manera interconectada tanto con agentes humanos, como sus hijos o la PDI, así como por agentes no-humanos (Latour, 2005) tales como *los documentos* o la ausencia de estos. De ahí que la movilidad fronteriza deba entenderse de manera interconectada, tanto con otros agentes humanos como no humanos (Cresswell, 2010; 2014). Al consultarle a MC5 sobre las diferencias de movilidad antes y después de la pandemia, respondió lo siguiente

(...) antes viajábamos a otro país y estábamos lejos de nuestras familias; en cambio, ahora estamos más cerca de nuestros hijos y de nuestros familiares. Estamos acá en nuestro país. (MC5)

El testimonio de MC5 fortalece la tesis de la movilidad fronteriza en sentido interconectado (Cresswell, 2010). La referencia de *dejarlos* (MC5) o *mantenerse lejos de ellos* (MC4) supone un esfuerzo por *los hijos y familiares*, quienes le dan sentido a la movilidad fronteriza de las comerciantes. De esta manera, aunque los hijos de las comerciantes no crucen la frontera, implican un elemento relevante al momento de la movilidad de los comerciantes. La movilidad de las madres, frente a la inmovilidad de los hijos conllevará a la planificación de una serie de redes de cuidado que las comerciantes deben establecer en sus hogares en la ciudad de Tacna. Considerar redes de cuidado con los hijos es una táctica que hace frente a los factores de riesgo sobre las competencias socioemocionales de los hijos.¹¹ Ahora bien, dejar en casa no es una actividad exclusiva de las *paseras*, en el caso de MC1 se observó lo siguiente

¡Ay sí y una vez se me escapó! ¡Ay! ¡Casi me muero! De pensar ¿Dónde estará? Tantas cosas que pasan y de pensar que se la han podido llevar. Mi hija tenía cuatro años y se me perdió. Se había ido a otra feria mirando vestidos (risas).

¹⁰ Se les denomina pasera u hormiga “debido a que las personas que cruzan la frontera van transportando poquito a poco la mercadería. Pasan la frontera a menudo, pasando pocas cantidades cada vez” (Berganza Setién & Cerna Rivera, 2011, p. 88).

¹¹ Las competencias socioemocionales, tales como la autorregulación, las relaciones interpersonales o el buen juicio, son elementos que pueden afectar tanto el aprendizaje como la salud de los escolares (Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, 2021).

De ahí decidí dejarla en la casa, ahí está más segura. Claro que cuando tenía un año también la dejé y [de] eso siempre me lamento. Se me había hecho tarde y la dejé. Terminaba de armar y regresaba a recogerla. Eso es lo bonito ¿no? Que una podía mantener a sus hijos. (MC1)

El testimonio de MC1 de *mantener a sus hijos* fortalece la idea de *la familia, los hijos y las hijas* como motivo de la movilidad. Asimismo, el testimonio de MC1 profundiza en la hipótesis de la movilidad interconectada toda vez que esta no solo supone *sentimientos* que acompañan la movilidad de la comerciante. El carácter interconectado de la movilidad fortalece la hipótesis referente a la necesidad de planificar redes de cuidado para los hijos, en pro del fortalecimiento de sus competencias socioemocionales. La *decisión* de dejar en casa a su hija y el hecho de *armar rápido el negocio para recogerla*, evidencia la ausencia de estas redes y, por ende, el desarrollo de actividades que complejizan y determinan la movilidad de MC1 para aguardar los cuidados socioemocionales. No obstante, a pesar de las ausencias y de las tácticas ejercidas para el cuidado, las comerciantes son conscientes que dicho esfuerzo permitirá el acceso a determinados derechos sociales.

Claro, este, le estaba diciendo que lo que yo sacaba como comerciante, yo con cuatros niños. A mí no me ha faltado ni me ha sobrado, o sea, pero siempre trabajando todos los días, todo el día. He hecho mi casita, madre soltera, pero siempre desde que he tenido 19 años, hasta los 22 años en otro rubro. Desde los veintitantos años he trabajado en Arica, Tacna, Arica, Tacna, Arica y después me he ido más allá de Chile con puro comercio. (MC3)

Mis hijos (... risas ...) si no hubiera trabajado aquí no hubiera podido tener tantos hijos. No hubiera podido hacerlos estudiar. Mi hija, al menos, tiene una noción de esto y yo sé que sí, a la otra chiquita, la impulso un poco más... ella es modelo más bien. Por ahí una señora la ha captado que hace ropa para *las coreanas* y ella la hace modelar. Aparte que ella misma *su ropa de aquí se lo transforma*, lo estampa, se lo hace. Es bien original. (MC1)

Comprender la movilidad en tanto interconectada (Cresswell, 2010) clarifica la presencia de los hijos de las comerciantes y paseras en la movilidad fronteriza. Asegurar una red de cuidados o generar tácticas para aguardarlas frente a la actividad son algunas de las prácticas que se establecen para reducir los factores de riesgo frente a las competencias socioemocionales de los hijos.

No obstante, los testimonios también dan cuenta de prácticas de maternidad y las posibilidades del comercio tanto para la formación de los hijos, así como para el sostenimiento de los vínculos emocionales. El caso de MC3 da cuenta de la posibilidad del acceso a la vivienda, mientras que el caso de MC1 informa del acceso a la educación y a saberes productivos; ello posibilitado por la actividad comercial de las madres. De esta manera, las ausencias y sacrificios que expresan las comerciantes no suponen únicamente una consecuencia debido a su actividad fronteriza, implican además la posibilidad de brindar derechos sociales a sus hijos.

Sí pues, ahí hacían la tarea, en el tablero. Bueno, yo he criado a mis hijos así. No he tenido a alguien que me los cuide y ellos así también crecen (...) Le tendía su manta y al centro lo sentaba, él pedía todo y así he trabajado con él. (MC2)

Asimismo, *tender una manta* al centro del puesto de venta y *sentar* al niño supone el afianzamiento de un lugar de aprendizaje que se inclina hacia el fortalecimiento de vínculos emocionales a pesar de permanecer en el espacio de venta ferial. De esta manera, el testimonio de las entrevistadas esclarece el par educación/frontera para el caso de Tacna, como lugar de origen de la movilidad fronteriza. Las madres, comerciantes o paseras, se movilizan con la constante presencia de los hijos, lo cual conlleva a la necesidad de esclarecer los problemas educativos en torno a la movilidad. Por un lado, se informa de prácticas inclinadas a formar redes de cuidado, así como prácticas que fortalezcan las competencias socioemocionales y de formación de los hijos. A continuación, se reporta otro aspecto educativo relacionado con las competencias educativas.

Movilidad de saberes, aprendizajes y competencias educativas

Junto con los cuidados y la crianza, los aprendizajes también acompañan interconectadamente la movilidad fronteriza de las comerciantes permitiendo fortalecer ciertas competencias presentes en la educación básica peruana (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). Entre los testimonios seleccionados se observan los detalles y las características de la movilidad de saberes, aprendizajes y competencias educativas. Al consultarle sobre la experiencia de sus hijos y los aprendizajes movilizados en la feria, MC2 respondió lo siguiente

Sí, no sé qué otras cosas tenían, pero sí vendía. Ahí encima del tablero se paraba y decía ¡un sol! ¡un sol ropa de niño! ¡La gente se amontonaba! Así ha sido mi hijo menor. Al grande es al que no le ha gustado (...) Hay que ser bueno para sacar las cuentas y llevar la contabilidad también, muy importante. Ahora me doy cuenta que es importante, antes no le tomaba importancia. (MC2)

En el testimonio de MC2 se evidencia la movilidad de una serie de aprendizajes. Perder el miedo y expresarse en público constituyen capacidades importantes para el fortalecimiento de las competencias de comunicación oral. El currículo nacional (Minedu, 2016) sitúa a las competencias comunicativas como una práctica donde el estudiante interactúa con individuos y comunidades a través del lenguaje oral de forma creativa y responsable “considerando la repercusión de lo expresado y lo escuchado” (Minedu, 2016, p. 69). A este conjunto de capacidades se suman las competencias numéricas, relacionadas con la cotidianeidad del comercio, expresado en el testimonio de la comerciante.

Mi hija desde chiquita vendía. Le daba una cajita y vendía condimentos. Ahí vendía y hasta ahora ella vende y sabe todo, me pasa, me alcanza. Mi hijo igual también, pero mi hijo se ha quedado ahí (...). Mi hija también ha tenido sus clientes. También ha abierto tiendas de ropas nuevas, le gusta ofrecer y así se ha ganado sus *caseras*. (MC6)

Al igual que en el testimonio de MC2, este último fortalece la evidencia de la movilidad de aprendizajes y saberes desde la infancia. Respecto a las competencias numéricas, el Ministerio de Educación considera la competencia *Resuelve problemas de*

cantidad en donde el estudiante soluciona problemas que le demandan “construir y comprender nociones de cantidad, número, de sistemas numéricos” (Minedu, 2016, p. 133) para dotar de significado a estos conocimientos en situaciones cotidianas. La feria, como lugar de aprendizaje, moviliza competencias y capacidades tanto numéricas como comunicativas, además de competencias relacionadas a los emprendimientos, tal como se observa en el testimonio de MC6. Asimismo, la posibilidad de adquirir competencias posibilita a los hijos e hijas para desempeñarse tanto en su campo profesional como en el campo de los negocios, al consultarle a los comerciantes refirieron lo siguiente:

Entrevistador: Me comentaba que sus hijos son profesionales y se dedican a otro tipo de actividad aparte del negocio ¿no?

VC1: Así es. Claro, ellos tienen la iniciativa del negocio, por lo tanto, ellos pueden trabajar en el negocio como en su profesión.

MC1: No todos son iguales. De igual manera los he traído a todos, más bien creo que las últimas son más comerciantes. A veces la chiquita viene y me ayuda, ahí en la casa harán su negocio no sé (risas). Es lo bueno, a veces pienso yo que, si me pasara algo, ellos ya saben cómo sobrevivir.

Así, los aprendizajes movilizados permitirán a los hijos e hijas forjarse una forma de sobrellevar la futura productividad económica en la vida adulta, sea acompañando el desempeño profesional o forjándolo como un proyecto de vida. Estos aprendizajes guardan gran relación con la competencia *Gestiona responsablemente los recursos económicos* del currículo nacional peruano (Minedu, 2016). Esta competencia, la cual también ha sido evidenciada en investigaciones previas (Ticona Cohaila et al., 2023), supone la capacidad de administrar recursos desde “una postura crítica sobre el manejo de estos” (Minedu, 2016, p. 117), tanto de manera informada como responsable; esta competencia implica el fortalecimiento de ciertas capacidades, tales como comprender la forma en cómo funciona el sistema económico y financiero, así como la toma de decisiones en torno a estas. Así, la movilidad de saberes y aprendizajes se manifiesta a través de las competencias y capacidades comunicativas y numéricas, además de las competencias de emprendimiento y los saberes sobre el desarrollo propio del negocio.

Ah, mi hija sí sabe. Sabe los modelos, el precio que tiene que vender. Hay algunos que primera vez traen y no saben. En cambio, nosotras ya sabemos, por ejemplo: pantalón chiquito, y ya sabe cuánto cuesta. Ya sabe cómo vender, qué modelitos, el precio. Yo tengo años ya, ya tengo experiencia. Dar las gracias, aunque me lleve un sol o dos soles. Por eso tengo mis caseros también que se llevan bastante. (MC6)

Como se señaló líneas arriba, la movilidad de saberes se expresa también en los aprendizajes del negocio, en este caso la venta de ropa usada. Asimismo, es importante anotar que los saberes, además de ser transmitidos de madres a hijas, también pueden movilizarse entre pares, esto es, entre comerciantes. Sin embargo, en esta ocasión, debido a la extensión del documento, no se hace referencia a la movilidad de saberes comerciales entre pares.

En síntesis hasta esta parte, es importante indicar que la movilidad fronteriza es un fenómeno que trasciende el traslado entre dos territorios internacionales. Inno-

var sobre el enfoque de movilidad fronteriza, principalmente en tanto movilidad interconectada (Cresswell, 2010), visibiliza a aquellos actores que no cruzan la frontera, pero determinan la movilidad o, dicho en otras palabras, se movilizan junto a las prácticas móviles de las comerciantes y las paseras. De esta manera, la movilidad fronteriza de comerciantes y paseras es acompañada por la movilidad de dos tópicos educativos relevantes: las competencias socioemocionales y las competencias educativas (véase Tabla 2).

Tabla 2. ¿Qué competencias acompañan la movilidad fronteriza?

<p>Competencias socioemocionales</p> <p>La movilidad fronteriza debe llevarnos a considerar dos aspectos para la prevención de factores de riesgo relacionados con las competencias socioemocionales de los escolares, así se tiene:</p>	<p>Por un lado, se visibiliza la necesidad de <i>planificar redes de cuidado</i> que permitan sostener el vínculo emocional con hijas e hijos, sea al momento de cruzar la frontera o al momento de comerciar en el puesto ferial.</p>
	<p>Por otro lado, se visibilizan las <i>prácticas de maternidad</i> tanto para el sostenimiento de los vínculos emocionales por medio de estrategias espaciales situadas en el propio puesto ferial, así como la formación de proyectos de vida en los hijos.</p>
<p>Competencias educativas</p> <p>Las prácticas móviles de comerciantes y paseras evidencia la necesidad de profundizar en la relación que guarda con tres competencias educativas consideradas por el Ministerio de Educación (Minedu, 2016)</p>	<p>Competencia 7. Se comunica oralmente en su lengua materna</p>
	<p>Competencia 23. Resuelve problemas de cantidad</p>
	<p>Competencia 19. Gestiona responsablemente los recursos económicos</p>

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Tacna y Arica son dos ciudades que, cotidiana e históricamente, han compartido actividades de intercambio. A partir de 1929, las relaciones cotidianas entre ambas ciudades asumen un intercambio a través de sus límites fronterizos nacionales. Las relaciones cotidianas e históricas entre ambas ciudades, ancladas bajo una misma lógica de territorialidad vertical andina, explican las peculiaridades de la región norte de Chile y la región sur de Perú, por ejemplo, en la particularidad de sus características migratorias.

Para el caso chileno, a partir de la década de 1990, la inmigración proveniente de la región sudamericana aumentó sostenidamente, con particularidad de ciudadanos peruanos y bolivianos. A diferencia de las ciudades del centro de Chile, las ciudades del norte han presentado una población inmigrante predominantemente del altiplano andino, tanto peruano como boliviano. Así, al discutirse la problemática sobre educación en la zona fronteriza del norte de Chile, se ha visibilizado principalmente la

cuestión de la población migrante en relación con el currículo escolar, la convivencia entre estudiantes y las deficiencias en la inclusión promovida por docentes.

El enfoque migratorio con relación al problema “educación/frontera” es un asunto que difícilmente puede trasladarse al escenario fronterizo peruano, principalmente porque Perú, a diferencia de Chile, ha presentado una tendencia emigrante más que inmigrante. Ello lleva a identificar una brecha de investigación con relación al problema de la educación en la frontera sur de Perú. Se considera que el principal inconveniente para abordar dicha brecha de investigación pasa por la forma en que se enfoca teóricamente el problema de movilidad.

La movilidad acontecida entre el par fronterizo tacnoariqueño, debe complejizarse más allá de una perspectiva migratoria y de traslado entre territorios fronterizos. Al asumir el giro de la movilidad (Cresswell, 2010, 2014; Sheller & Urry, 2006; Urry, 2000) y el enfoque interconectado de ella (Cresswell, 2010; 2014) se observa que la movilidad fronteriza evidencia la necesidad de profundizar en las competencias socioemocionales de los escolares, así como en tres competencias educativas clave. Respecto a las competencias socioemocionales se requiere ahondar en las tácticas y prácticas que las paseras y comerciantes desarrollan para fortalecer redes de cuidado y apoyo en las prácticas de maternidad; mientras que, entre las competencias educativas se visibiliza el énfasis en las competencias tanto comunicativas, como matemáticas y de emprendimiento en sintonía con la propuesta del Ministerio de Educación de Perú (Minedu, 2016).

Finalmente, es importante anotar dos asuntos. El primero referido a la posibilidad que el enfoque de la movilidad asumido en el presente informe pueda extrapolarse también al contexto fronterizo norchileno, considerándose otras formas de movilidad más allá de la migración y el traslado. El segundo, a que otros pares fronterizos sudamericanos, como Corumbá (Brasil)-Puerto Quijarro (Bolivia), sobrellevan el mismo problema teórico (Golin & Assumpção, 2017; Machado García Arf, 2016). Esto es, asumir el problema “educación/fronteras” desde la recepción migratoria de una ciudad, en este caso la ciudad brasileña de Corumbá, respecto a su par fronterizo, la ciudad boliviana de Puerto Quijarro. Así, los hallazgos del presente documento sugieren una forma de abordar el problema “educación/frontera” desde la ciudad vista tradicionalmente como la emisora de migrantes, sea Tacna (Perú), Puerto Quijarro (Bolivia) u otros casos de la región.

Agradecimientos

El presente documento forma parte del proyecto de investigación “El condicionamiento fronterizo peruano chileno y el perfil de egreso en estudiantes de educación básica: alcances para una relación dialógica desde el contexto tacno-ariqueño” financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Privada de Tacna (Perú).

Se agradece al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Privada de Tacna (Perú) por financiar la presente propuesta. Asimismo, a las y los colegas del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Gestión de la Educación de Calidad (Gescal) por sus valiosos aportes en el desarrollo de la presente investigación.

Referencias

- Agnew, J. (1994). The territorial trap: the geographical assumptions of international relations theory. *Review of International Political Economy*, 1(1), 53-80. <http://www.jstor.org/stable/4177090>
- Aljovín de Losada, C. & Cavieres F., E. (2005). Reflexiones para un análisis histórico de Chile-Perú en el siglo XIX y la Guerra del Pacífico. En E. Cavieres F. & C. Aljovín de Losada (Comps.), *Chile-Perú, Perú-Chile: 1820-1920. Desarrollo políticos, económicos y culturales* (pp. 11-24). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Convenio Andrés Bello/Universidad Mayor San Marcos.
- Altamirano, T. (s. f.). *Los peruanos en el exterior y su revinculación con el Perú*. https://www.congreso.gob.pe/Docs/sites/webs/cip/materiales/imigra/Peruanos_exterior_revinculacion.pdf
- Alvites Sosa, L. (2011). *Madres e hijos/as de locutorio. La búsqueda de una familia sin fronteras*. Perú Migrante. <https://www.psf.org.pe/institucional/wp-content/uploads/2011/12/Madres-de-locutorio.pdf>
- Aprueban lineamientos para el otorgamiento del Permiso Temporal de Permanencia para las personas de nacionalidad venezolana [Decreto Supremo Nro. 001-2018-IN], *Diario Oficial del Bicentenario El Peruano*, 23 de enero de 2018, (Perú). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-lineamientos-para-el-otorgamiento-del-permiso-tempo-decreto-supremo-n-001-2018-in-1609074-1/>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições Persona.
- Berganza Setién, I. & Cerna Rivera, M. (2011). *Dinámicas migratorias en la frontera Perú-Chile. Arica, Tacna e Iquique*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Bustos González, R. & Gairín Sallán, J. (2017). Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3). <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/262/625>
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33958034002>
- Bustos González, R. & Pizarro Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, (19), 215-235. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1676>
- Bustos González, R. & Pizarro Pizarro, E. (2019). Migrantes tradicionales y migrantes contemporáneos en aulas de la frontera chilena. En F. Carrión & F. Enríquez (Eds.), *Dinámicas transfronterizas en América Latina: ¿de lo nacional a lo local?* (pp. 229-248). Organización Latinoamericana y del Caribe de Ciudades Fronterizas/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador/Universidad Privada de Tacna/Universidad de Tarapacá. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57548.pdf>
- Bustos González, R. A. & Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>

- Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Cano, V. & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007&lng=es&tlng=es
- Cavieres, E. (2006). *Chile-Perú, la historia y la escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Cerda León, A. (2019). El Puerto Libre y la Junta de Adelanto de Arica (JAA): aproximación histórica a una concepción de desarrollo para el periodo 1953-1970. *Tiempo y Espacio*, (42), 48-68. <https://cutt.ly/zHgdEjr>
- Chávez Vargas, M. C. (2022). Entre lo percibido y lo concebido en la producción del espacio transfronterizo Arica-Tacna. *Si Somos Americanos*, 22(1), 59-89. <http://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/1001>
- Collado, M. (2021, 30 de agosto). Población extranjera residente representa un 11.9% del total. *La Estrella de Arica*.
- Cresswell, T. (2010). Mobilities I: catching up. *Progress in Human Geography*, 35(4), 550-558. <https://doi.org/10.1177/0309132510383348>
- Cresswell, T. (2012). Mobilities II: still. *Progress in Human Geography*, 36(5), 645-653. <https://doi.org/10.1177/0309132511423349>
- Cresswell, T. (2014). Mobilities III: moving on. *Progress in Human Geography*, 38(5), 712-721. <https://doi.org/10.1177/0309132514530316>
- Dilla Alfonso, H. & Álvarez Torres, C. (2018). Arica/Tacna: los circuitos económicos de un complejo urbano transfronterizo. *Diálogo Andino*, (57), 99-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300099>
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2021). *Guía de soporte socioemocional para la atención de los estudiantes*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9790>
- Dollfus, O. (1981). *El reto del espacio andino* (Perú problema 20). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/items/3b06db85-6247-41e0-a84d-3500a18c783e>
- Equilibrium-Centro para el Desarrollo Económico. (2020). *La inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el Perú - una política que no se puede nombrar*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/687>
- Ferreira de Lima, B. & Dias Amato, L. J. (2019, 29-30 de junio-1 de julio). *Educação na Tríplice Fronteira: crianças latinoamericanas nas escolas municipais de Foz Do Iguaçu* [Conferencia]. VI Congresso Nacional de Educação. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA8_ID13662_22092019173832.pdf
- Gaínza Veloso, A. (2017). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-264). LOM Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

- Gobierno de Canadá, Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) & Unicef. (2021). *El derecho a estudiar: inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. <https://www.unicef.org/peru/informes/derecho-estudiar-inclusion-ninas-ninos-adolescentes-venezolanos-sistema-educativo-peru>
- Golin, C. H. & Assumpção, L. O. T. (2017). Educação intercultural em escolas fronteiriças: diálogos sobre fricções culturais na fronteira Brasil-Bolívia. *Revista Geopantanal*, 12(Número especial), 27-38. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/4215>
- González Riesle, A. (2015). Psicología política de la integración fronteriza. *Liberabit*, 21(2), 269-287. <https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/272>
- Gonzalvez Torralbo, H., Guizardi, M. & Lopez Contreras, E. (2021). Movilidades, violencia y cuidados: la experiencia de mujeres bolivianas en los territorios chilenos de la Triple-frontera Andina. *Revista de Geografía Norte Grande*, (79), 9-32. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000200009>
- Guizardi, M. (2016). El (des) control del “Yo”: frontera y simultaneidad en una etnografía sobre las migrantes peruanas en Arica (Chile). *Estudios Atacameños*, (53), 159-184. <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/1342>
- Guizardi, M. L., López Contreras, E., Valdebenito Tamborino, F. & Nazal Moreno, E. (2019). Dialécticas de la maternidad. Aportaciones al estudio de las desigualdades de género en territorios fronterizos. *Estudios Atacameños*, (63), 81-103. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2019-0021>
- Guizardi, M., Nazal, E., Valdebenito, F. & López, E. (2017). “Sincerar los trucos”. Una etnografía comparada sobre la migración femenina peruana en Arica, Iquique, Valparaíso y Santiago (Chile). *Etnografías Contemporáneas*, 3(5), 26-63. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/441>
- Indaga, Observatorio Nacional de Política Criminal. (2022). *Migración y crimen en el Perú*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.gob.pe/institucion/minjus/informes-publicaciones/2998723-migracion-y-crimen-en-el-peru>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile & Departamento de Extranjería y Migración. (2021, julio). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Campesinas* (Sistema de Consulta de Bases de Datos). <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). Condiciones de vida de la población venezolana que reside en el Perú. Resultados de la *Encuesta dirigida a la población venezolana que reside en el país II ENPOVE 2022*. https://www.r4v.info/es/document/INEI_ENPOVE_2022

- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R. & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez Palacios, R. (2019). Comercio informal en ciudades de frontera. Estudio de caso de los feriantes de ropa y calzado en la ciudad de Tacna (Perú). *Si Somos Americanos*, 19(1), 13-42. <https://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/888>
- Jiménez Palacios, R. (2020). Dinámicas de desigualdad y disputa territorial de escala en los nodos fronterizos del espacio económico sur andino: estudio de caso de las ferias de comercio popular en la ciudad de Tacna (Perú). *Espazo Aberto*, 10(1), 157-180. <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2020.31986>
- Jiménez Palacios, R., Bachmann Benites, P. F. & Loza Delgado, N. (2019). Ferias informales y migración laboral comercial. Apuntes para el debate del corredor fronterizo peruano-chileno. *Estudios Fronterizos*, 20, Artículo e037. <https://doi.org/10.21670/ref.1916037>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, Artículo e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Kabez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&tlng=es
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Editorial Manantial.
- Liberona Concha, N., Tapia Ladino, M. A. & Contreras Gatica, Y. (2017). Movilidad por salud entre Arica y Tacna: análisis de una demanda no satisfecha y de una oferta atractiva del otro lado de la frontera. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 8(2), 253-278. <https://doi.org/10.5209/GEOP.56122>
- Llagostera, A. (2010). Retomando los límites y las limitaciones del “archipiélago vertical”. *Chungará. Revista de Antropología Chilena*, 42(1), 283-295. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562010000100036>
- Machado García Arf, L. (2016). Considerações sobre a fronteira Brasil/Bolívia em Mato Grosso do Sul. *Revista Geopantanal*, 11(21), 171-180. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2521>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
- Mondaca, C., Muñoz, W. & Martínez, D. (2017). Los estudiantes migrantes peruanos en la región de Arica y Parinacota Norte de Chile: caracterización, distribución y desafíos. En F. Carrión M. & F. Enríquez Bermeo (Eds.), *Dinámicas transfronterizas en América Latina ¿De lo nacional a lo local?* (pp. 147-172). Flacso, Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57548.pdf>
- Mondaca Rojas, C. E. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/664249#page=1>

- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. & Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2020/11/23-MONDACA-ROJAS-RDA-63.pdf>
- Murra, J. V. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Neyra V., R., Castillo C., F., Briones V., G., Valdés C., C. & Espinosa F., C. (2020). Consideraciones acerca de la emigración peruana en Chile y la necesidad de cambios curriculares en educación. En E. Cavieres (Ed.), *Voces de integración Chile-Perú. Sonidos desde universidades regionales* (pp. 109-120). Universidad de Tarapacá. http://sb.uta.cl/libros/VOCES_INTEGRACION.pdf
- Osterling, E. (2018). Migraciones. En D. Zunino Singh, G. Giucci & P. Jirón (Eds.), *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina* (pp. 163-174). Editorial Biblos.
- 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), Artículo e0022. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1070/1011>
- Ponce Vargas, B. A. (2018). Trayectorias de inserción urbana de aymaras en Tacna: la construcción del distrito Ciudad Nueva. *Arquitek*, (13), 18-27. <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/arquitek/article/view/26>
- Pons Muzzo, G. (2017). *Del Tratado de Ancón a la Convención de Lima. Una historia de la política chilena desde la firma del Tratado de Ancón a la actualidad*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38, 207-206. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Stang Alva, M. F., Roessler Vergara, P. I. & Riedemann Fuentes, A. (2019). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la región metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6381>
- Stefoni E., C. (2001). *Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile* (Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas Clacso. 2001). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/stefoni.pdf>
- Stefoni, C., Mardones, P. & Valdebenito, F. (2021). Dinámicas de integración comercial “por arriba” y “por abajo” entre las zonas francas de Ciudad del Este (Paraguay) e Iquique (Chile). *Revista de Estudios Sociales*, 75, 15-29. <https://doi.org/10.7440/res75.2021.03>

- Stefoni, C. & Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico [Dossier]. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Tapia Ladino, M., Contreras Gatica, Y. & Liberona Concha, N. (2019). Cruzar y vivir en la frontera de Arica y Tacna. Movilidades y prácticas socioespaciales fronterizas. En H. Dilla Alfonso & C. Álvarez Torres (Eds.), *La vuelta de todo eso. Economía y sociedad en la frontera chileno/peruana: el complejo urbano transfronterizo Tacna/Arica* (pp. 99-152). Universidad Arturo Prat/RiL Editores.
- Tapia Ladino, M., Contreras Gatica, Y. & Stefoni Espinoza, C. (2021). Movilidad fronteriza, sujetos móviles y multianclados en el acceso de la vivienda. Los casos: Iquique, Alto Hospicio y Antofagasta. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 41(1), 265-291. <https://doi.org/10.5209/aguc.77004>
- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000100008>
- Ticona Cohaila, J. G., Cuito Rojas, C. G., Zevallos Paz, E. & Pastor Seperak, M. M. (2023). La educación de la cultura financiera en niños de familias comerciantes en Tacna. *Revista Educación*, 21(21), 10-26. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.271>
- Tovar-Correal, M. & Bustos González, R. (2022). Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia*, 47(11), 513-519. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/12/05_6941_Com_Bustos_v47n11_7.pdf
- Tratado de Lima y su Protocolo Complementario, Perú-Chile, 3 de junio de 1929. <http://especiales.pulso.cl/LaHaya/resource/docs/tratadoLima.pdf>
- Tratado de Paz y Amistad entre las repúblicas de Chile y Perú, 20 de octubre de 1883. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=220112->
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies. Mobilities for the twenty-first century*. Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). SAGE.
- Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Investigación social crítica en contextos educativos de la región fronteriza de Arica y Parinacota: reflexiones desde el trabajo de campo para la integración escolar. En F. Carrión M. & F. Enríquez Bermeo (Eds.), *Dinámicas transfronterizas en América Latina: ¿de lo nacional a lo local?* (pp. 129-145). Organización Latinoamericana y Caribeña de Ciudades Fronterizas. https://www.researchgate.net/publication/324600479_Investigacion_social_critica_en_contextos_educativos_en_la_region_fronteriza_de_Arica_y_Parinacota_reflexiones_desde_el_trabajo_de_campo_para_la_integracion_escolar

Ricardo Jiménez Palacios

Peruano. Doctorando en ciencias sociales por la Universidad de Chile y becario del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (Coes, Chile). Actualmente es académico e investigador en la Universidad Privada de Tacna (UPT, Perú). Líneas de investigación: estudios fronterizos, movilidad fronteriza, epistemología. Publicación reciente: Jiménez Palacios, R., Berríos Manzur, Y. L., Mamani Huanca, D. Y., Zamata Mamani, M. A. & Aquino Ccama, F. K. (2022). La movilidad de las comunidades sur andinas frente al derecho constitucional peruano. Estudio de caso de las comunidades de Higuera y Camilaca. *Diálogo Andino*, (68). http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2022/11/15_Jimenez-V2.pdf

Mariela Irene Bobadilla Quispe

Peruana. Doctorada en ciencias contables y financieras por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, postdoctorada en filosofía e investigación por la Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (Venezuela). Docente de la Universidad Privada de Tacna. Líneas de investigación: ciencias contables y financieras, ciencias de la educación. Publicación reciente: Bobadilla Quispe, M. I. (2023). *Influencia de la auditoría social en la responsabilidad social de las universidades públicas*. Editorial Navegante. Hugo Cirilo Calizaya Calizaya

Peruano. Doctor en educación con mención en gestión educativa por la Universidad Privada de Tacna. Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Gestión de la Educación de Calidad de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, Perú (Gescal-UPT). Docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada de Tacna. Líneas de investigación: ciencias de la educación, educación superior. Publicación reciente: Calizaya Calizaya, H. (2013, enero-junio). Diseño de un modelo de evaluación del desempeño docente basado en la metodología causal. *Veritas et Scientia*, 2(1), 63-68. <https://doi.org/10.47796/ves.v2i1.263>

Luis Alfredo Fernández Vizcarra

Peruano. Maestro en ciencias en gerencia en ingeniería de proyectos, con segunda especialidad en estadística para la investigación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Coordinador de Investigación de la Escuela de Postgrado y docente en la Universidad Privada de Tacna, Perú. Líneas de investigación: investigación aplicada, gestión de soluciones organizacionales creativas y eficientes, gestión organizacional del conocimiento, ingeniería de sistemas y proyectos sociales demográficos y económicos. Publicación reciente: Vargas Vargas, D. R., Escate Quispe, K. A., Cutipa Jimenez, J. M. & Fernández Vizcarra, L. A. (2022, enero-junio). Evidencias métricas de la escala de miedo percibido relacionado con la pandemia COVID-19 en adultos de Tacna. *PsiqueMag*, 11(1), 42-54. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i1.2756>