

## Fronteras de permanencia, controles e infancias ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio?<sup>1</sup>

Angélica Alvites Baiadera<sup>2</sup>, Sara Joiko<sup>3</sup>, Milena Collazos<sup>4</sup>

Recibido: 28 de febrero de 2023 / Aceptado: 16 de mayo de 2023

**Resumen.** El objetivo de este artículo es indagar la existencia/extensión de diversos dispositivos de control migratorio que se presentan en las infancias, al tomar como caso paradigmático el espacio educativo en Chile. Se propone alcanzar esta propuesta a través de una metodología cualitativa que refleja el trabajo de campo individual y colectivo de las autoras. Una de las conclusiones alcanzadas señala que ciertos dispositivos escolares (exigidos por el Ministerio de Educación y otros de iniciativa propia de las escuelas) son parte de un conjunto heterogéneo y contingente de controles en las fronteras de permanencia, al buscar detectar a aquellos niños y niñas migrantes irregularizados que podrían amenazar el tejido social educativo, si no se sujetan a las solicitudes del sistema escolar.

**Palabras clave:** infancias migrantes; control migratorio; fronteras de permanencia; espacio educativo; Chile.

### [pt] Fronteiras de permanência, controles e infâncias O espaço educacional no Chile como extensão do controle migratório?

**Resumo.** O objetivo deste artigo é investigar a existência/extensão de vários dispositivos de controle migratório que ocorrem na infância, tomando o espaço educacional no Chile como um caso paradigmático. Propõe-se concretizar esta proposta através de uma metodologia qualitativa que reflita o trabalho de campo individual e coletivo dos autores. Uma das conclusões refere-se ao facto de determinados dispositivos escolares (exigido pelo Ministério da Educação e outros de iniciativa própria das escolas) fazerem parte de um conjunto heterogéneo e contingente de controlos nas fronteiras de residência, procurando detectar aqueles rapazes e raparigas migrantes irregulares que podem ameaçar o tecido social educacional, caso não sejam submetidos às solicitações do sistema escolar.

**Palavras chave:** infâncias migrantes; controle de imigração; fronteiras de permanência; espaço educacional; Chile.

### [en] Borders of permanence, controls and childhoods: The educational space in Chile as an extension of migratory control?

**Abstract.** The aim of this article is to explore the existence/extension of various migration control devices that are present in childhood, taking as a paradigmatic case the educational space in Chile. To achieve this goal a qualitative study was carried on that reflects on the individual and collective fieldwork of the authors. One of the conclusions reached is that certain school devices (required by the Ministry of Education and others of the schools' own initiative) are part of a heterogeneous and contingent set of controls at the borders of permanence, seeking to detect those irregular migrant children who could threaten the educational social fabric if they do not comply with the requests of the school system.

**Keywords:** migrant children; migration control; borders of permanence; educational space; Chile.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Caja de herramientas teórico-metodológicas: fronteras de permanencia, dispositivos de control e infancias. 2.1. Metodología: trabajos de campo en diálogo. 3. Hallazgos: tensiones entre controles e infancias migrantes en las fronteras de permanencia. 3.1. Del RUT 100 millones al IPE: reforzando las desigualdades. 3.2 Control

<sup>1</sup> Esta investigación se financió a partir del proyecto postdoctoral FONDECYT Nro. 3210090 "La frontera como demarcación simbólica y material en la experiencia educativa de niñas, niños, adolescentes y sus familias en contextos migratorios en Chile". Investigadora principal: Sara Joiko.

<sup>2</sup> CConFInES – CONICET-UNVM.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-4184>  
E-mail: [alvites.angelica@unvm.edu.ar](mailto:alvites.angelica@unvm.edu.ar)

<sup>3</sup> INTE-UNAP.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2864-6674>  
E-mail: [sarajoiko@unap.cl](mailto:sarajoiko@unap.cl)

<sup>4</sup> Rizoma Intercultural.  
E-mail: [milena.collazos7@gmail.com](mailto:milena.collazos7@gmail.com)

migratorio/escolar de ingreso y permanencia: exigiendo la regularización. 4. Reflexiones finales: control migratorio de las infancias en el espacio escolar. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Alvites, A., Joiko, S., y Collazos, M. (2023). Fronteras de permanencia, controles e infancias ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio?. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 15-26. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87268>

## 1. Introducción<sup>5</sup>

El propósito de esta presentación es relacionar dos temáticas que comprendemos como atomizadas en los estudios migratorios, por un lado, aquellas referidas a las *infancias migrantes* y, por el otro lado, las abocadas a las *políticas y al control migratorio*. A partir de investigaciones individuales de cada una y del trabajo de campo realizado en conjunto pusimos en discusión esta posible articulación, al encontrar conexiones no dichas, elementos que se relacionan, o se tensionan en una u otra temática. De allí, que el objetivo de este artículo sea indagar la existencia/extensión de diversos dispositivos de control migratorio que se presentan en las infancias, al tomar como caso paradigmático el espacio educativo en Chile.

Al rastrear las investigaciones que trabajan cuestiones de *políticas, control y régimen* en el campo de los estudios migratorios encontramos (en términos generales) que analizan las políticas migratorias sobre el ingreso, modos de permanencia y circulación de los no-nacionales: mujeres, varones y/o disidencias adultas o jóvenes (es decir, se prioriza una mirada adultocéntrica, Glockner, 2022 y Quinteros, 2021). Particularmente, para el caso chileno existe una proliferación de estudios sobre *infancias, educación y migración* en la última década (Jiménez *et al.* 2018, Stefoni y Corvalán, 2019), mas no se ha profundizado en la relación de las infancias (y menos en el espacio escolar) con el control migratorio (Joiko, 2023).

Buscando la posible articulación de estos espacios en el campo de los estudios migratorios, recuperamos la categoría de *fronteras de permanencia* (Alvites Baiadera, 2019), al aludir a la polisémica, heterogeneidad, ubicuidad (Balibar, 2005) y proliferación (Mezzadra y Neilson, 2016) de las fronteras, que afectan de forma diferencial a las poblaciones migrantes. En particular, es en el trabajo de campo que encontramos las conexiones entre infancias y control en el contexto escolar, al detectar que aquellos niños y niñas migrantes irregularizados son comprendidos como amenazantes del tejido social educativo, al no sujetarse a las solicitudes de la escuela. Así detectamos dinámicas de control fundamentalmente a través, por un lado, de la generación de un número identificador provisional para acceder a la educación y, por otro lado, a partir de la producción o pedidos de documentos a las familias para el ingreso y la permanencia escolar de niños y niñas sin Rol Único Nacional (RUN). De este modo, a lo largo de este escrito quisiéramos dar cuenta cómo estos mecanismos de control están presentes en las instituciones de educación formal, perturbando las experiencias educativas de las infancias, en contexto de movilidad.

Para alcanzar el objetivo del artículo presentamos dos apartados: primero, expondremos la propuesta teórica, específicamente con el desarrollo de la noción de *fronteras de permanencia*, los modos de comprensión del control migratorio y algunas particularidades de las infancias migrantes y los espacios educativos en Chile. Asimismo, desarrollaremos un sub-apartado metodológico, en el cual nos referiremos al trabajo de campo. En un segundo apartado, presentaremos los hallazgos que nos permiten argumentar cómo en el espacio educativo el control migratorio se hace presente, tomando como casos paradigmáticos el Rut 100 millones, luego Identificador Provisional Escolar (IPE), y diferentes documentos solicitados únicamente a las familias migrantes: carta de regularización, ingreso por paso habilitado. Para luego finalizar con algunas reflexiones.

## 2. Caja de herramientas teórico-metodológicas: fronteras de permanencia, dispositivos de control e infancias

En nuestra caja de herramientas realizamos una breve presentación del campo de los estudios migratorios que trabajan sobre control migratorio y sobre infancias, enfatizando en el ámbito escolar. Así, los análisis sobre *políticas de control migratorio*, como han señalado diferentes investigaciones, tienen cierta relevancia desde mediados de los años de 1980, cuando se comienza a poner mayor atención al papel de los Estados y de las fronteras en relación con las migraciones internacionales (Domenech y Gil Araujo, 2016; López Sala, 2015 y Anguiano Téllez, y López Sala, 2010). Particularmente, para la región latinoamericana las investigaciones varían según “las singularidades de cada

<sup>5</sup> Algunas reflexiones de este artículo surgen de la participación de las autoras en diversas instancias. Primero se participó como expositoras en la IX Conferencia Internacional COES “El futuro de lo común: desafíos para la convivencia” (desarrollada en Santiago en octubre de 2022). Segundo, junto a organizaciones sociales presentamos avances de investigación en la Jornada “Frontera y movilidad humana en y pos pandemia de COVID-19. Una mirada desde las organizaciones sociales, el gobierno local y la academia” (realizado en Iquique en diciembre de 2022 y organizado por el SEREMI de Ciencia de la Macrozona Norte de Chile). Agradecemos a todas/os aquellas/os quienes nos hicieron preguntas, nos cuestionaron y con los cuales compartimos reflexiones conjuntas. Además, quisiéramos agradecer a las investigadoras del Instituto de Estudios Internacionales, especialmente a Marcela Tapia y Bianca De Marchi, por acompañar, discutir y reflexionar sobre algunas ideas que trabajamos aquí. Obviamente las imprecisiones, errores o ausencias en este artículo son de nuestra total responsabilidad.

contexto regional y nacional, adquiriendo preponderancia a partir de las reformas de la legislación y las políticas de migración que se desencadenaron en los últimos años” (Domenech y Gil Araujo, 2016:177). Como señalan Domenech et al. (2016) recién en las últimas décadas, diversas investigaciones se han enfocado en la relación entre las migraciones internacionales (fundamentalmente sur-norte) y las políticas de control, así como los procesos de regionalización e internacionalización de la política migratoria, la gobernabilidad migratoria, y los modos de construcción de la “ilegalidad migratoria”. Estos autores señalan que, en los últimos diez años, incipientemente, se ha tematizado las políticas de control referidas a la regulación de las migraciones sur-sur. En términos generales, los estudios sobre políticas y control migratorio en Sudamérica se han centrado sobre las particularidades de las políticas migratorias y el papel que tienen los Estados para definir el modo de ingresar y regular la circulación de los no-nacionales (adultos y/o jóvenes) en sus territorios<sup>6</sup>.

Así, los Estados definen los modos de ingreso/rechazo, permanencia/expulsión, detención o retención de las personas extranjeras, al monopolizar los medios legítimos de movilidad (Torpey, 2000). Para esto se establecen (regulan) diferentes criterios, como pueden ser la exigencia de determinada documentación, visados específicos según origen nacional y el establecimiento de tiempos y modalidades de permanencia (Alvites Baiadera, 2017). Asimismo, se ha avanzado en la articulación entre seguridad y Derechos Humanos (Pereira, 2019), la articulación entre humanitarismo, control y securitización (Basualdo, 2021; Pereira y Clavijo, 2022)<sup>7</sup> y la ambivalencia de la categoría refugio en Sudamérica (Clavijo, 2018 y Gil Araujo y Clavijo, 2021); o sobre la relación entre proyectos migratorios, educación y control estatal de jóvenes haitianos/as (Trabalón, 2022 y Handerson y Audibert, 2022).

Particularmente, en Chile, en los últimos 10 años, hay un profuso conjunto de investigaciones que refieren a: las transformaciones en las políticas migratorias (Stefoni y Contreras, 2022; Dufraix et al., 2020); al peso de la gobernabilidad migratoria, seguridad y Derechos Humanos (Stang, 2021; 2016); la expulsabilidad migratoria (Stang, 2016; Quinteros, 2016) y prácticas humanitarias (Stang et al., 2020); la relación entre políticas de control y mercados laborales precarios (Stefoni et al., 2018); la articulación entre políticas, fronteras y migración, principalmente en el norte de Chile (Stefoni et al., 2022; Tapia, 2022; Ramos y Tapia, 2019; Liberona Concha, 2015); y sobre prácticas y dispositivos de securitización de las migraciones y su criminalizaciones (Dufraix et al., 2020). Por su parte, hay diversos estudios sobre *infancias migrantes* y su participación en los espacios educativos (formales y no-formales) en Chile (Jiménez et al. 2018, Stefoni y Corvalán, 2019). Particularmente, el trabajo de Stefoni y Corvalán (2019) realiza un mapeo o estado del arte de los estudios sobre infancias, educación y migración, al agruparlos en cinco ejes: 1) derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes; 2) representaciones, estereotipos y actitudes de actores del sistema escolar frente a la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes; 3) escuelas interculturales: la distancia entre teoría y práctica; 4) racismo y 5) buenas prácticas y experiencias.

De este modo, diferentes estudios han puesto su atención en las tensiones entre el acceso y la elección escolar (Córdoba, et al., 2020; Joiko, 2016; Laborda-Contreras et al., 2022; Poblete y Moraru 2020); la evaluación de las iniciativas de atención escolar para responder a la diversidad cultural (Castillo et al., 2018; Mondaca et al., 2018; Muñoz y Ramos, 2017; Roessler, 2018); los avances y desafíos en la relación entre las familias y las escuelas (Bustos y Gairín, 2017; Autora 2, 2019; Marín-Alaniz, 2018; Mora, 2021; Sanhueza et al., 2019); las barreras al reconocimiento de la diversidad lingüística en las aulas (Espinosa et al., 2020; Poblete, 2018; Sumonte et al., 2018, 2019, 2020); la pertenencia cultural o no del del curriculum escolar (Beniscelli, et al., 2019; Hernández, 2016; Mardones, 2017; Mondaca et al., 2020; Mora, 2019; Zapata et al., 2022); la formación docente y el rol del profesorado en el contexto de aulas multiculturales (Aravena et al., 2019; Carmona y Naudón, 2018; Cerón, et al., 2017; Jiménez y Fardella, 2015; Mora, 2021; Morales et al., 2019; Sanhueza et al., 2016; Stefoni et al., 2019); y, por último, los racismos en el contexto educativo hacia las comunidades migrantes (Martínez-Rojas, et al., 2021; Méndez, 2017; Pavez, 2018; Riedemann, y Stefoni, 2015; Tijoux y Riveros, 2019).

Como se puede observar, se ha analizado escasamente cómo los mecanismos políticos de control migratorio se hacen presente en las prácticas y discursos dentro de las infancias y del campo escolar. Una particularidad son los incipientes análisis sobre los denominados “niños, niñas y adolescentes no acompañadas/os” en Chile, los cuales señalan cómo el control migratorio se impone a estas infancias y juventudes dado que se consideran desprotegidas del cuidado adulto y por ende son institucionalizadas en casas de acogida. Significando, en muchos casos, una interrupción en las expectativas de estas/os jóvenes en sus procesos migratorios (Pavez-Soto et al., 2023; Palma y Salinas, 2022).

A partir de este recorrido bibliográfico comprendemos que dentro del campo de los estudios migratorios la relación entre políticas de control e infancias se caracteriza por diferentes elementos. Primero, esta relación se puede clasificar como atomizada, ya que su articulación es exigua al encontrarse pocas conexiones entre sí; segundo, los estudios de control migratorio analizan, en la mayoría de los casos, la situación de adultos, disidencias y/o jóvenes, siendo escasos los trabajos sobre infancias (mirada, principalmente, adultocéntrica); tercero, los estudios sobre infancias migrantes, que analizan los espacios escolares, analizan las trayectorias, experiencias y vivencias en el es-

<sup>6</sup> Se han desarrollado en Chile algunos avances en torno al control migratorio y la seguridad social (De Las Heras, 2016) y sobre el sistema de salud para personas migrantes en situación irregular (Larenas Rosa y Cabieses Valdés, 2018; Pavez et al., 2020).

<sup>7</sup> En términos generales, la securitización “supone un discurso basado en la definición de los migrantes como una amenaza prominente para la seguridad nacional” (Treviño Rangel, 2016: 267). Véase también Pereira y Domenech (2021) donde desarrollan una descripción sintética del concepto de securitización de las migraciones en el campo de los estudios críticos de la seguridad, como así también las particularidades en América Latina.

pacio escolar, dejando (en el mejor de los casos) en segundo plano las posibles extensiones del control migratorio en dichos espacios.

Teniendo en cuenta este panorama, y a partir de nuestro trabajo de campo, buscamos articular parte de esta bibliografía sobre control e infancias, a partir de las denominadas *fronteras de permanencia* (Alvites Baiadera, 2017). Éstas refieren a la relación/frontera entre nacionales y no-nacionales<sup>8</sup> y se caracterizan por tres elementos: por su *sobredeterminación*, su *polisemia* y su *ubicuidad* (Balibar, 2005). Así, primero, se refiere a que cada frontera tiene su propia historia, al conjugarse reivindicaciones del derecho de los pueblos, el poderío estatal, las demarcaciones culturales, los intereses económicos, etc. Segundo se establecen diferenciaciones según género, edad, origen nacional, clase, etc., es decir, no todos experimentan las fronteras de igual manera Y, tercero posee diversas funciones de demarcación, de territorialización ya que residen “dondequiera que se ejerzan controles selectivos, por ejemplo, controles sanitarios [...] o de seguridad pública” (Balibar, 2005: 84) o en nuestro caso en las infancias y en el espacio educativo. De este modo, esta *proliferación de las fronteras* (Mezzadra y Neilson, 2016) afecta de forma diferencial a las poblaciones según nacionalidad, estética, género, condición étnica, generacional y de clase, como parte de un conjunto resueltamente complejo de la gestión diferencial que estipula los modos de residir/habitar/circular en un territorio determinado (Alvites Baiadera, 2019).

### 2.1. Metodología: trabajos de campo en diálogo

Este artículo utiliza datos de diversas investigaciones cualitativas a cargo de las autoras del texto, los cuales se han puesto en diálogo para poder dar cuenta del fenómeno a estudiar. Asimismo, cuenta con información otorgada por la tercera autora, quien es parte de una organización sin fines de lucro que asesora a familias migrantes en temas educativos. Por lo tanto, los hallazgos que surgen de este artículo son parte de las reflexiones colectivas tanto del quehacer investigativo como socio-comunitario de quienes trabajamos en temas de migración, control, infancias y educación. En este artículo se incluyen notas de campo, registros visuales y entrevistas a informantes claves realizadas por las autoras tanto individual como colectivamente<sup>9</sup>.

De este modo, esta investigación se sostiene, primero, del trabajo de Angélica Alvites Baiadera, la cual ha realizado un trabajo de campo durante fines de 2021 y todo 2022 en torno a cómo experimentan las/los migrantes (adultos) el control en frontera en el Norte de Chile. Así, se problematizan las tensiones de habitar el tránsito, las violencias sufridas, las articulaciones de cruzadores/reforzadores de fronteras y la sensación de “entrapamiento” en un contexto de aumento de la *criminalización de las migraciones* (Gil y Santi, 2019; Quinteros et al., 2021). Este trabajo de campo es parte de un registro etnográfico que se sostiene a partir de diferentes ingresos a terreno (cinco viajes a Colchane-Pisiga Bolívar), observación en actividades de organizaciones y manifestaciones en Iquique, registros en albergue para migrantes, observaciones, entrevistas a mujeres migrantes (5) y a organizaciones de la sociedad civil (4) e imágenes visuales.

Segundo, este artículo se sostiene del trabajo realizado por Sara Joiko en el contexto de estudios sobre educación y migración. Estos estudios fueron realizados durante el periodo 2016 al 2022 con el objetivo de indagar en los procesos de inclusión escolar de familias que han migrado tanto a las Regiones de Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana; así como describir los espacios educativos, formales y no formales, que experimentan las niñas, niños y jóvenes en el contexto de su experiencia migratoria en la Región de Tarapacá en relación con los procesos de frontierización. Para lograr lo anterior, se desarrollaron 36 entrevistas semi-estructuradas a madres y padres, y 26 profesionales de la educación en 20 establecimientos municipales y particulares subvencionados, tanto rurales como urbanos. Asimismo, se entrevistaron a 9 miembros de organizaciones de la sociedad civil y 4 del sector público. También durante los estudios se realizaron notas de campo y registros visuales.

Tercero, y último, este artículo se sostiene en el trabajo (asistencia, asesoreamiento) de una de las autoras, Milena Collazos, en una organización de la sociedad civil. Entre entrevistas, reflexiones colectivas, y casos paradigmáticos que llegaban a la institución se han encontrado articulaciones posibles entre control e infancias migrantes. A partir de estas trayectorias individuales es que articulamos diferentes trabajos en terreno en el norte y centro del país (Colchane, Huara, Sibaya, Lobitos, Santiago) en el año 2022. El encuentro de miradas, discusiones y reflexiones son los hallazgos que se presentan a continuación, al poner en el centro estas experiencias colectivas y diferentes trayectorias investigativas y socio-comunitarias para dar respuesta al objetivo de esta presentación.

### 3. Hallazgos: tensiones entre controles e infancias migrantes en las fronteras de permanencia

Según cifras del Servicio Nacional de Migraciones (2022) del total de personas migrantes en Chile, 16,5% corresponde a niñas y niños entre 0 a 15 años, es decir, casi dos de cada diez personas que migran al territorio son menores de edad. Particularmente, de la población estudiantil, según datos del Ministerio de Educación, 240.515 son migrantes o hijas/os de migrantes, representando un 6,6% del total (Servicio Jesuita a Migrantes, 2022). A estas cifras se le añade la creciente situación de irregularidad en la que se encuentran estas niñas y niños, dado el

<sup>8</sup> Categoría recuperada de la propuesta de Sayad (1984); quien señala que el no-nacional se refiere a la presencia de un extranjero en el seno de otro orden nacional (un nacional “de otra nación y de otra nacionalidad, de otro orden nacional”). Para el autor los dos órdenes, el orden nacional y el orden de la migración están ligados, es decir, “no se puede hablar de uno sin hablar del otro o sin ser reenviado al otro” (102).

<sup>9</sup> Los nombres de las personas entrevistadas fueron modificados para conservar su anonimato.

aumento de políticas restrictivas por parte del Estado (Dufraix et al, 2020; Valencia y Ramos, 2021). A esta creciente irregularidad que viven las infancias y juventudes migrantes es que el sistema escolar se ha hecho presente, instaurando diversos mecanismos de control, con la intención de reforzar que las familias deben regularizar su situación en el país. Estos mecanismos los dividimos en dos grandes grupos: primero, aquellos que se establecen desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) hacia las instituciones educativas y, segundo, aquellos dispositivos de control que se constituyen por iniciativa propia de las escuelas. A continuación, desarrollaremos cada uno de ellos.

### 3.1. Del RUT 100 millones al IPE: reforzando las desigualdades

En la jerga escolar chilena es conocida la sigla IPE, la cual significa Identificador Provisorio Escolar. Este identificador surge a partir del Ordinario 894 del MINEDUC con el objetivo de reemplazar, lo que hasta esa fecha era conocido como RUT 100 millones. Otro número identificador que se le otorgaba a las/os estudiantes que ingresaban a la escuela con una matrícula provisoria, es decir no definitiva, por no tener su situación migratoria regularizada; o en otras palabras por no contar con su RUN definitivo<sup>10</sup>. El RUT 100 millones les permite a las escuelas recibir la subvención regular en función de la cantidad de matriculados/as. Sin embargo, no permite a las/os estudiantes acceder a los beneficios escolares como útiles escolares, alimentación, así como acceder a los programas de apoyo pedagógico de las escuelas, y obtener su certificado de estudios otorgado por el propio MINEDUC. Así, lo señalan diferentes entrevistadas:

Quando usted ingresa un alumno sin RUT [SIGE] le asigna un RUT 100 millones ¿ya? Y a partir de ese instante ese alumno, y hasta que termine el año, es el 100 millón y tanto. El problema radica cuando termina el año escolar, yo le doy el certificado de estudios, pero ese niño no queda en las actas ¿ya? Por lo tanto, si ese niño no regulariza su situación y después quiere irse al extranjero de nuevo, volver a su país, y pide un certificado al Ministerio de Educación, el Ministerio de Educación no lo tiene registrado en las actas. [Es por ello por lo que] tiene que tratar de validar ese certificado el cual nosotros le damos, o conseguirse un RUT chileno y ahí recién yo tengo que pedir autorización al ministerio para que me abran las actas para poder cambiarle el RUT para poder ingresarlo [...] (Directora de establecimiento de la Región Metropolitana, 2016)<sup>11</sup>.

Por ejemplo, yo tengo 35 niños, pero al final del año, cuando yo realizo el documento oficial, el acta, me aparecen como 15 niños, los otros 20 no están porque no tienen el número de RUT (Directora de establecimiento de Región de Tarapacá, 2016).

Entonces, por ejemplo, nosotros teníamos acá el famoso RUT 100 millones, que es el que les dan a los niños, cierto, que es como un número ficticio para que puedan estudiar [...] pero en la parte práctica, no son tan efectivas (Miembro de organización sociedad civil de la Región de Tarapacá, 2021).

Estas entrevistas señalan las dificultades del RUT 100 millones. Dificultades que han sido, también, detectadas por diferentes investigaciones (Stefoni y Corvalan, 2019). Con este dispositivo “si bien podían asistir a los establecimientos educacionales, no podían ser promovidos de curso si su situación migratoria no era regularizada por sus padres, no podían acceder a la subvención escolar preferencial ni a otras becas o recursos, y continuaban teniendo problemas en el reconocimiento legal de su nivel escolar” (Stefoni y Corvalan, 2019)<sup>12</sup>.

Estas dificultades y la presión de diferentes organizaciones de la sociedad civil contribuyeron a cambios en la normativa, que desembocaron en (un nuevo) Identificador Provisorio Escolar (IPE), para quienes aún no contaban con un número de identificación nacional definitivo (RUN). El IPE reemplazó al RUT 100 millones y si bien este cambio normativo fue sustancial, en la práctica reforzó las desigualdades entre niños y niñas nativos o en condición regular de aquellos que a través de un IPE se los identificaba por su irregularidad migratoria.

De este modo, se buscó por medio de la institucionalización del IPE remediar las dificultades de no tener RUN. Sin embargo, al no ser el RUN definitivo, tiene sus limitaciones. Así, el IPE (al igual que el RUT 100 millones) es un número ficticio creado por el MINEDUC que solo tiene injerencia en el plano educativo. Este número no sirve para otros servicios y derechos, dado que las instituciones correspondientes, como por ejemplo el Ministerio de Salud (MINSAL), han institucionalizado otro identificador. Como por ejemplo el NIP o Número Identificación Provisional (véase Figura 1)<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Para el año 2016 más del 30% se encontraba en esta situación. Así, existían 24.865 estudiantes con este número identificador, de 61.085 casos (Primer dato obtenido por Ley de transparencia, segundo dato obtenido a partir de la base de datos de la matrícula 2016 por estudiante, Centro de Estudios MINEDUC).

<sup>11</sup> El RUT es el acrónimo de Rol Único Tributario, y el RUN es el acrónimo de Rol Único Nacional. El primero es el número de identificación fiscal chileno, mientras que el segundo es de identificación del registro civil. Coloquialmente se usan de manera indistinta, aunque tienen connotaciones diferentes para el Estado.

<sup>12</sup> De este modo, su trayectoria educativa en el país no era reconocida por el SIGE: Sistema Información General de Estudiantes, plataforma del Ministerio de Educación que registra los datos de cada estudiante. Son los equipos de gestión de las escuelas los encargados de completar los datos. Esta plataforma registra procesos asociados a matrícula inicial, asistencia, notas escolares, entre otros indicadores. A partir de estos datos es que luego se crea la base de datos de matrícula por estudiante. Para que un/a estudiante sea registrado en este sistema deben tener su RUN o en el caso de los/as estudiantes sin su situación migratoria al día se utiliza hoy en día el IPE.

<sup>13</sup> El procedimiento para incorporar a las y los extranjeros en dicha situación fue regulado por el MINSAL a través de la Circular nro. A 15/06 de 2016, en la cual se establece que FONASA entregará el Número de Identificación Provisorio (NIP) que solicite el establecimiento de Atención Primaria, de aquellas personas que puedan acreditarse como “carente de recursos”.



Figura 1. Diferentes identificadores provisionales frente a la no-regularización. Fuente. Primeras dos imágenes: entrega de NIP en Huara, 28 de abril de 2022. Tercera imagen: albergue de migrantes en Lobitos, jornada de información sobre el sistema escolar chileno y sobre cómo acceder al IPE, 29 de abril de 2022. Elaboración propia.

Sobre el IPE, y su uso solo en el ámbito escolar una entrevistada señala:

Nosotros entregamos el IPE, pero el IPE es solamente para ver todo lo que es el asunto de la matrícula, pero por ejemplo no pueden ir con el IPE a atenderse en salud, entonces no se condice de repente, a lo mejor, que nosotros entregamos ayuda aquí en lo que es educación, pero en salud de repente los niños no tienen lo mismo. O sea, yo creo que hay una desconexión en ese sentido (Funcionaria sector público de la Región de Tarapacá, 2021).

De este modo, la escuela a partir del RUT 100 millones y luego con el IPE tiene un registro, gestiona y controla quienes pueden o no acceder a diferentes derechos y recursos en el ámbito escolar. Este identificador no permite, como señala la entrevistada, acceder a otras dependencias del Estado, y genera expectativas de regularización entre las familias de los niños y niñas. Así nos lo indica una entrevistada:

A mí me dijeron que haga el IPE a todos mis niños y que eso me ayudaría para mi regularización. Cuando me llamen para la expulsión, yo allí tengo que decir que mis niños están estudiando. Eso me ayudaría a que no nos expulsen (Daniela, venezolana, julio 2022).

Así, tanto el IPE como el NIP, y tantos otros números son constituidos por diferentes dependencias estatales/públicas, con el propósito de dar cierta institucionalidad frente a la irregularización que el mismo Estado genera. Mecanismos alternativos legales pero precarios que permiten que las instituciones (escolares, de salud, de trabajo) puedan funcionar en su cotidianidad frente a la imposibilidad de acceder al RUN<sup>14</sup>. Sin embargo, esta funcionalidad cotidiana, se interrumpe porque el IPE más que permitir el acceso a un derecho en igualdad de condiciones, como señala el Ordinario 894, lo que hace es reproducir un mecanismo de control que se instala en las escuelas, dado que ellas son llamadas a apoyar la regularización y, por ende, a la obtención de un RUN definitivo<sup>15</sup>. Este eufemismo de normalización, frente a la situación de irregularidad experimentada por las infancias, influye en las prácticas escolares de fronterización<sup>16</sup>; donde las escuelas pueden, frente a la exigencia de regularización de sus estudiantes, posicionarse como *agente de control fronterizo* (Joiko, 2023).

<sup>14</sup> A la fecha de asunción de la nueva gestión del Servicio Nacional de Migraciones –SERMIG– (2022), su autoridad máxima señaló que existían unos “500.000 trámites en un limbo que tienen a las personas en una irregularidad virtual”.

<sup>15</sup> Asimismo, la nueva ley migratoria señala que el Estado garantizará “el acceso a la enseñanza preescolar, básica y media a las y los extranjeros menores de edad establecidos en Chile, en las mismas condiciones que los nacionales. Tal derecho no podrá denegarse ni limitarse a causa de su condición migratoria irregular o la de cualquiera de los padres, o la de quien tenga el cuidado del niño, niña o adolescente” (art 17., Ley 21325).

<sup>16</sup> Una discusión que se está desarrollando en este momento (2022) entre el SERMIG y algunas organizaciones de la sociedad civil es sobre el procedimiento de solicitud de residencia temporal para “niños, niñas y adolescentes”. Éste indica explícitamente que los adultos (padre y/o madre) no pueden acceder a la regularización mediante sus hijos/as. Esto es ampliamente cuestionado por las organizaciones de la sociedad civil en Chile, las cuales consideran (en términos generales) que se atenta contra las dinámicas de cuidado y protección de los derechos de los “niños, niñas y adolescentes” (que el Estado supuestamente quiere proteger) (<https://twitter.com/MigracionesCL/status/1616140867462647809>). Mientras que el SERMIG se ampara en el artículo 41 de la nueva ley migratoria: “A los niños, niñas y adolescentes que soliciten permiso de residencia temporal se les otorgará la misma de forma inmediata y con plena vigencia, independientemente de la situación migratoria del padre, madre, guardador o persona encargada de su cuidado personal. *Esta visa no será un beneficio extensible a los miembros del grupo familiar, guardador o persona encargada de su cuidado personal*” (la cursiva es nuestra).

### 3.2. Control migratorio/escolar de ingreso y permanencia: exigiendo la regularización

En este apartado analizamos dispositivos contruidos por iniciativa propia de algunas escuelas (es decir, que no son directivas del MINEDUC). En términos generales, estos dispositivos exigen requisitos diferenciales, por un lado, para el ingreso y la permanencia en la escuela por no tener RUN y, por el otro, para la pronta regularización del niño y/o niña migrante, en especial para quienes ingresaron por pasos no habilitados estatalmente.

Sobre el primer punto, las escuelas establecen requisitos diferenciales entre aquellos estudiantes con RUN (nacionales y extranjeros) y aquellos que tienen IPE<sup>17</sup>. Particularmente, algunas escuelas exigen a los niños y niñas extranjeras sin RUN la “tarjeta migratoria PDI”. Tarjeta emitida por la Policía de Investigaciones de Chile (PDI) cuando el ingreso de las personas se realiza por paso habilitado estatalmente para residentes transitorios (turistas, por ejemplo). Es decir, es una forma de corroborar por parte de la escuela el ingreso por paso habilitado de sus posibles/futuros estudiantes. Es importante aclarar, por un lado, que en caso de residir en el país de forma regular esta tarjeta no se entrega. Por el otro, que frente a la nueva normativa (Ley 21.325) el cambio de categoría de transitoria a un permiso de residencia temporal o permanente no es posible (salvo aquellos/as que cumplan con los requisitos establecidos en el artículo 69: acreditar “vínculos de familia con chilenos o con residentes definitivos, a aquellos cuya estadía sea concordante con los objetivos de la Política Nacional de Migración y Extranjería”). Asimismo, la tarjeta migratoria PDI puede referirse a la llamada auto-denuncia o “Declaración Voluntaria por Ingreso Clandestino” (PDI Virtual, 2022). Este mecanismo, como señalan diferentes investigaciones, es un proceso de control que habilita el proceso de expulsión (Stefoni *et al.*, 2021; De Marchi Moyano y Alvites Baiadera, 2022), al registrar a las personas que ingresan por paso no habilitado estatalmente de “manera clandestina”.

Sobre el segundo punto, requisitos para la pronta regularización del niño y/o niña migrante, se encuentran las cartas o comunicados otorgados por algunas escuelas a las familias migrantes. Estos son dispositivos que se crean bajo dos figuras (dependiendo del establecimiento): los protocolos de acogida que han ido implementado las instituciones escolares con matrícula migrante, o las cartas de compromiso escolar que las escuelas hacen firmar a las madres/padres cuando matriculan a sus hijas/os. Estas cartas son autogestionadas por los establecimientos, no correspondiendo a una práctica impulsada ni exigida desde el MINEDUC (véase Figura 2 y 3).

PROYECTO MULTICULTURAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA INCLUSIVA Y GRATUITA

**Estimados Padres y Apoderados:**

Junto con saludarlos y esperando que se encuentren bien, informamos que todos los estudiantes que tengan RUT que comience con 100 millones, deben solicitar Rut nacional definitivo. Los estudiantes que no realicen este proceso no aparecerán en las actas de promoción de fin de año, lo que eventualmente significa que su certificado de estudios no tendrá validez.

El trámite debe realizarse en el Registro Civil más cercano a su domicilio. Al obtener el nuevo número de identificación, debe asistir al establecimiento para actualizar los datos del estudiante. Se recuerda que, a cada estudiante que se le otorgó un RUT provisorio, tiene un plazo de 6 meses para regularizar su situación desde la fecha de solicitud.

Si el alumno regularizó su situación, debe acercarse al establecimiento para actualizar los datos en la plataforma ministerial.

**Saluda atentamente, LA DIRECCIÓN** Logo

  

Logo NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

YO..... APODERADO DEL  
ALUMNO(A)..... DEL  
CURSO..... TOMO CONOCIMIENTO QUE DEBO GESTIONAR Y  
TRAMITAR LA OBTENCIÓN DEL RUT NACIONAL CHILENO PARA SER  
PRESENTADO EN LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA.....  
ANTES DEL TERMINO DEL 1° SEMESTRE.

ESTA INFORMACIÓN LA RECIBÍ EN EL MOMENTO DE MATRICULAR A  
MI PUPILO EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL, POR SER  
ALUMNO EXTRANJERO.

NOMBRE DEL APODERADO:  
FIRMA DEL APODERADO:

... MARZO DE 2022

Figuras 2 y 3. Transcripción de documentos para permanecer en las escuelas, no solicitados por MINEDUC.

Fuente. Documentos entregados en el año 2022 por la tercera autora, Milena Collazos, para el desarrollo de este artículo y en el marco del trabajo de campo colectivo. Nota: se transcribió cada palabra de las cartas y se respetó su estética, la existencia de logos, mayúsculas, negritas del texto original.

<sup>17</sup> Un documento de trabajo interno del MINEDUC (2022), señala que existen diversas diferencias entre las/os estudiantes con IPE y aquellos con RUN tanto extranjeros como no. El documento indica que se observa que las/os estudiantes con IPE ven más afectada su continuidad de estudios en relación con los otros dos grupos.

En experiencia de la tercera autora de este escrito, quien trabaja en una organización sin fines de lucro que asesora y acompaña a las familias, estas cartas preocupan sobremanera a las familias que las reciben, principalmente quienes han ingresado por pasos no habilitados estatalmente. Es importante recordar que es una causal de reconducción (rechazo) o expulsión “ingresar o egresar del país, o hayan ingresado o egresado, por un paso no habilitado, eludiendo el control migratorio” (inciso 3. art. 32. Ley 21325).

A partir de los datos recabados, sabemos que estas cartas comienzan a circular en el sistema escolar a partir del 2022. Año en que la regularización se transforma en tema de agenda en los medios y en la política pública, llegando a las instituciones escolares quienes comienzan a hacerse parte de este discurso. Esta información solicitada por las escuelas, como si fueran agentes de control fronterizo, atemoriza a las familias con la posibilidad de estar en falta o que sea un motivo para su expulsión escolar, primero, y, en segunda instancia, del país. Es más, una de las madres que se acerca a la organización en donde trabaja la tercera autora, para pedir asesoramiento con respecto a esta temática, señala que la intención de estas cartas es presionar a las familias en su regularización, caso contrario su hijo deberá ser retirado del establecimiento. Además, señala que desde la escuela la llaman mes a mes para saber cómo va el trámite; sintiendo la madre agobio y miedo al percibir las como amenazas y formas de control. Miedo que se transmite a su hijo, pues en el interior de la escuela, también recibe presión, según él, por parte de su docente de curso, al decirle que no será promovido para el próximo año, si su madre no lleva los papeles de regularización.

Si bien este dispositivo, “las cartas”, es nuevo, podemos registrar que prácticas similares de control se ejercían con anterioridad en algunas escuelas. Así, lo señala una entrevistada en 2016, al referirse como llegaban las/os inspectores del MINEDUC y les pedían a todas/os los estudiantes sin su visa al día retirarse de las dependencias:

Los del Ministerio de Educación no tienen sensibilidad, son tan chocantes que te dicen no. Llega el día, ellos van a la escuela y ‘tú, tú, tú’, así señalándote como si fueras cualquier cosa, ‘tú ya no puedes venir a la escuela, no puedes venir más, porque tus papás no han arreglado los papeles, entonces mientras tus papás no arreglen los papeles tienes que irte a tu casa’ [...] Yo vi muchas veces llorar a mi hija, porque en la escuela a pesar de todo, igual le tocó salir. Porque ya no depende de la escuela, es el sistema educativo es así, entonces es duro también para una mamá ver salir a su hijo de la escuela hasta que tenga la definitiva (Tania, madre migrante de Región de Tarapacá, 2016).

Asimismo, la entrevistada señala los pormenores para acceder a la escuela:

Sara Joiko: Ya, y cuando llegaste a la primera escuela, ¿cómo fue el proceso?, ¿qué te pidieron...?

Tania: No, fue horrible. Muchos papeles. Mucho trámite, que el sello, que el consulado, que el parte de nacimiento, lo otro [...] Siempre se hace comparación con el país de uno que uno dice, ¿será que [en todos] los países quieren tantas cosas? Pero en eso nosotros somos como más accesibles en cuanto a que un extranjero estudie. Pero acá es mucha traba, el Ministerio de Educación siempre nos ha puesto como una barrera así de grande, han puesto su pared (Madre migrante de Región de Tarapacá, 2016).

A lo anterior podemos añadir, que, en las *fronteras de permanencia*, la regularización no es igual para todas/os los/as migrantes en Chile. Como indica Daniela, miembro de una organización de la sociedad civil, a la Autora 2:

Acceder a la regularización sí se hace más difícil para unas comunidades que para otras, como ponte tú, el mismo proceso de regularización extraordinaria. Hay documentos que hoy, la comunidad haitiana no puede obtener, por ejemplo, y que se piden como para acceder a la regularización extraordinaria o que, no sé, en el caso de la comunidad venezolana, también creo yo (Miembro de organización sociedad civil de la Región Metropolitana, 2021).

De este modo, las “cartas” se articulan con una gestión diferencial de la regularización al afectar en mayor grado a las familias que han ingresado por pasos no habilitados estatalmente. Al llegar a una escuela, les hacen firmar la carta, si no cumplen con lo mandado ahí –en muchos casos imposible porque los tiempos administrativos del SERMIG son desconocidos por las escuelas– están avisados que podrían: 1) no recibir las notas de curso, 2) no ser promovidos de curso o 3) tener que retirar a sus hijas/os de la escuela.

La tercera autora, quien ha asistido a varios de estos casos, tanto en la Región de Antofagasta como en la Región Metropolitana, menciona que al acompañar a las familias les explica e informa sobre el derecho a la educación en Chile, enfatizando que las medidas tomadas por la escuela no corresponden con la normativa vigente (Ley Migratoria, Ordinario 894, entre otros). Es de aclarar, que muchas de estas familias desconocían qué hacer o dónde/cómo denunciar este tipo de presiones, las cuales encontraban indolentes e injustas.

Estas “cartas de regularización” han sido denunciadas a la Superintendencia de Educación de Chile. Denuncia que concluyó que uno de los establecimientos tuviera que elaborar una circular informativa para rectificar la información entregada a la comunidad educativa, indicando que aquellos/as estudiantes que cuentan con RUN provisorio (IPE) y no han podido obtener el RUN nacional, no se verán afectados/as en la certificación de sus estudios cursados y no será un impedimento su inclusión en el acta final de promoción y calificaciones. Esta resolución estaría corroborando nuestra hipótesis de que estas prácticas autogeneradas no sólo exceden el rol de las escuelas, sino que se constituyen en mecanismos de control migratorio, discriminatorias, al atentar contra la educación de las niñas y niños migrantes en Chile.

Si bien las escuelas han sido alertadas de que esto no puede ocurrir, las madres y padres con los que la tercera autora pudo contactarse siguen recibiendo amenazas verbales. Incluso, algunas familias han sido hostigadas a través de llamados telefónicos, mes a mes, presionándolas a la regularización migratoria (sin reconocer la demora admi-



nistrativa que el mismo Estado tiene a través del SERMIG). Un supuesto que está detrás de esta situación tiene que ver con las dificultades que el sistema impone a la regularización, proceso en cual las escuelas se ven involucradas. Lo que llevaría a que algunas familias decidan retirar a sus hijas/os de la escuela por verse expuestas a una posible situación de expulsión (en los discursos públicos/mediáticos se ha solicitado al Estado modificar la actual ley de migraciones para “facilitar las expulsiones” de personas extranjeras que entran por pasos no habilitados a Chile)<sup>18</sup>.

En síntesis, estos dispositivos reflejan cómo la escuela puede transformarse en una extensión del Servicio Nacional de Migraciones, como ente que informa, regula y gestiona (presiona) a las familias en el proceso de regularización. Incluso, algunas escuelas han adoptado mecanismos de amenaza de cancelación de la matrícula de los/as niños/as si no se logra la regularización, lo cual podría ser interpretado como un equivalente a una expulsión.

#### 4. Reflexiones finales: control migratorio de las infancias en el espacio escolar

El objetivo de este artículo es indagar sobre la existencia/extensión de diversos dispositivos de control migratorio que se presentan en las infancias, al tomar como caso paradigmático el espacio educativo en Chile. Para esto realizamos una reconstrucción teórica de tópicos, que consideramos atomizados en el campo de los estudios migratorios, a saber: los referidos a las *infancias migrantes* y al *control migratorio*. Al realizar un bosquejo teórico sobre la relación entre dichos tópicos encontramos que había una exigua articulación entre sí, que los estudios de control migratorio se caracterizaban por tener una mirada principalmente adultocéntrica; mientras que los estudios sobre infancias migrantes obturaban (o invisibilizaban) la conexión con el control migratorio. A partir de estas ausencias, también encontramos algunas conexiones teóricas posibles para analizar e interpretar el trabajo de campo individual y colectivo que sostenemos en el artículo.

Teniendo en cuenta esta caja de herramientas, analizamos dos dispositivos de control en las escuelas: aquellos que son definidos desde el MINEDUC (fundamentalmente a través de la generación de un número identificador provisional para acceder a la educación) y aquellos que son generados por iniciativa propia de algunas escuelas. Sobre el primer dispositivo, que se constituye desde el MINEDUC hacia las escuelas, entendemos, primero, que la generación de diferentes identificadores provisorios se constituye para que las diferentes dependencias estatales/públicas puedan sortear la situación de irregularidad migratoria que el mismo Estado produce. Segundo, si bien estos identificadores legales, precarios, buscan dar solución a la cotidianeidad de las instituciones, refuerzan las desigualdades sociales al definir personas regularizadas de las que no, o dicho de otro modo, estudiantes de primera y segunda categoría. Tercero, que mediante estos identificadores la escuela se posiciona como *agente de control fronterizo*, al establecer requisitos de ingreso similares a los establecidos en el control migratorio. Esto no sólo está acompañado de la solicitud de documentos, sino también, de malos tratos y presiones que muchas veces apuntan a situaciones de discriminación y racismo.

Sobre el segundo dispositivo, lo separamos analíticamente en dispositivos de ingreso y otros de permanencia escolar, llegando a una situación de *expulsabilidad* (escolar). Así analizamos que algunas escuelas exigen documentación extraordinaria (complementaria) para las familias con niños y niñas sin RUN. Estos documentos pueden ser: la solicitud de la tarjeta migratoria emitida por el órgano de control de ingreso por paso habilitado o auto-denuncia de ingreso de manera clandestina, o cartas de compromiso de regularización en el transcurso de seis meses de firmada la misma. La presión ejercida a las familias para que regularicen su situación afecta a los niños y niñas sin RUN que ven no solo su calidad educativa degradada sino el miedo de no poder continuar sus estudios. De este modo, observamos cómo estos dispositivos reflejan a la escuela como una extensión del control migratorio al informar, regular y gestionar (presionar) a las familias en el proceso de regularización, incluso adoptando mecanismos de amenaza de *expulsión*. Esta situación refiere a la potencialidad (sentida, percibida y/o concreta) de ser apartado del espacio escolar inicialmente y del territorio nacional en una segunda instancia<sup>19</sup>.

Entendemos que estos dispositivos escolares son parte de un conjunto heterogéneo y contingente de controles en las *fronteras de permanencia*, al buscar detectar a aquellos niños y niñas migrantes irregularizados que podrían amenazar el tejido social educativo, si no se sujetan a las solicitudes del sistema escolar en general y de la escuela en particular. En cuanto a los impactos que tiene en las experiencias escolares y cotidianas de las niñas, niños y sus familias lo expuesto en este escrito, podemos observar una creciente persecución por parte de las escuelas a la regularización, convirtiendo y posicionándolas como *agentes de control migratorio fronterizo*. Además, de reproducir una narrativa que distingue entre estudiantes de primera y segunda categoría, deseables-indeseables, aquellos con/sin regularización, clasificando, distinguiendo y excluyéndolos.

A partir de este ejercicio de escritura, de análisis e interpretación, nacen preguntas para futuras investigaciones. En términos de estudios migratorios nos queda pendiente analizar ¿cómo dialogan las normativas educativas con aquellas que tienen que ver con temas migratorios? ¿existe un diálogo intersectorial entre ministerios que esté

<sup>18</sup> Mientras escribimos este artículo, se están proponiendo iniciativas legales para modificar la Ley 21.325 de Migración y Extranjería (2021), para facilitar las expulsiones haciendo más expedita su notificación (véase declaraciones de Thayer, director del SERMIG: <https://twitter.com/eduardothayer/status/1643355982347616256?s=20>). Asimismo, se está avanzado en tipificar el ingreso irregular como un delito (esto en sintonía con las declaraciones del fiscal nacional Valencia -6 de abril de 2023-, en las que indica que se someterá a prisión preventiva a imputados/as extranjeros/as que no cuentan con RUN, es decir que no puedan identificarse).

<sup>19</sup> Sayad (2010) propone que está en “la naturaleza del extranjero (nacionalmente hablando) ser expulsable, y poco importa, pues, que sea efectivamente expulsado o no” (Sayad, 2010: 403).

atento a estos cruces? En cuanto a las infancias y juventudes migrantes sería prudente indagar en sus perspectivas y experiencias para ver como este control, que viven en el ámbito escolar, ha interpelado sus experiencias educativas y cotidianas. De este modo, consideramos necesario seguir profundizando en la articulación entre estudios de infancias y control migratorio, al poner mayor atención no solo en las experiencias de niños y niñas migrantes sino también en cómo se produce la articulación política entre y con diferentes dependencias estatales.

Finalmente quisiéramos señalar que todo lo mencionado en este escrito no solo busca contribuir a los marcos teóricos utilizados y a complementar el campo de estudio de las migraciones, el control y las infancias, sino también apunta a que sea una denuncia de las prácticas de exclusión que siguen enfrentando las infancias y juventudes migrantes, en el caso del sistema educativo chileno.

## 5. Referencias bibliográficas

- Anguiano Téllez, M. E. y López Sala, A. M. (2010). *Migraciones y fronteras: nuevos contornos para la movilidad internacional*. España: Fundación CIDOB.
- Alvites Baiadera, A. (2017). *Políticas migratorias y subjetividades migrantes: peruanos en Argentina*. Tesis doctoral. Córdoba: UNC.
- Alvites Baiadera, A. (2019). Migraciones internacionales, fronteras y Estados. ¿Cómo interpretar el régimen de frontera desde América del Sur? *Revista Desafíos*, 31(1), 123-156.
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. E. y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71.
- Balibar, É. (2005). Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Alteridades*, 15(30), 87-96.
- Basualdo, L. (2021). Humanitarismo. En *Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje* (159-169). Buenos Aires: Teseo.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la educación*, 50, 393-423.
- Bustos, R. y Gairin, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de fronteras. *Calidad en la educación*, 46, 193-220.
- Carmona, K. y Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. aproximaciones desde un estudio cuantitativo online. *Revista Academia y Crítica*, 2, 1-24.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la educación*, 49, 18-49.
- Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Clavijo, J. (2018). Consideraciones sobre la (re)configuración de la condición de refugiado. *Revista electrónica Temas de antropología y migración*, 10, 94-102.
- Córdoba, C., Altamirano, C., y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108.
- De Las Heras, M. J. (2016). Los migrantes como sujetos del sistema de protección social en Chile. *Centro de políticas públicas UC*, 11(91), 1-11.
- De Marchi Moyano B. y Alvites Baiadera A. (2022). El muro invertido: las zanjas en el límite fronterizo de Chile con Bolivia. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 13(2), 355-384.
- Domenech, E. y Gil Araujo, S. (2016). La Sociología de las Migraciones: una breve historia. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(4) octubre-diciembre, 169-181.
- Domenech, E., Gil Araujo, S. y Torrano, A. (2016). Editorial: Pasado y presente de las políticas y prácticas de control y vigilancia de la migración en Sudamérica. *Astrolabio. Nueva Época*, 17, julio-diciembre, 1-5.
- Dufraix, R., Ramos, R., y Quinteros, D. (2020). "Ordenar la casa": securitización y producción de irregularidad en el norte de Chile. *Sociologías*, 22(55), 172-196.
- Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzún J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educativa*, nro. 8. Santiago: Centro Justicia Educativa. (en línea) <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/debates-n8.pdf>
- Gil Araujo, S. y Clavijo, J. (2022). Reconfiguración del discurso sobre refugio en el contexto sudamericano: integración y autosuficiencia como formas de protección. *Discurso & Sociedad*, 16(1), 195-226.
- Gil Araujo, S. y Santi, S. (2019). Introducción. El gobierno de la migración en América del Sur: regímenes, controles y fronteras. *Periplos. Revista de Investigación sobre Migraciones*, 3, 2-10.
- Glockner, V. (2022). Fronteras para niños: minorización, eufemización y racialización en el régimen migratorio contemporáneo. *II Ciclo de Conferencias Virtuales: Migraciones y espacios fronterizos: problemáticas actuales y desafíos teóricos-metodológicos*. (en línea) [https://www.youtube.com/watch?v=Lyk103919MU&ab\\_channel=CISJU-UCSH](https://www.youtube.com/watch?v=Lyk103919MU&ab_channel=CISJU-UCSH)
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 151-169.
- Handerson, J. y Audebert, C. (2022). *El sistema migratorio haitiano en América del Sur: proyectos, movilidades y políticas*. Buenos Aires: Clacso.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 173-191.
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños, otra vez cómo es el sistema': The schooling experience of Latin American migrant parents in Chilean schools. *Tesis doctoral*. UK: University College London.

- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, e112, 1-24.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, 45(diciembre), 132-173.
- Laborda-Contreras, A. González-López, J., Assaél-Budnik, J. y Vargas-Pérez, S. (2022). Elección escolar de familias inmigrantes en una comuna de Santiago. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-26.
- Larenas-Rosa, D. y Valdés, B. (2019). Salud de migrantes internacionales en situación irregular: una revisión narrativa de iniciativas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 36(3), 487-496.
- López Sala, A. M (2010). Conclusiones. Repensando el papel político de las fronteras en la conformación y la regulación de la movilidad internacional. En *Migraciones y fronteras: nuevos contornos para la movilidad internacional* (333-344). España: Fundación CIDOB.
- Mardones, T. (2017). Educación intercultural en el currículum nacional chileno. *Revista Intersecciones Educativas*, 7(1), 69-84.
- Marín-Alaniz, Jair. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios fronterizos*, 19, e019.
- Martínez Rojas, D., Muñoz Henríquez, W. y Mondaca Rojas, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *Sage Open*, enero-marzo, 1-12.
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2016). *La Frontera como Método*. Madrid: Traficante de sueños.
- MINEDUC (2022). Análisis de variables académicas de los estudiantes extranjeros en Chile desde el año 2017 al 2021. *Documento de trabajo interno*. MINEDUC: Chile.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201.
- Mondaca, C., Zapata P., y Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261-270.
- Mora, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102.
- Mora, M. L. (2021). Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 19-31.
- Morales, K.; Panes, R.; Aguilera, H.; Agurto, N. Bahamindes, M. y Olave, M. (2019) Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Revista espacios*, 40(36).
- Muñoz, P. y Ramos, L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. En *Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2017* (pp.329-351) Santiago de Chile: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. (en línea) <https://derechoshumanos.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/12/7-Inclusio%CC%81n-de-estudiantes-migrantes-en-el-sistema-educacional-chileno.pdf>
- Palma, J. y Salinas, A. (2022). Habitar la niñez migrante y la niñez institucionalizada: identidades entre la memoria y el olvido. *Dossier N°1: Infancia y política, Infancias*. Santiago: FACSÓ.
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(4), 155-183.
- Pavez-Soto, I.; Alfaro, C.; Ortiz, J.; Acuña, V. y Mardones, P. (2023 en prensa). Niñez migrante: compañías en la ruta hacia Chile. *Revista Bitácora Urbano Territorial*.
- Pavez-Soto, I.; Poblete, D. y Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancias*, 4, 259-262.
- PDI Virtual (2022). Declaración voluntaria por ingreso clandestino. (en línea) <https://pdivirtual.cerofilas.gob.cl/etapas/ejecutar/33677114>
- Pereira, A. (2019). El nexo entre migración, seguridad y derechos humanos en la política migratoria de Argentina (1990-2015). *Desafíos*, 31, 237-309.
- Pereira, A. y Clavijo J. (2022). La excepción evidencia la regla: humanitarismo y securitización en las políticas migratorias argentinas (2015-2019). *Sí Somos Americanos Revista de Estudios Transfronterizos*, 22(1), 139-163.
- Pereira, A. y Domenech, E. (2021). Securitización de las migraciones. En *Pensar las migraciones contemporáneas: Categorías críticas para su abordaje* (283-292). Buenos Aires: Teseo.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.
- Poblete, R., y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar.” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184).
- Quinteros, D. (2016). ¿Nueva ‘crimigración’ o la vieja economía política del castigo? Dos aproximaciones criminológicas para entender el control punitivo de la migración en Chile. *Astrolabios*, 17.
- Quinteros, D., Ramos Rodríguez, R. y Dufraix Tapia, R. (2021). Criminalización de las migraciones. En *Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje* (71-80). Buenos Aires: Teseo.
- Quinteros, M. (2021). La experiencia de ser migrante. Una mirada transnacional desde la infancia venezolana en Madrid. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 83-94.
- Ramos, R., y Tapia, M. (2019). Una mirada heterogénea del espacio fronterizo. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 122, 187-212.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, 50-81.
- Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsuc, Ch., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4). 183-200.

- Sayad, A. (2010). *La Doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Antropos.
- Sayad, A. (1984). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Revista Apuntes de investigación*, 13, 102-116.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2022). *Migración en Chile: Educación*. (en línea) <https://www.migracionenchile.cl/educacion/>
- Servicio Nacional de Migraciones (2022). *Encuesta Nacional de Migración 2022*. (en línea) <https://serviciomigraciones.cl/presentan-resultados-de-encuesta-nacional-de-migracion-2022/>
- Stang, F. (2016). De la Doctrina de la Seguridad Nacional a la gobernabilidad migratoria: la idea de seguridad en la normativa migratoria chilena, 1975-2014. *Polis, Revista Latinoamericana*, 15(44), 83-107.
- Stang, F. (2020). La microfísica de las fronteras. Criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta, Chile. *Astrolabio* (17), 42-80.
- Stang, F. (2021). Seguridad y derechos, el nudo gordiano de las migraciones contemporáneas: Reflexiones sobre Chile en el escenario latinoamericano. En *Securitización de las fronteras y criminalización de las migraciones* (15-37). Santiago: Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Stang, F., Lara, A. y Andrade, M. (2020). Retórica humanitaria y expulsabilidad: migrantes haitianos y gobernabilidad migratoria en Chile. *Si somos americanos*, 20(1), 176-201.
- Stefoni Espinoza, C., Lube Guizardi, M. y González Torralbo, H. (2018). La construcción política de la frontera. Entre los discursos nacionalistas y la “producción” de trabajadores precarios. *Polis*, 17(51), 137-162.
- Stefoni, C. y Contreras, D. (2022). Situación migratoria en Chile: tendencias y respuestas de política en el período 2000-2021. *Serie de Documentos de Política Pública*. Chile: PNUD.
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 201-215.
- Stefoni, C., Nazal, E. y Guizardi, M. (2022). La frontera chileno-peruana: Estados, localidades y políticas migratorias (1883-2019). *Universum (Talca)*, 37 (1), 135-158.
- Stefoni Espinoza, C.; Lube Guizardi, M. y González Torralbo, H. (2018). La construcción política de la frontera. Entre los discursos nacionalistas y la “producción” de trabajadores precarios. *Polis*, 51, (en línea) <http://journals.openedition.org/polis/16300>
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Palma, C. y Roessler Vergara, P. (2021). A pie por Colchane: cómo la política de gobierno forzó un ingreso desesperado de migrantes a Chile. *Ciper*, 5 de febrero. (en línea) <https://www.ciperchile.cl/2021/02/05/a-pie-por-colchane-como-la-politica-de-gobierno-forzo-un-ingreso-desesperado-de-migrantes-a-chile/>
- Tapia Ladino, M. (2022). *Los límites de las migraciones. Las fronteras y las prácticas sociales transfronterizas en el Norte de Chile*. Chile: RIL Editores.
- Treviño Rangel, J. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la “securitización” de la migración internacional en México?: una crítica. *Foro internacional*, 56(2), 253-291.
- Tijoux, M. E., y Riveros, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, XLV (3), 397-405.
- Trabalón, C. (2022). Proyectos migratorios, educación y control estatal: jóvenes haitianxs en Argentina en tiempos de “cambio”. En *El sistema migratorio haitiano en América del Sur: proyectos, movilidades y políticas* (359-392). Buenos Aires: Clacso.
- Torpey J. (2000). *The Invention of the Passport: Surveillance, Citizenship, and the State*. Cambridge-UK: Cambridge, Univ. Press.
- Valencia, P., y Ramos, R. (2021). Análisis crítico del proceso de (des)regularización migratoria en Chile (2018-2019). *Diálogo Andino*, 66, 399-417.
- Zapata, P., Mora, M.L., Choque, D., Mondaca, C., Quispe, D. y Cañipa, E. (2022). *Recomendaciones para una Política Educativa Pública con Pertinencia Cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota*. Arica: Universidad de Tarapacá.