
PEDAGOGÍAS DE FRONTERA. UN MARCO TEÓRICO PARA ESTUDIAR LA EXCLUSIÓN ESCOLAR QUE EXPERIMENTAN NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES CLIMÁTICOS

CAROLINA AROCA, CLAUDIA CARRILLO, FABIOLA MALDONADO, GABRIEL RODRÍGUEZ, ANDREA BARRIENTOS Y PORFIRIA BUSTAMANTE

RESUMEN

Las pedagogías de frontera rechazan los métodos tradicionales de enseñanza y privilegian las formas de conocer y ser de las infancias, demostrando cómo se reproduce el poder en las escuelas y dotando a las comunidades educativas de capacidad de agencia para cambiar esa realidad. Las infancias que migran por causas climáticas quedan en situación de extrema vulnerabilidad lo que limita las posibilidades de participación en la vida social. Sus necesidades educativas han sido casi invisibles en las discusiones sobre el cambio climático y la participación de los sistemas educativos en estas conversaciones ha sido marginal. Desde esta perspectiva,

el trabajo tiene como objetivos: (a) analizar los conceptos de pedagogías de frontera y migrante climático, (b) proporcionar elementos de reflexión para el desarrollo de pedagogías de frontera y (c) recomendaciones de actuación para el desarrollo de políticas públicas educativas. En términos metodológicos optamos por la revisión de literatura especializada, de la cual se desprenden las categorías de exclusión, desplazamientos y pedagogías alternativas de frontera. Los resultados demuestran que existen limitaciones normativas, desconocimiento de las pedagogías de frontera y falta de formación docente en pedagogías extramuros.

Introducción

La globalización ha provocado importantes cambios en los movimientos de población, observándose en América Latina verdaderas diásporas que, de una u otra

forma, han producido transformaciones en las políticas migratorias de varios países de la región. El principal impacto que han causado estos flujos migratorios se refiere a que las políticas migratorias que han debido enfrentar el dilema entre el control fronterizo, como medida de soberanía nacional y el derecho a la

emigración, como derecho humano (Bravo Acevedo, 2021).

Según la Organización Internacional para las Migraciones (2021), el año 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6% de la población mundial. En este informe

PALABRAS CLAVE / Cambio Climático / Exclusión / Justicia Social / Pedagogías de Frontera /

Recibido: 06/02/2025. Aceptado: 14/02/2025.

Carolina Aroca Toloza (Autora de correspondencia). Doctora en Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso, Chile. Académica, Universidad de Chile. Investigadora, Núcleo de Investigación GRIETAS, Universidad de Chile, Chile. Dirección: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Ignacio Carrera Pinto 1045 Ñuñoa, Santiago, Chile. e-mail: carolina.aroca@u.uchile.cl.

Claudia Carrillo-Sánchez. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile. Profesora Investigadora Postdoctoral, Universidad de Chile, Chile. e-mail: claudia.carrillo.s@u.uchile.cl.

Fabiola Maldonado. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería, España. Académica, Universidad de Chile. Investigadora, Núcleo de Investigación GRIETAS, Universidad de Chile. e-mail: fmalдона@uchile.cl.

Gabriel Sebastián Rodríguez Navalón. Licenciado en Educación. Estudiante de Magister en Gestión Educacional, Universidad de Chile. Profesor de educación física, Universidad de Chile. e-mail: gabrierodriguez@ug.uchile.cl.

Andrea Barrientos. PhD. en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Docente-Investigadora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada, España. Integrante del grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA) y del Instituto de Paz y los Conflictos, ambos de la Universidad de Granada. e-mail: abarrientos@ugr.es.

Porfiria Bustamante. Doctora en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Veracruz, México. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, México. e-mail: pbustamante@uabc.edu.mx.

se indica que Asia (30,5%) y Europa (30,9%) son los principales continentes receptores de la migración internacional, seguidos por la región de América del Norte (20,9%). En contraparte, África (9,0%), América Latina y el Caribe (5,3%) y Oceanía (3,3%) son las regiones con menor recepción de migración internacional. Estas cifras solo nos demuestran que el mundo se encuentra interconectado a través de la movilidad humana.

En Chile no se cuenta con datos actualizados, ya que el último Censo se realizó el año 2017, viéndose afectado por la situación sanitaria del país. El próximo levantamiento de información se llevará a cabo el año 2024. La última medición indicó que al año 2017 había 746.465 migrantes residiendo en Chile, lo que corresponde al 4,35% de la población total (INE, 2017). En términos de la representación de colectivos se informó que la principal comunidad migrante provenía del Perú (25,2%), seguida por personas provenientes de Colombia (14,1%), Venezuela (11,1%), Bolivia (9,9%), Argentina (8,9%) y Haití (8,4%). Desde el año 2017 se han presentado una serie de eventos políticos que han modificado el patrón migratorio, por ejemplo, la guerra en Ucrania, políticas de expulsión, crisis económica mundial, recambios presidenciales en países de Latinoamérica, aparición de nuevos corredores migratorios, entre otros.

En la última década los desplazamientos debidos a condiciones meteorológicas extremas han aumentado de forma constante y se han vuelto más recurrentes y prolongados. Solo en 2020 provocaron el desplazamiento de 30 millones de personas (incluidos unos 10 millones de niños/as) dentro de su país, tres veces más que el número de nuevas personas desplazadas por el conflicto y la violencia de este año.

Esto ha llevado a que la Organización Internacional de las Migraciones (2019) defina las migraciones climáticas como “el traslado de una persona o grupos de personas que, predominantemente por cambios repentinos o progresivos en el entorno debido a los efectos del cambio climático, están obligadas a abandonar su lugar de residencia habitual, u optan por hacerlo, ya sea de forma temporal o permanente, dentro de un Estado o cruzando una frontera internacional”.

En el extenso proceso de crear políticas públicas que incluyan esta nueva categoría de migrantes, se requiere de un primer paso, que es buscar el reconocimiento de los migrantes ambientales y a partir de ello, crear los planes de adaptación donde se busque reducir la vulnerabilidad y crear ambientes resilientes a los

efectos que los cambios ambientales han ido provocando.

Las condiciones de vida de quienes migran son difíciles. A nivel nacional un 76% de hogares vive en condición de campamento y no tiene acceso formal al agua potable, un 91% no tiene alcantarillado y un 48% no tiene acceso formal a la electricidad. La tasa de educación escolar incompleta supera el 65% para los adultos, y la de analfabetismo es de un 12,5%, muy por encima de la media nacional. Además, son frecuentes en los campamentos los hogares con ingreso infra-remunerados y empleo informal o extremadamente flexibilizado, donde un 58,7% de quienes trabajan lo hacen en empleos informales, ganando un 60% menos del sueldo mínimo (Techo Chile, 2015).

En el ámbito educativo el Ministerio de Educación informó que al año 2022 se contabilizaban 116.142 alumnos extranjeros en Chile y otros 124.444 estudiantes migrantes con Identificador Provisorio de Estudiante (IPE), debido a que aún no tenían el Rol Único Nacional (RUN). Cabe mencionar que la cifra más alta de escolares con registro IPE lo lideraban las regiones de Tarapacá (10,0%), Antofagasta (7,8%) y Arica y Parinacota (6,7%). Una comuna que ha mostrado un escenario complejo es Mejillones (región de Antofagasta), debido al elevado porcentaje de población extranjera.

Un problema adicional es la ausencia de mecanismos para identificar a familias y niños/as que se han desplazado a causa de desastres climáticos, aunque sabemos que las primeras atenciones se proporcionan en las fronteras/cruces por donde ingresan a los distintos países. Es precisamente en estos lugares donde niños y niñas reciben una primera respuesta educativa, por lo que nos preguntemos cómo los niños/as migrantes climáticos pueden verse beneficiados con una respuesta educativa alternativa como lo son las pedagogías de frontera, qué elementos de este enfoque pueden mitigar la exclusión escolar y favorecer espacios educativos más inclusivos y qué recomendaciones podemos proporcionar para la definición de políticas públicas que garanticen los derechos de niños y niñas migrantes climáticos.

Migración Climática, Nuevos Desplazamiento

Cuantificar el número de desplazados por el cambio climático en las próximas décadas resulta un ejercicio complejo, dado que los modelos climáticos han ido evolucionando y las motivaciones para emigrar son múltiples.

Mientras que en 1990 el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) estimaba que los migrantes climáticos alcanzarían los 200 millones para 2050, un informe reciente advierte que el estrés hídrico, la seguridad alimentaria y los desastres naturales podrían desplazar a 1.200 millones de personas para 2050. De hecho, solo en 2019, se registraron cerca de 1.900 desastres naturales que causaron 24,9 millones de nuevos desplazamientos internos en 140 países (Watkins y García Salinas, 2020).

En esta misma línea, el *Global Report on Internal Displacement* (2021) señala que entre 2008 y 2020, casi el 89% de los nuevos desplazamientos se originaron por causas relacionadas con eventos climatológicos extremos.

Debe reconocerse que el cambio climático podría no ser el único o principal impulsor de la migración, pero sí es una fuente de riesgo inminente que debe tomarse en cuenta en cualquier política nacional o internacional diseñada para atender las consecuencias del cambio climático. Al respecto, Toscano (2017) afirmó que el cambio climático es un multiplicador de amenazas y que la multicausalidad no quiere decir que el cambio climático no sea un factor importante que induzca a la migración. Es así como, a pesar de no haber consenso en cuanto a la razón principal de la migración humana, los efectos del cambio climático (por ejemplo, sequías, inundaciones, pérdida de tierras, alza de temperaturas, y aumento del nivel del mar) forzarán la migración, o harán que poblaciones enteras tengan que soportar sus impactos directos (Llain Arenilla y Hawkins (2020).

El cambio climático tiene y seguirá teniendo profundas implicaciones para la movilidad humana. Los niños migrantes son especialmente vulnerables cuando se desplazan en el contexto del cambio climático, y sin embargo, sus necesidades y aspiraciones continúan siendo pasadas por alto en los debates políticos (Organización Internacional para las Migraciones OIM, 2022).

La situación es crítica, ya que la niñez afectada por la desigualdad y discriminación tiene más probabilidades de experimentar los impactos del cambio climático de forma más intensa. En este sentido, invertir en mejores datos y análisis es un paso fundamental para desarrollar respuestas más eficaces y duraderas, y debe ser prioritario para los Estados (Save the Children, 2021). Lo cierto es que, en la actualidad, no existen marcos políticos globales que aborden de forma integral las necesidades y los derechos de las personas desplazadas por el

cambio climático, y mucho menos las necesidades específicas de niños y niñas.

El aumento del nivel del mar, los huracanes, los incendios forestales y la pérdida de cosechas están empujando a más niños y familias a abandonar sus hogares. Los niños desplazados corren un mayor riesgo de sufrir abusos, tráfico y explotación (UNICEF, 2021). Además, es más probable que pierdan el acceso a la educación y la atención sanitaria. Con frecuencia, se ven forzados a contraer matrimonio precoz y a ser víctimas del trabajo infantil. Aunque estos niños disponen de una serie de protecciones internacionales y nacionales, el tema es muy técnico y de difícil acceso, lo que crea un déficit de protección para los niños migrantes (OIM, 2022).

Chile participa activamente en las diferentes instancias de negociación internacional en materia de cambio climático. La coordinación de los Ministerios ha sido clave para identificar y generar estrategias necesarias que permitan vincular los distintos temas de negociación y para promover las prioridades y necesidades de Chile en el contexto del cambio climático a nivel internacional.

En particular, Chile reconoce los efectos del cambio climático en el propio país; por ejemplo, se proyecta un aumento en la temperatura para todo el territorio nacional, siendo este aumento mayor en el norte y menor en el sur, y de cordillera a océano. Asimismo, se espera que, para 2030, se proyecten disminuciones de precipitación entre un 5 y 15% entre la cuenca del río Copiapó y la cuenca del río Aysén. Los efectos de estos cambios se expresarán en un aumento de las migraciones internas derivadas de crisis ambientales.

Para Haque *et al.* (2020), las migraciones climáticas acarrearán una serie de consecuencias. En particular, quienes se desplazan experimentan múltiples desventajas, incluida la pérdida de tierras, viviendas, limitaciones en el acceso a la electricidad e instalaciones sanitarias, y ven restringido el acceso a los servicios de atención médica y educativa. Por lo tanto, el costo de acceder a la atención educativa es mayor para quienes se desplazan.

En la revisión de la literatura, se ha encontrado no solo dificultades jurídicas en el reconocimiento de la condición de migrantes climáticos, sino también en la relación entre movilidades y desastres naturales causados por el cambio climático. En efecto, para los investigadores ha sido difícil documentar esta relación precisamente por la ausencia de marcos teóricos que aborden el fenómeno desde una perspectiva interdisciplinaria.

Un ejemplo se encuentra en la investigación de Clark-Ginsberg *et al.* (2023), quienes reportan trayectorias migratorias previas y de asentamiento a causa del Huracán María. El estudio muestra los factores previos al huracán que dieron forma a su preparación, las decisiones de reubicación y las experiencias posteriores a la reubicación durante siete meses. Las conclusiones confirman que la negligencia de decisiones de Estado referidas a planificación territorial, la discriminación y el empobrecimiento transformaron al Huracán María en un desastre natural con devastadores efectos económicos, sociales y de salud física y mental, al mismo tiempo que creó desafíos en la recuperación temprana.

Lo interesante de este trabajo para la propuesta es que los resultados demuestran que los migrantes climáticos recurrieron a su capacidad de agencia, a las instituciones comunitarias y educativas, y a los nuevos vecinos como fuentes de afrontamiento. En consecuencia, se puede argumentar que, dado que estos factores se entrecruzan, un abordaje interdisciplinario es fundamental para comprender las experiencias de los migrantes climáticos.

No se pretende agotar el tema de las migraciones climáticas, sino simplemente indicar que: 1. Se trata de una agenda global que debe ser abordada interdisciplinariamente, 2. Chile está participando en la definición de políticas internacionales, 3. Se proyecta un aumento de las movilidades internas y transnacionales, y 4. El levantamiento de nuevo conocimiento es fundamental para el desarrollo de políticas sociales y educativas.

Pedagogías Alternativas en Tránsito: Pedagogías de Fronteras

En trabajos previos se ha demostrado que la pedagogía también ocurre en contextos informales, especialmente, en campamentos, refugios, centros religiosos, Centros de Primera Respuesta Transitoria (Sumonte *et al.*, 2022). En estos espacios los migrantes climáticos reciben una experiencia de aprendizaje significativo, muy vinculado al territorio y las condiciones de asentamiento. Nevins (2023) señala que estas pedagogías permiten estar en el lugar, conectar con el territorio y crear lazos que van más allá de un curso académico. Estas experiencias educativas se basan en la colaboración y organización de esas comunidades y generan pertenencia.

La educación no formal puede conducir a cualificaciones que no están reconocidas como formales o equivalentes a las cualificaciones formales por

parte de las autoridades educativas nacionales o subnacionales pertinentes o a ninguna cualificación en absoluto. No obstante, las cualificaciones formales y reconocidas pueden obtenerse mediante la participación exclusiva en programas específicos de educación no formal; esto sucede a menudo cuando el programa no formal completa las competencias obtenidas en otro contexto y sustituye a la educación formal (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2022).

Para este trabajo, se entienden las Pedagogías Alternativas en Tránsito (PAT) como aquellas estrategias de enseñanza dirigidas a niñas, niños y adolescentes que se han desplazado, y que participan en iniciativas gestionadas por ONG, instituciones gubernamentales, entidades privadas, agrupaciones sociales y la sociedad civil. Estas iniciativas podrían contribuir a los procesos educativos en contextos socialmente vulnerables, así como a la consolidación y significación de la construcción de subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes, reconociéndolos como actores clave en las dinámicas socioculturales y ambientales.

En este sentido, la educación tiene el desafío de fortalecer lo social, como un vínculo necesario para la vida comunitaria, donde se compartan conocimientos, experiencias, valores y tradiciones que den significado e identidad a estos términos; lo cultural, al reconstruir y revalorizar los saberes históricos de las comunidades para la consolidación de las cosmovisiones e imaginarios que sientan las bases de las esencias raigales del ser humano y; lo ambiental, como el soporte de la vida de las especies y garantía del flujo de energía que garantiza la sostenibilidad y el equilibrio térmico de la biosfera, especialmente en estos momentos de altísima incertidumbre climática (Núñez y Carvajal, 2021).

“En este foco de interés se ubican diferentes investigaciones en las que se plantea que las PAT deben abordar propuestas educativas desde una perspectiva multidimensional donde se involucren: los contextos culturales y pedagogías de participación; la capacitación social con base cooperativa próxima al pensamiento crítico; la habilidad para la resolución de problemas; la elaboración de materiales didácticos con conocimientos interdisciplinarios acumulados sobre el clima y los cambios globales y la utilización de problemas socioambientales” (Cruz y Párramo, 2020:482).

En la literatura modelos pedagógicos similares han sido denominados como “escuelas sin muros”, “pedagogías de emergencia”, “pedagogías no formales” o “pedagogías de frontera”. Para

esta revisión, se considera necesario centrarse en las oportunidades educativas que brindan las pedagogías de frontera.

Estas pedagogías de frontera rechazan los métodos tradicionales de enseñanza y la evaluación del desempeño como práctica colonizadora, por el contrario postula la enseñanza y el aprendizaje como actos sociopolíticos que pueden alterar sistemas de poder desiguales a través de la resistencia a los discursos sobre el conocimiento y la historia. Como señalan Powell y Carrillo (2019), las pedagogías de frontera privilegian las formas de conocer y ser de infancias, les muestra cómo se reproduce el poder en las escuelas y les dota de capacidad de agencia para cambiar esa realidad.

Las pedagogías de frontera tienen un arraigo en países de Latinoamérica como Brasil, Colombia y Perú, y han sido reconocidas internacionalmente como pedagogías innovadoras por su carácter contrahegemónico (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018). Las prácticas desde este enfoque tienen un profundo impacto en la modelación de la socioafectividad, en la realización de las expectativas de niños y jóvenes, en el comportamiento de los maestros y, de manera más específica, en sus identidades.

Las pedagogías de frontera se centran en su poder de transformación y en la posibilidad real de ser implementadas en escuelas tradicionales, partiendo de un origen basado en la invisibilización o discriminación de quienes aprenden en esos espacios educativos. Su carácter político no ha estado exento de críticas; sin embargo, es precisamente su posicionamiento epistémico lo que lleva a afirmar que la educación es un acto político e ideológico que se materializa en una determinada forma de pensar al sujeto, la sociedad o las pretensiones de validez del conocimiento (Ferrada, 2018).

Desde las pedagogías de frontera, los conocimientos son situados, y son la vía para conseguir habilidades para la vida. Es una pedagogía amorosa que reconoce las relaciones de horizontalidad y pone en valor el patrimonio compartido por los pueblos y sus propias formas de comprensión de la realidad. Lo cierto es que los desencuentros entre la institucionalidad y los actores sociales dificultan la tarea de implementar políticas públicas dirigidas a conseguir equidad, inclusión y calidad para todos los niños y jóvenes, pues para ello se requiere de una legitimación colectiva y comunitaria que ha estado ausente en el país.

Esta corriente educativa crítica adhiere a los principios de la

pedagogía crítica de Giroux (1998), quien toma como problemática central las desigualdades, exclusiones y segregaciones educativas presentes en los sistemas educativos, con el fin de proponer teorías, modelos y propuestas de mejoras inclusivas, equitativas y de calidad.

Las reflexiones se orientan a considerar de manera colaborativa cómo lograr el ejercicio pleno del derecho a la educación de grupos de niños y jóvenes que han sido excluidos, cómo lograr una educación culturalmente pertinente para los diferentes pueblos y comunidades desde las pedagogías de frontera, qué elementos habría que considerar para una educación con sentido para niños y niñas que han migrado por razones climáticas y cuáles son los obstáculos que enfrenta la educación dirigida a estos pueblos y comunidades cuando se les alberga en las instituciones tradicionales o bajo reformas educativas homogéneas.

Lo primero es partir del supuesto de que un modelo de pedagogía de frontera no puede nacer de la matriz epistémico-pedagógica colonizada que configura el sistema educativo actual; por el contrario, estas pedagogías son construidas en base al reconocimiento y bajo un modelo de interacción dialógica que busca incidir en sus propias vidas (González *et al.*, 2020). Asimismo, este enfoque invita a repensar el tipo de escuela que atenderá a los desplazados para evitar los riesgos de exclusión, deserción y repetición, de tal forma que pueda adaptarse a la movilidad de los niños, asumiendo una organización educativa en red en las regiones con altos índices de niños que no pueden asistir a la escuela (Dyer y Echessa, 2019), en territorios con alta vulnerabilidad ambiental, social y económica, especialmente las comunidades indígenas, rurales y urbanas periféricas.

Los niños y niñas que migran lejos del epicentro de un desastre efectivamente traen consigo el desastre y sus efectos a la nueva ubicación (Vos *et al.*, 2021). Por este motivo, Ying-Syuan *et al.* (2023) hacen un llamado a proteger los derechos de las personas desplazadas climáticas a través de un enfoque intersectorial e integrado de las políticas de educación, gestión de desastres y adaptación al cambio climático, e instan, en su investigación, a dar prioridad al apoyo educativo a estudiantes que se han desplazado a causa del cambio climático desde modelos pedagógicos alternativos.

Evidentemente, el actual modelo educativo monocultural no ofrece elementos para pensar en una educación que reconozca los efectos del cambio climático y los riesgos a los cuales se han visto enfrentados los niños y niñas

mientras han seguido una larga ruta hasta llegar a su destino. Por este motivo, pensar en las pedagogías de frontera puede ser una respuesta apropiada, si se piensa desde un enfoque curricular distinto.

Pedagogías de Frontera como Agenda de Investigación Emergente

Como se ha discutido, las pedagogías de frontera buscan transgredir los lineamientos, prácticas, saberes, lenguajes y representaciones que fundamentan el modelo curricular hegemónico de carácter neoliberal, colonial, patriarcal y eurocéntrico (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1998).

En América Latina, estas pedagogías adquirieron una dimensión especial al enfocarse en las realidades y desafíos propios de la región. En este contexto, se asocian a diversos campos de actuación, como la diversidad étnica, racial, sexual y religiosa, y no exclusivamente a los temas migratorios, como suele asociarse en otras partes del mundo. Esta perspectiva se desarrolló inicialmente a partir de la educación escolar indígena, y conforme los grupos humanos se hacían más diversos, fueron reconfigurando esas prácticas sociales en interculturales. De esta forma, se promovió el bilingüismo y el reconocimiento de identidades múltiples, no solo como un instrumento para introducir otras prácticas culturales en las escuelas, sino también para incorporar otros saberes culturales que tensionaran las prácticas hegemónicas instaladas durante largos años en la educación (Tallei *et al.*, 2023).

La implementación de las pedagogías de frontera en contextos transfronterizos ha demostrado la importancia de integrar las diversidades y lenguas presentes en las aulas, promoviendo proyectos solidarios de integración y localización. La participación colectiva promueve la comprensión del territorio y la escuela como espacios comunes donde la respuesta educativa se piensa y diseña a partir de todas las dimensiones humanas (Tallei *et al.*, 2023), buscando transformar la educación en un espacio inclusivo y equitativo que fomente la justicia social y la participación democrática. Resulta evidente que este marco es antagónico a los marcos analíticos que buscan perpetuar un sistema que mantiene a los estudiantes dentro de límites predefinidos. Estas pedagogías fomentan la libertad, la creatividad y la conciencia crítica, aspectos esenciales para la formación de individuos capaces de actuar y pensar de manera independiente (Awayed-Bishara *et al.*, 2023).

En la práctica, las pedagogías de frontera se manifiestan a través

de la creación de aulas inclusivas que integran diversas lenguas y culturas, especialmente en contextos transfronterizos, mediante programas educativos que incorporen la lengua materna de los estudiantes y la implementación de proyectos comunitarios que reflejan la riqueza cultural de la región. Estas estrategias no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fomentan un sentido de pertenencia y respeto mutuo entre los estudiantes.

El impacto de las pedagogías de frontera en la inclusión escolar es profundo, ya que contribuye a la creación de ambientes educativos equitativos y participativos. Al centrar la educación en las experiencias y necesidades de los estudiantes, esta pedagogía ayuda a derribar barreras y construir una comunidad educativa más cohesionada y justa. Para que esta transformación sea efectiva, es esencial que las políticas educativas y los currículos sean flexibles y receptivos a la diversidad, promoviendo una educación que realmente refleje y celebre la pluralidad de la sociedad.

A partir de lo expuesto, se propone realizar investigaciones que superen los límites establecidos por estructuras curriculares que restringen la capacidad de comprensión de otras formas de conocer, vivir, sentir y hablar, que son excluidas, negadas e invisibilizadas en los procesos de escolarización. Un ejemplo sería considerar el análisis de la capacidad de agencia que poseen estudiantes, padres y madres de familia de origen indígena y migrante, es decir, cómo responden a los sesgos institucionales y las fuerzas conservadoras (Elenes, 2006). Desde una perspectiva teórica, se recomiendan estudios que pongan en tensión los aportes de las pedagogías de frontera como referentes de la pedagogía crítica, para observar cómo se comportan las lógicas hegemónicas que imponen barreras culturales y políticas.

Asimismo, se puede estudiar el currículum y sus principios, problematizando la flexibilidad y diversificación del currículum en sus fundamentos epistemológicos, ontológicos, sociales y lingüísticos. Esto es clave para contribuir a la educación de estudiantes críticos que cuenten con las habilidades, conocimientos, experiencias y lenguajes que les permitan desafiar el estatus quo materializado por una escolarización sustractiva (Powell y Carrillo, 2019).

Es prioritario incidir con investigaciones de alto impacto que resignifiquen la formación de docentes en los diferentes ciclos del sistema escolar. Estudios realizados en Chile, en contextos escolares indígenas y con población migrante, develan la vigencia de prácticas docentes que reproducen racismo,

violencias, discriminación y exclusión (Tijoux, 2013, Arias, 2022; Galaz *et al.*, 2021). Lo identificado resulta trascendental para pensar en una formación de docentes que tengan la capacidad de descolonizar los aprendizajes y la enseñanza, promoviendo la libertad y la justicia para todos y todas.

Conclusiones

A partir de los antecedentes expuestos, las recomendaciones de actuación se organizan en función de tres campos:

Política pública

En la actualidad, existen orientaciones y políticas que remiten a la inclusión intercultural desde el derecho a la educación, enfocándose principalmente en la escuela como institución formal, en la que asisten niños y niñas provenientes de la migración.

Sin embargo, se observa la ausencia de políticas específicamente dirigidas a la educación en las zonas fronterizas donde se encuentran refugios, campamentos y centros de primera acogida transitoria. Esta situación se ve invisibilizada por el carácter “transitorio” y “de paso”, lo que genera una figura ambigua en la que los niños y sus familias no se consideran parte de ningún lugar, ya que se encuentran “en el medio”, en un intersticio territorial, un “no lugar”, como lo señala Augé (2017), donde no existirían historia ni memoria. Este planteamiento debe ser cuestionado, pues es necesario revisar si efectivamente estos aspectos no forman parte del habitar de las personas. Todo espacio, aunque sea de tránsito, se constituye en un lugar donde se es y se está en el territorio, en el cual se construyen y reconstruyen las memorias y las historias del trayecto.

Además, las causas de la migración suelen responder a situaciones económicas, de conflictos internos (regímenes dictatoriales, seguridad, narcotráfico) y climáticas, siendo estas últimas las menos reconocidas, ya que a menudo se ven opacadas por las otras. Por lo tanto, para elaborar una política efectiva, es necesario generar espacios de conocimiento e investigación situada, que proporcionen los insumos necesarios para su creación.

Investigación

Se propone la creación de agendas de investigación dentro de la línea de pedagogías de frontera que cuestionen cómo transgredir la posición privilegiada de los saberes, lenguajes y

representaciones de la sociedad dominante, materializados en la escolarización. Es necesario reflexionar sobre cómo avanzar en la construcción de alternativas curriculares que confronten el modelo educativo neoliberal, colonial, patriarcal y eurocéntrico, y cómo articular a los actores del entorno familiar y escolar en contextos indígenas, zonas fronterizas, barrios marginados y territorios rurales tensionados por conflictividades interculturales, con el fin de co-crear las condiciones que desafíen las fronteras del conocimiento existente. Estas cuestiones deben guiar el trabajo científico para los próximos años.

Práctica educativa

Los procesos educativos ocurren en territorios geográficos y simbólicos que los hacen únicos, por lo que la primera cuestión a considerar es comprender y aceptar la diversidad cultural como parte esencial de la identidad personal y colectiva de los grupos migrantes.

Un segundo elemento fundamental es que la identidad cultural es un derecho humano que está presente en las libertades inherentes a la dignidad de las personas. Por lo tanto, para las comunidades migrantes, el ejercicio de este derecho está vinculado a sus sistemas de valores, creencias y tradiciones, que se manifiestan en su herencia cultural.

Un tercer aspecto a considerar es que los niños que han tenido que desplazarse junto con sus familias llegan a campamentos, refugios y centros de primera acogida, que son transitorios. Por lo tanto, el currículo formal no respondería a sus necesidades inmediatas de contención y apoyo (por ejemplo, psicosocial), lo que hace imperativo realizar un diagnóstico del contexto migratorio como primer paso, por evidente que parezca.

Si bien los recorridos migratorios generan ausencia de espacios formales de educación, lo que conlleva una merma significativa en el desarrollo de aprendizajes, es necesario reflexionar sobre qué se entiende por aprendizajes socialmente construidos a través de una pedagogía contextualizada y situada. Lo que correspondería, por tanto, es reconocer y poner en valor los conocimientos y las formas en que los niños y niñas han aprendido en sus lugares de origen. Además, han adquirido aprendizajes en el trayecto, ya que aprenden con sus familias y con los grupos que los acompañan durante este viaje.

En el trayecto migratorio también se producen aprendizajes variados a través de la observación del medio, la reflexión sobre los hechos naturales y sociales que se viven, las interacciones con

otros niños y niñas, e incluso se aprenden habilidades de supervivencia. Compartir estos conocimientos y habilidades resulta ser relevante para la educación.

Finalmente, aprender a través del juego, desde una perspectiva dinámica, de disfrute y de valoración de las diferentes identidades, conlleva un bagaje cultural en el que se movilizan conocimientos, habilidades y actitudes de experiencias compartidas que invitan a imaginar, co-crear y participar, desde el reconocimiento del valor histórico y territorial que se desplaza junto a quienes migran.

AGRADECIMIENTO

Los autores agradecen a Fondecyt Proyecto N° 1240863 "Educación intercultural. Identificación y puesta en valor del patrimonio cultural inmaterial translocal portado a las escuelas por la migración de niños, niñas y familias de las regiones de Antofagasta, Metropolitana y Bío-Bío" y, Fondecyt Proyecto N° 3240618 "Trayectorias educativas de estudiantes migrantes que cursan estudios en Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) situadas en la Región Metropolitana".

REFERENCIAS

- Anzaldúa G (1987) *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books. San Francisco, California. EE.UU. 312 pp.
- Arias ME (2022) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana* 12: 1-24. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682013000200013&script=sci_arttext.
- Auge M (2017) *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Gedisa. Barcelona, España. 128 pp.
- Awayed-Bishara M (2023) Sumud pedagogy as linguistic citizenship: Palestinian youth in Israel against imposed subjectivities. *Language in Society Published online*. pp. 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0047404523000891>.
- Bravo Acevedo G (2021) Migración, ingresos ilegales y control fronterizo en la macrozona norte de Chile. *Revista Política y Estrategia* 137: 69-92.
- Clark-Ginsberg A, Sprague Martínez L, Scaramutti C, Rodríguez J, Salas-Wright CP, Schwartz SJ (2023) Social vulnerability shapes the experiences of climate migrants displaced by Hurricane Maria. *Climate and Development* 16: 25-35. <https://doi.org/10.1080/17565529.2023.2176188>.
- Cruz N, Páramo P (2020) Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores* 23: 469-489.
- Dyer C, Echessa E (2019) Sustaining learner participation and progression through networked schooling: A systemic approach for Mobile Out of School Children. *International Journal of Educational Development* 64: 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.11.002>.
- Elenes CA (2006) Transformando fronteras: Chicana feminist transformative pedagogies. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19: 595-612.
- Ferrada D, Astorga, Inostroza X, Pinto D (2018) *Educación con justicia social: Propuestas para una nueva Constitución en Chile*. Ediciones Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. 207 pp. https://www.researchgate.net/publication/357092926_Educacion_con_justicia_social_Propuestas_para_una_nueva_Constitucion_en_Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022) Marco estratégico de programas de educación alternativa para adolescentes fuera de la escuela en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org>.
- Galaz C, Pavez I, Magalhães L (2021) Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). Si Somos Americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos* 21: 129-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>.
- Giroux HA (1998) *Education in Unsettling Times: Public Intellectuals and the Promise of Cultural Studies*. Routledge. Nueva York, EE.UU. 20 pp.
- Global Report on Internal Displacement (20 May 2021) Internal displacement at all-time high after unprecedented year of crises. https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/downloads/press_releases/GRID_2021_press_release_ENGLISH.pdf.
- González Gaudiano ÉJ, Meira Cartea PÁ, Gutiérrez Pérez J (2020) ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 25: 843-872.
- Haque R, Nick Parr N, Muhidin S (2020) Climate-related displacement, impoverishment and healthcare accessibility in mainland Bangladesh. *Asian Population Studies* 16: 220-239.
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (INE) (2017) Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050. Total País Metodología y Principales Resultados. [Archivo PDF]. censo2017.cl/descargas/proyecciones/metodologia-estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion-chile-1992-2050.pdf.
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC) (2021) *Global Report on Internal Displacement 2021*. Ginebra, Suiza. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/>.
- Llain Arenilla S, Hawkins Rada C (2020) Cambio climático y migración forzada. *Migraciones internacionales* 11: e1846. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1846>.
- Nevins J (2023) On the Pedagogic Value of Not Going There: Mobility, Fossil Fuel Consumption, and the Production of Refugees. In: Migration, Displacement, and Higher Education: Now What? Springer International Publishing. Cham, Suiza. pp. 173-182.
- Núñez-Rodríguez J, Carvajal-Rodríguez J (2021) Education in Times of Climate Change for Human Resilience and Environmental Regeneration. *Revista Electrónica Educare* 25: 1-9.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022) *Guiding Principles for Children on the Move in the Context of Climate Change*. Nueva York, EE.UU. 61 pp. <https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbd11411/files/documents/unicef-iom-global-insight-guiding-principles-for-children-on-the-move-in-the-context-of-climate-change-2022.pdf>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2018) *70 años trabajando por la educación, la ciencia y la cultura en Iberoamérica*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/03/70-anos-oei.pdf>.
- Powell C, Carrillo JF (2019) Border pedagogy in the new Latinx south. *Equity & Excellence in Education* 52: 435-447.
- Save the Children (2021) *Nacer en un mundo en crisis climática: Por qué debemos actuar ahora para garantizar los derechos de la infancia*. 12 pp. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-09/Born%20into%20the%20Climate%20Crisis_resumen_menores_STC.pdf.
- Sumonte Rojas V, Sanhueza Henríquez S, Urrutia A, Hernández Del Campo M (2022) Caracterización de la población migrante adulta no hispanoparlante en Chile como base para una propuesta de Planificación de una segunda lengua. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 60: 153-177.
- Tallei JI, Pasini JFS, Lobo V (2023) Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa. *Revista Iberoamericana de Educación* 93: 83-97.
- Techo Chile (2015) *Informe ENDC 2015: Condiciones de vida en campamentos*. Techo Chile. 50 pp. https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2023/05/Memoria-2015-Techo_compressed.pdf.
- Tijoux ME (2013) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana* 12: 1-24.
- Toscano J (2017) Climate Change Displacement and Forced Migration: An International Crisis. *Arizona Journal of Environmental Law & Policy* 6: 457.
- UNICEF (2019) *Addressing the climate crisis: Child rights and climate change*. UNICEF.
- UNICEF (2021) *Cambio climático, medio ambiente y desastres: ¿Qué hacemos?* <https://www.unicef.org/es/medio-ambiente-cambio-climatico>.
- UNICEF. Guiding Principles for Children on the Move in the Context of Climate Change (2022). <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2796/file/UNICEF-Global-Insight-Guiding-Principles-forchildren-on-the-move-in-the-context-of-climate-change-2022.pdf>.
- Vos SR, Clark-Ginsberg A, Puente-Duran S, Salas-Wright CP, Duque MC, Herrera IC, Maldonado-Molina MM, Castillo MN, Lee TK, García MF, Fernandez CA, Hanson M, Scaramutti C, Schwartz SJ (2021) The family crisis migration stress framework: A framework to understand the mental health effects of crisis migration on children and families caused by disasters. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2021: 41-59.
- Watkins G, García Salinas A (2020) *La crisis climática podría impulsar desplazamientos masivos en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ying-Syuan L, Vaughter P, Jonghwi S (2023) Protección de los derechos de las personas desplazadas climáticas: Un enfoque intersectorial de políticas educativas y adaptación al cambio climático. *International Journal of Educational Development* 64: 8-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812022000100031&script=sci_abstract.

BORDER PEDAGOGIES. A THEORETICAL FRAMEWORK TO STUDY THE SCHOOL EXCLUSION EXPERIENCED BY CLIMATE MIGRANT CHILDREN

Carolina Aroca, Claudia Carrillo, Fabiola Maldonado, Gabriel Rodríguez, Andrea Barrientos and Porfiria Bustamante

SUMMARY

Border pedagogies reject traditional teaching methods and privilege the ways of knowing and being of childhoods, demonstrating how power is reproduced in schools and empowering educational communities to change that reality. Children who migrate due to climate causes are in a situation of extreme vulnerability, limiting their possibilities of participation in social life. Their educational needs have been almost invisible in discussions about climate change, and the participation of educational systems in these conversations has been marginal. From this perspective, the work

aims to: (a) analyze the concepts of border pedagogies and climate migrant, (b) provide reflection elements for the development of border pedagogies, and (c) offer action recommendations for the development of public educational policies. Methodologically, we opted for a review of specialized literature, from which the categories of exclusion, displacement, and alternative border pedagogies emerge. The results demonstrate that there are normative limitations, lack of knowledge about border pedagogies, and lack of teacher training in extramural pedagogies.

PEDAGOGIAS DE FRONTEIRA. UM MARCO TEÓRICO PARA ESTUDAR A EXCLUSÃO ESCOLAR EXPERIMENTADA POR CRIANÇAS MIGRANTES CLIMÁTICAS

Carolina Aroca, Claudia Carrillo, Fabiola Maldonado, Gabriel Rodríguez, Andrea Barrientos e Porfiria Bustamante

RESUMO

As pedagogias de fronteira rejeitam os métodos tradicionais de ensino e privilegiam as formas de conhecer e ser das infâncias, demonstrando como o poder é reproduzido nas escolas e dotando as comunidades educativas da capacidade de agência para mudar essa realidade. As infâncias que migram por causas climáticas ficam em situação de extrema vulnerabilidade, limitando as possibilidades de participação na vida social. Suas necessidades educativas têm sido quase invisíveis nas discussões sobre as mudanças climáticas, e a participação dos sistemas educacionais nessas conversas tem sido marginal. Sob essa perspectiva, o trabalho tem

como objetivos: (a) analisar os conceitos de pedagogias de fronteira e migrante climático, (b) fornecer elementos de reflexão para o desenvolvimento de pedagogias de fronteira e (c) oferecer recomendações de ação para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Em termos metodológicos, optamos pela revisão de literatura especializada, da qual se desprendem as categorias de exclusão, deslocamentos e pedagogias alternativas de fronteira. Os resultados demonstram que existem limitações normativas, desconhecimento das pedagogias de fronteira e falta de formação docente em pedagogias extramuros.