

## ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411652>

# Escolarización en contextos de movilidad humana: Una lectura regional

 Rafael Alberto González González<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm), Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi), Juiz de Fora (MG), Brasil; [rafael.gonzalez@visitante.ufjf.br](mailto:rafael.gonzalez@visitante.ufjf.br)

### Cómo referenciar este artículo

González González, R. A. (2026). Escolarización en contextos de movilidad humana: Una lectura regional. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e11652.  
<https://doi.org/10.1590/1980531411652>

## Escolarización en contextos de movilidad humana: Una lectura regional

### Resumen

Se examinan los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada, a partir de una perspectiva regional (latinoamericana). Para ello, se empleó la caja de herramientas teórico-conceptual que ofrece el *pensamiento de frontera/interseccional*, en articulación con la interculturalidad crítica. La investigación responde a los criterios de un diseño documental, viabilizada a partir de la revisión de un *corpus* de 54 artículos científicos. Los ejes tópico-temáticos destacados apuntan a focalizar la atención en: procesos migratorios Sur-Sur; claves de intelección que ofrece el *pensamiento de frontera/interseccional*; y caminos analíticos/ético-políticos que ofrece la interculturalidad crítica en la intelección de los fenómenos educativos objeto de atención.

ESCOLARIZACIÓN DE MIGRANTES/REFUGIADOS • PENSAMIENTO DE FRONTERA •  
INTERSECCIONALIDAD • INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

## Escolarização em contextos de mobilidade humana: Uma leitura regional

### Resumo

Examinam-se os processos de escolarização da população migrante/refugiada segundo a perspectiva regional (latino-americana). Para isso, empregou-se o aparato teórico-conceitual oferecido pelo *pensamiento de frontera/interseccional* [pensamento de fronteira/interseccional], articulado com a interculturalidade crítica. A pesquisa responde aos critérios de um desenho documental, viabilizado a partir da revisão de um *corpus* de 54 artigos científicos. Os eixos tópico-temáticos destacados visam a focar a atenção em: processos migratórios Sul-Sul; chaves de inteleção oferecidas pelo *pensamiento de frontera/interseccional*; e caminhos analíticos/ético-políticos oferecidos pela interculturalidade crítica na compreensão dos fenômenos educativos em questão.

ESCOLARIZAÇÃO DE MIGRANTES/REFUGIADOS • PENSAMENTO DE FRONTEIRA •  
INTERSECCIONALIDADE • INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

## Schooling in contexts of human mobility: A regional reading

### Abstract

This study examines the schooling processes of migrant and refugee populations from a regional (Latin American) perspective. To this end, it draws on the theoretical-conceptual framework offered by *pensamiento de frontera/interseccional* [border/intersectional thinking], articulated with critical interculturality. The research follows the criteria of a documentary design, developed through a review of a *corpus* of 54 scientific articles. The main topics focus attention on: South-South migratory processes; interpretive keys provided by *pensamiento de frontera/interseccional*; and the analytical and ethical-political approaches offered by critical interculturality for understanding the educational phenomena in question.

MIGRANT/REFUGEE SCHOOLING • BORDER THINKING • INTERSECTIONALITY • CRITICAL INTERCULTURALITY

## Scolarisation dans des contextes de mobilité humaine : Une lecture régionale

### Résumé

Les processus de scolarisation des populations migrantes et réfugiées sont analysés dans une perspective régionale latino-américaine. L'étude mobilise les outils théorique et conceptuels de la *pensamiento de frontera/interseccional* [pensée frontalière/intersectionnelle], articulée à l'interculturalité critique. La recherche s'inscrit dans une démarche, fondée sur l'examen d'un *corpus* de 54 articles scientifiques. L'analyse s'organise autour de trois axes thématiques principaux : les processus migratoires Sud-Sud ; les clés interprétatives de la *pensamiento de frontera/interseccional* ; et les voies analytiques et éthico-politiques ouvertes par l'interculturalité critique pour comprendre les phénomènes éducatifs.

SCOLARISATION DES MIGRANTS/RÉFUGIÉS • PENSÉE FRONTALIÈRE • INTERSECTIONNALITÉ • INTERCULTURALITÉ CRITIQUE

**Recibido el:** 23 DICIEMBRE 2024 | **Aprobado para publicación el:** 2 FEBRERO 2026



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

## Introducción

Latinoamérica atraviesa importantes y dinámicos procesos en lo que respecta a la movilidad humana. El histórico flujo migratorio que, desde América Central hacia Norteamérica, encara *The vertical border* (The Vertical Border [Film], 2022) o los procesos de externalización de fronteras (París Pombo, 2022) que operan como membrana para filtrar/jerarquizar/obstaculizar el intensivo flujo de personas que tiene por objetivo Estados Unidos (EE. UU.) (y en el cual México desempeña, como resulta claro, un papel capital); la importancia adquirida por la Selva de Darién en el mapa migratorio interregional, y la correlativa configuración de la frontera terrestre entre Panamá y Colombia como un emergente punto crítico en términos asistenciales y de protección internacional; así como el creciente número de venezolanos que se ha diseminado de manera fundamental, aunque no exclusiva, por los países de América del Sur, y que han estimulado todo un denso conjunto de respuestas en los países de tránsito y/o destino (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V], 2025), ilustran los desafíos que viene enfrentando las Américas en lo que respecta a los procesos de movilidad humana delineados por la migración forzada, y el modo como ello ha tornado imperativo prestarle *in crescente* atención a los vértices, a las diversas tensiones, demandas, etc., a partir de las cuales se objetiva dicho fenómeno.

En tales términos, no resulta extraño que en las reuniones de ministros de educación de América Latina y el Caribe realizadas entre los años 2017-2024 en Buenos Aires (2017 y 2022), Cochabamba (realizada en 2018) y Santiago (realizada en 2024) haya emergido la necesidad de impulsar un *Marco regional de monitoreo para estudiantes en situación de movilidad* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022), cuyo carácter estratégico quedó ratificado en reunión realizada en Chile a inicios de 2024, en la llamada *Declaración de Santiago*. Cada una de estas reuniones ha resultado estratégica para comprender la importancia que han pasado a ocupar los procesos de migración forzada/refugio en la agenda educativa regional, una vez que se han intensificado los flujos, las demandas y/o desafíos de escolarización de las poblaciones que vienen atravesando las fronteras nacionales. No en vano, en la declaración indicada en último término, los países firmantes insistieron en:

Reiterar nuestro compromiso de asegurar el derecho a la educación de personas en situación de movilidad. Estamos decididos a avanzar en acciones colectivas, innovadoras e intergubernamentales como el Marco Regional de Monitoreo de Estudiantes en Situación de Desplazamiento, coordinado por la UNESCO y el Grupo Regional de Educación. (Unesco, 2024, p. 5).

Ante ello, más allá de subrayar el cambio en la nomenclatura que se constata en el apuntado marco regional al pasar del referente de *movilidad*, empleado en el documento aprobado en la reunión de 2022 (en la Declaración de Buenos Aires), al de *desplazamiento*, utilizado en la Declaración de Santiago (decisión que se podría interpretar como un intento por subrayar el carácter forzado, violento, al que responde la movilidad humana cuando se aprecia a la luz del vértice migración/refugio), la indicada iniciativa expresa la necesidad de encarar los procesos migratorios que vienen tipificando a las Américas, prestando singular atención a las demandas educativas que se robustecen/complejizan en la medida que se intensifica el fenómeno en cuestión.

Basta recordar, en un doble pero convergente movimiento analítico, que, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2023, p. 3), “En todo el mundo, los niños, niñas y adolescentes representan el 15% de la población migrante, pero en ALC [América Latina y el Caribe]

representan el 25% de las personas en movimiento”. Situación agravada si se toma en consideración que, “En Sudamérica, se calcula que los niños, niñas y adolescentes representan el 42% de los migrantes venezolanos” (Unicef, 2023, p. 3). Ello increpa a examinar el papel central que han pasado a ocupar los sistemas educativos nacionales de los países de tránsito y/o destino en la inclusión de dicha población, así como el estratégico rol desempeñado por las escuelas (sobremanera por las escuelas públicas), en el *acolhimento* de esa otredad que se enuncia (concibe, vive, tensiona, etc.) en su condición migrante.

De hecho, según González-González (2024), los procesos de escolarización de niños, niñas y adolescentes (NNAs) que, en la región, se complejizan/dinamizan a partir del flujo migratorio venezolano han tributado no solo para impulsar un conjunto de iniciativas políticas, institucionales, etc., destinadas a garantizar el derecho a la educación de los NNAs que se encuentran en situación de movilidad forzada; sino también para reconocer los desafíos, las múltiples y complejas demandas que deben ser atendidas por los sistemas educativos nacionales, en la medida en que se intensifica el fenómeno socioeducativo en cuestión.

Sea en la dimensión de la matrícula/acceso escolar de los NNAs migrantes/refugiados (Subercaseaux & Nielson, 2024); en la atención de las singulares necesidades psicopedagógicas que acompañan los procesos migratorios (Millán Otero et al., 2021); en la relación que establecen las instituciones escolares con las familias migrantes (Alvites Baiadera et al., 2023), en la adecuación curricular, la formación docente y/o los procesos de evaluación/ubicación escolar de migrantes, refugiados, apátridas y solicitantes de refugio (Resolução n. 1, 2020); en la escolarización en contextos de diferencias lingüísticas (Correa & Rodrigues, 2023), y/o la prevención y enfrentamiento de la violencia étnico-racial y/o xenofóbica (Generali & Cogo, 2023; Aguilera Barraza et al., 2023), etc., cada una de las apuntadas dimensiones permite apreciar el dinamismo de un emergente campo de inquietudes pedagógicas, didácticas, curriculares, formativas, etc., que participa en la configuración de una agenda educativa que, a nivel regional, adquiere un estratégico destaque al intensificarse la presencia escolar de migrantes/refugiados.

Siendo así, teniendo como marco de trabajo las complejas realidades socioeducativas que se constituyen a partir del nodo *migración forzada-procesos de escolarización*, el presente artículo se propone examinar el campo de saber a partir del cual se vienen pensando, en América Latina, los procesos de integración/inclusión educativa de la alteridad migrante/refugiada. Ello, tomando en consideración no solo que la *in crescente* presencia de los NNAs migrantes en los sistemas educativos nacionales viene posibilitando la constitución de un espacio transnacional (Mezzadra, 2005) de (des)encuentros/experiencias que se densifica en la medida en que se complejiza el mapa de la migración forzada; sino, a su vez, que dicho espacio resulta permeado por múltiples/complejos desafíos que se actualizan una vez que se afirma, en el espacio educativo/escolar, la presencia de dichos sujetos.

Es decir, entendiendo que a la hora de encarar el nodo *migración-refugio-procesos de escolarización* resulta imperativo efectuar, en el mismo movimiento analítico, tanto una lectura interseccional (Viveros Vigoya, 2023) de los procesos/marcadores que permean la constitución de la otredad-migrante como situar la atención en las históricas formas de violencias (de exclusión, subordinación, inclusión, etc.) que permean la referida otredad, se pretende avanzar en la comprensión de los procesos de escolarización de la apuntada población situando la mirada en las posibilidades intelectivas que ofrecen, de modo estratégico, los referentes *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2015) e *interseccionalidad* (Collins & Bilge, 2021).

Tomando como punto de anclaje: 1) las tendencias que se perfilan en América Latina, en especial, en América del Sur, en términos de migración/refugio; 2) las demandas socioeducativas que se desprenden de dicho fenómeno (sobremedida, aunque no exclusivamente, en los sistemas educativos públicos nacionales), así como 3) las múltiples capas de violencia-desigualdad que permean los procesos de escolarización de indicada alteridad, el presente artículo pretende ofrecer insumos para avanzar en la comprensión de los desafíos educativos que emergen en los contextos de escolarización de NNAs migrantes/refugiados, trazando un trayecto de trabajo que permita, a partir de las posibilidades analíticas que ofrece el nodo de saber *pensamiento de frontera/interseccionalidad*, puntualizar algunos de los más representativos vértices de interés que se vienen produciendo para inteligir los procesos de escolarización de la otredad migrante/refugiada. Finalizando con un diálogo que conecta dicho campo de saber con las posibilidades pedagógicas que ofrece la interculturalidad crítica, se ofrece un panorámico campo de reflexión en el cual se dibujan las conexiones analíticas/ético-políticas a las que convocan tales referentes.

## Metodología

A los fines de cumplir con los objetivos previstos en el presente artículo, se optó por un diseño metodológico ajustado a los criterios/modalidad de la investigación documental (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [Upel], 2016). Desde el punto de vista teórico-conceptual, se emplearon como ejes de anclaje los referentes y/o marcos de trabajo delineados por el vértice *pensamiento fronterizo/interseccionalidad* (Mignolo, 2015; Collins & Bilge, 2021), tomando en consideración que si bien cada una de las anotadas perspectivas emergió y responde a singulares condiciones de irrupción histórica que le otorgan cierta “cohesión” (la segunda, teniendo al movimiento femenino negro en EE. UU. como piso histórico germinal y el colectivo del río *Combahee* como uno de los referentes claves; mientras que la primera, a partir del trabajo del colectivo modernidad/colonialidad, encuentra en la obra intelectual de Walter Mignolo (2015) una de sus más resonantes voces), no por ello se puede negar que el diálogo entre dichas perspectivas produce estratégicas condiciones de intelección histórico-social que resultan de interés para avanzar en la comprensión de los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada.

En términos del tipo de fuentes examinadas, la compilación de un *corpus* documental (Trask, 2004) constituido por 54 artículos científico-académicos se viabilizó a partir de la búsqueda de los registros que, en la plataforma Google Académico, emergieron al consultar los referentes (palabras clave) *migración-refugio-procesos de escolarización*. La selección de los trabajos se operacionalizó a partir de los criterios *locus* (América latina), periodo (2019-2024), idioma (español y portugués) y abordaje teórico (interseccionalidad/pensamiento fronterizo), tomando en consideración, con exclusividad, los artículos científicos publicados bajo la modalidad *peer review*.

Los artículos que componen el *corpus* fueron revisados *in extenso*. Valga destacar que estos fueron seleccionados una vez realizada una etapa previa de revisión parcial (del título, resumen e introducción) de los registros documentales que, en la base de datos indicada, se ajustaban a los criterios de búsqueda definidos. En tal revisión, fueron descartados los textos que no guardaban afinidad temática con el eje *migración-refugio-procesos de escolarización*; que no eran tipificados como artículos científico-académicos y/o cuyos fundamentos teóricos/metodológicos no resultaban rigurosamente explicitados.

Desde el punto de vista analítico, se aplicaron procesos de categorización (Cuenca & Hilferty, 2007) y construcción de redes semánticas (Garófalo et al., 2015) para mapear algunos de los más

estratégicos ejes tópico-temáticos que permean el campo de saber en consideración; a la vez que se tomaron en consideración los preceptos de trabajo que ofrece el análisis textual-discursivo (Moraes & Galiazzi, 2006). A tales fines, se emplearon las posibilidades funcionales, de procesamiento de textos/información, que dispone el *software* Atlas.ti. Los vértice tópicos-temáticos que se explicitan a continuación emergieron, de modo transversal, en la revisión del *corpus* documental examinado.

De manera complementaria, la revisión del apuntado *corpus* documental se acompañó de la consulta de autores/textos que se identificaron, de modo nodal/estratégico, en las redes tópico-temáticas que permean los artículos examinados. Ello explica el motivo por el cual trabajos de intelectuales como Segato (2007, 2006, 1998), Grosfoguel et al. (2015), Walsh (2019, 2003), Fornet Betancourt (2021), van Dijk (2013), Viveros Vigoya (2023), etc., resultaron objeto de atención, una vez que emergieron de manera central a la hora de inteligir algunas de las más estratégicas referencias/reflexiones/críticas que, en la región, permean el campo de saber delineado por los términos *migración-refugio-escolarización-pensamiento fronterizo-interseccionalidad*.

## Vértices tópico-temáticos

### *Migraciones, migrantes/refugiados: SUReando relaciones de saber/poder*

Uno de los primeros elementos que salta a la vista remite al imperativo de examinar las relaciones de saber-poder a partir de las cuales se constituye el campo de estudio de las migraciones a nivel global, y la necesidad de prestarle mayor atención a los procesos de movilidad humana desde perspectivas ético-analíticas que tensionen los modos de inteligir (desde el llamado norte global)<sup>1</sup> el mapamundi de la migración/refugio. Ello, ya que estas no solo priorizan una lectura de los flujos migratorios en una dimensión parcial, nortecéntrica, que sitúa los procesos de movilidad sur-norte como epicentro del referido campo de estudio (Crawley & Teye, 2024); sino, a su vez, porque ello impide avanzar en las comprensión de las múltiples/complejas realidades a partir de las cuales se arquitectan las dinámicas migratorias Sur-Sur, y el protagónico papel que estas ocupan en la configuración del mapa de movilidad global.

En ese sentido, reconocer que el sur global desempeña, como lo deja apreciar el reporte *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2024* (Acnur, 2025), un rol neurálgico en el trazado internacional de la migración forzada (sea que tales tendencias se examinen en la tipología de desplazados internos, refugiados, solicitantes de asilo, o afines; ya sea que se tomen en consideración los países de origen, tránsito y/o de destino en los cuales se objetivan) demanda prestarle *in crescente* atención no solo a los flujos migratorios que tienen lugar en el sur global (especialmente, en el sentido Sur-Sur); sino, a su vez, examinar tales fenómenos a partir de las singulares condiciones de saber a las que apunta una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2020) que, tensionada desde tales geoculturas, ofrece estratégicas posibilidades analíticas para avanzar en la intelección de las múltiples/complejas realidades a partir de las cuales se constituyen los SUREs del mapamundi.

Tomar distancia de las claves de lectura, de las prioridades temáticas y condiciones de saber a las que apunta el campo de estudio de las migraciones cuando apreciado a través de los anteojos analíticos del norte-global emerge como un imperativo al adentrarse en la revisión de la producción

1 En sintonía con las ideas formuladas por Crawley y Teye (2024) en lo que respecta a los referentes norte/sur global, valga sostener que, *so pena* de las críticas a las que remiten cada uno de los apuntados términos, su uso en la corriente ocasión radica en el valor geopolítico que han adquirido para llamar la atención sobre las asimétricas relaciones de poder a partir de las cuales se ha constituido, históricamente, el sistema-mundo moderno, y las correlativas relaciones de (sub)alternización, racialización, dominación, explotación, etc., que le resultan extensivas.

académica que, en la región, ofrece el pensamiento fronterizo/interseccional. Especialmente cuando se aprecia el campo temático delineado a partir de los términos *procesos de escolarización-población migrante/refugiada*. Siendo así, tal movimiento invita a prestar atención a los modos como se objetivan los procesos de movilidad de humana en los territorios/sociedades/Estados de América Latina, en la medida que la integración/inclusión escolar de NNAs migrantes/refugiados (sobremanera cuando el país de origen de estos se sitúa en el sur global) actualiza/tensiona el trazado de toda una serie de fronteras, de líneas de inclusión/exclusión, aceptación/rechazo, (des)valoración, etc., cuyas condiciones de posibilidad remiten a los seculares procesos de formación de las sociedades latinoamericanas y las respectivas formas como la formación histórica de la alteridad (Segato, 1998) resulta interpelada una vez que se afirma la presencia, en la escuela, de la apuntada otredad.

En tal sentido, resulta estratégico el planteamiento formulado por Aguilera Barraza et al. (2023, p. 19) al asentir que “la mirada nacionalista para leer la alteridad en las escuelas es resultado de la construcción de los Estados nacionales en América latina que impuso los ejes nación, nacionalismo y cultura para la lectura de la mismidad y otredad”; que, tomado en consideración a la luz (de la mano) con la alerta provista por Grosfoguel et al. (2015, p. 641, traducción propia) al destacar que “Los migrantes no llegan a un espacio vacío o neutral, sino a espacios . . . que ya están ‘contaminados’ por relaciones de poder raciales con una larga historia colonial, imaginario colonial, conocimiento colonial y jerarquías étnico-raciales”, deja en evidencia el doble impacto que desempeñan las formaciones histórico-nacionales de las sociedades/escuelas latinoamericanas en los territorios en los cuales se objetiva la presencia del migrante/refugiado, y los diversos modos como las herencias coloniales/nacionales se vivifican ante el (des)encuentro con la alteridad que corporaliza dicho sujeto.

Siendo así, tomando en cuenta que la escolarización de NNAs migrantes actualiza/tensiona las relaciones que, en el espacio escolar, se desprenden de los procesos de interacción entre la nación, sus otros (Segato, 2007) y la apuntada alteridad, se torna estratégico no solo examinar los *sui generis* procesos de clasificación/valorización/jerarquización que operan, en América Latina, entre los NNAs migrantes/refugiados cuyas procedencias nacionales se inscriben en los particulares marcos de otredad instituidos por la diferencia colonial/diferencia imperial (Mignolo, 2020); sino también prestar singular atención a los procesos de demarcación/fronterización a los que ha dado lugar la formación de los Estados nacionales en la región, y los respectivos fenómenos gracias a los cuales los migrantes/refugiados latinoamericanos (en la propia Latinoamérica) se inscriben en unos particulares procesos de gestión de las diferencias en los cuales los marcadores de extranjería (de no correspondencia con la nación/con la nacionalidad) les sitúan en una densa, compleja e interseccional trama de (des)valoraciones que afectan, profundamente, las trayectorias escolares.

A modo de ilustración, valga traer a colación que en América Latina, a diferencia de lo que ocurre con los migrantes del “Norte Global, el Estado y la sociedad expresan lo máximo de su xenofobia estructural cuando son confrontados por la diáspora haitiana, la migración de bolivianos, senegaleses, galeses, angolanos, o de refugiados sirios, palestinos y venezolanos” (Friedrich & Bertoldo, 2022, p. 179, traducción propia). Situación que, examinada en relación a lo planteado por Rizzalli (2021, p. 8), al señalar que “Entre migrantes internos, migrantes paraguayos, chilenos o peruanos, los bolivianos . . . ocupan el último escalafón en la jerarquía étnica imaginaria de la Argentina”, exhorta a (d)enunciar la asimétrica economía del poder a partir de la cual se distribuyen las valoraciones/imaginarios sobre las alteridades migrantes/refugiadas en Argentina/América Latina

(Aguilera Barraza et al., 2023; Pavez-Soto et al., 2023; Joiko, 2023; Joiko & Cortés Saavedra, 2022), en un proceso que, si bien resulta necesario ser apreciado en una perspectiva situada/contextualizada, dinámica e interseccional, permite delinear, en diálogo con los términos empleados por Fanon (2009), las respectivas zonas (líneas, fronteras) del ser/no-ser que recortan/expanden/condicionan las experiencias socio-educativas de los migrantes/refugiados.

En un policromático y lamentable retrato de las zonas que se constituyen en los márgenes del ser/no-ser, Pavez-Soto et al. (2023), citando las palabras de uno de los sujetos participantes de su investigación, a bien ilustran una muestra de tales demarcaciones al reconocer que:

Mira, el clasismo y el racismo, yo creo que son dos cuestiones que están ahí, superimplicadas, por ejemplo . . . vas a un colegio y te vas a encontrar con estos discursos, mira: “Los haitianos son nobles, son super nobles, son calladitos y no participan, pero sabes que no le entendemos nada, pero... son como, son como humildes” . . . “Los colombianos son delincuentes, son todos narcotraficantes... y son además altaneros”, y tienen un montón de otros... “¿Y el venezolano? No, el venezolano es otra cosa, el venezolano da gusto que hayan llegado, porque, mire: mamá profesional, papá profesional, hablan tan bonito, son atentos, más, o sea, ojalá todas las mamás fueran así de preocupadas por la educación de sus hijos”. (Pavez-Soto et al., 2023, pp. 15-16).

En la medida que cada una de las apuntadas adjetivaciones opera y se desdobra en toda una serie de decisiones, percepciones, enunciaciones, dispositivos, etc., que van estereotipando/clasificando los sujetos que resultan sus destinatarios, entender los modos como se van trazando tales zonas del ser/no-ser en los espacios escolares resulta fundamental a la hora de avanzar en la comprensión de los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada, y la singular economía de poder (es decir, de violencias, *acolhimento*, exclusión, inclusión, etc.) que emerge y permea el ámbito escolar una vez que se densifican, en la región, los procesos de movilidad humana (trans)fronterizos.

Reconociendo que el ejercicio de examinar la escolarización de la otredad migrante-refugiada permite hacerle frente a los *impasses* a los que remite la tradición analítica del nacionalismo metodológico (Grimson, 2018), ensayar una lectura (trans)nacional, decolonial/interseccional de los procesos migratorios y de sus respectivos desdoblamientos educativos posibilita avanzar en la intelección de los procesos socio-históricos a través de los cuales se han venido delineando las zonas de ser/no-ser en los procesos de movilidad humana en el continente. Especialmente tomando en consideración los complejos modos como estos permean los procesos de racialización y/o la constitución de singulares formas de alteridad en las cuales se inscribe esa otredad que, en la región, se enuncia como el migrante/refugiado.

Toda vez que tal entramado resulta de imperativa consideración a la hora de inteligir las tensiones, las condiciones de saber-poder que emergen en la medida que se complejizan los flujos migratorios en América Latina, se torna diáfana la necesidad de SURear los marcos analíticos a partir de los cuales se examinan los procesos de escolarización en los cuales el sujeto migrante-refugiado ocupa, valga subrayarlo, lugar estelar. En un primer movimiento, he allí dibujado un pliego de asuntos que demanda, en el campo delineado por los vértices *migración/refugio-procesos de escolarización*, estratégica atención.

### *Inteligir el dispositivo escolar: Fronteras e intersecciones*

Un segundo aspecto que emergió, de manera neurálgica, en la revisión del *corpus* documental remite a las posibilidades de mapear los diversos y dinámicos procesos de escolarización (trans)fronterizos que tienen lugar en América Latina, y el modo como las instituciones escolares, sobremanera las escuelas públicas (González-González, 2024), resultan un particular espacio de interpelación tensionado entre las fuerzas de un dispositivo escolar monolingüístico (Cursino, 2020), monocultural, asimilacionista, etnocéntrico, que colisiona con realidades cada vez más multiculturales (Alfaro-Contreras & Pavez-Soto, 2023); y las respectivas porosidades/brechas que, a partir del derecho a la educación (entre otras fuerzas/movimientos), posibilitan la emergencia de entornos educativos sociodiversos, plurales, en los cuales se integran/incluyen las diferentes formas de otredad que han sido históricamente (sub)alternizadas (como las alteridades históricas a lo interno de los Estados nacionales y la propia población migrante/refugiada, por ejemplo).

En ese sentido, en un dinámico tejido relacional marcado por los *impasses*, por las tensiones, posibilidades y oportunidades a las que remite una escuela permeada por las anotadas fuerzas, resulta importante destacar no solo la densidad de experiencias que componen el mapa de la escolarización (trans)nacional/fronteriza que se manifiesta, a modo de ilustración, en la presencia de migrantes/refugiados haitianos, venezolanos, bolivianos, paraguayos, uruguayos, argentinos, angolanos y congolese en el sistema escolar brasileño (Custódio et al., 2023; Pessoa, 2023; Peters & Lima, 2022; Guimarães et al., 2020; Russo et al., 2020); de peruanos y bolivianos en Argentina (Zenklusen, 2020); de venezolanos en Colombia (Díaz Sánchez, 2023; Posada Escobar & Rozo Sandoval, 2023; Rodríguez-Lizarralde et al., 2022; Millán Otero et al., 2021; Bedoya-Bedoya et al., 2020); de cubanos, dominicanos, peruanos y venezolanos en Uruguay (Da Silva & Martín, 2022); y/o de haitianos, peruanos, ecuatorianos, venezolanos, colombianos y brasileños en las escuelas de Chile (Pavez-Soto et al., 2023; Oyarzún et al., 2022; Carter-Thuillier et al., 2021; Ibañez, 2020; Laborda-Contreras et al., 2022; Jiménez Vargas et al., 2018; Mora Olate, 2019); sino también los múltiples y complejos modos como ello posibilita la construcción de procesos de subjetivación/subjetividad fronterizas (Joiko, 2023) que interpelan los procesos de escolarización concebidos en términos fundamentalmente nacionales, en la medida que se actualizan las posibilidades de (des)encuentro, de interacción, diálogo, tensión, etc., entre la comunidad imaginada que encarna la nación (aquella que representa el ser argentino, uruguayo, brasileño, chileno, etc.), sus alteridades históricas, y la respectiva condición de *extranjería* que se objetiva/enuncia como el migrante/refugiado.

A tales efectos, detenerse a observar el dispositivo escolar a partir de las posibilidades que inauguran los apuntados procesos de escolarización demanda no sólo encarar (en una perspectiva descriptiva) el mapa de la movilidad (trans)nacional que se dibuja a partir de los flujos, desplazamientos, rutas, trayectorias, orígenes, destinos, etc., que van construyendo los sujetos diaspóricos en la medida que se desafían las fronteras de la región; sino también (en una perspectiva histórico-crítica) tomar en cuenta que a partir de tales elementos resulta posible inteligir los singulares procesos de subjetivación (las relaciones de saber-poder) que permean la constitución de la alteridad migrante/refugiada en América Latina, y las complejas experiencias educativas que emergen en los contextos de movilidad (trans)fronteriza.

A modo de ejemplo, tórnense en consideración las múltiples formas de enunciación, clasificación y/o (sub)alternización que emergen en los referidos contextos educativos, para llamar la atención sobre los modos como la irrupción escolar de ese otro-extranjero/extranjerizado definido

como *chirus/brasilguaio* (Busse & Ramos, 2022), *boliva* (Kohatsu & Saito, 2022), *veneco* (Rodríguez-Lizarralde et al., 2022; Millán Otero et al., 2021), y sus correlativos procesos de racialización en las formas expresivas “cara de sombra” y/o “cara de petróleo” (Aguilera Barraza et al., 2023), “*negra mujica*” (Millán Otero et al., 2021), “*cara de mono*” (Pavez-Soto et al., 2021), etc., resultan expresiones sintomáticas de la constitución de ese otro que deviene sujeto fronterizo, racializado, generizado, etc., cuya presencia en el ámbito escolar alerta sobre sobre las emergentes (disruptivas) e históricas tensiones gracias a las cuales se instituye, en América latina, ese espacio (trans)nacional de inscripción en el cual el estudiante migrante/refugiado opera como sujeto clave.

Ante ello, los artículos examinados dejan en evidencia que la presencia de la alteridad migrante-refugiada en los entornos escolares no representa/significa, exclusivamente, la impronta de una otredad extranjera/extranjerizada cuya pertenencia a las zona del ser/no-ser deriva de la filiación nacional, sino que esta se objetiva a través de la activación de un complementario, dinámico y correlativo conjunto de signos que sitúan/tipifican/clasifican a los NNAs migrantes/refugiados como un otro (inter)seccionado que, en función de factores étnico-raciales, de clase, género, edad, etc., se ubica en una dramática economía del ser/no-ser que permea (y resulta reproducida por) el dispositivo escolar, aunque su extensión y fundamentos resulten, valga subrayarlo, de carácter transeducativos.

Teniendo en cuenta que las relaciones de (sub)alterización están fuertemente marcadas por cada uno de los aludidos marcadores (aunque no exclusivamente por estos), la intelección de los procesos de escolarización de la población migrante-refugiada emerge como terreno estratégico para apreciar las relaciones de saber-poder que tensionan/dinamizan la constitución de los fenómenos (trans)nacionales en América Latina, y el modo como los históricos fenómenos de racialización, generización, clasismo, adultocentrismo, etc., se actualizan/intensifican en el ámbito educativo/escolar una vez que se incluye, en tales instituciones, al migrante-refugiado (sobremanera cuando este se inscribe, como planteado por Grosfoguel et al. (2015), en la tipología del denominado migrante colonial).

En esos términos, afirmaciones como que se observa:

... una hipersexualización de los cuerpos de las mujeres y las niñas venezolanas. Los expertos indicaron que comúnmente en las aulas de clase hay burlas y comentarios motivados a “molestar a los estudiantes . . . diciendo que sus madres son trabajadoras sexuales”. (Rodríguez-Lizarralde et al., 2022, p. 19).

La raza también se constituye como un factor objetivo que condiciona el proceso de elección de escuela para las familias inmigrantes. (Laborda-Contreras et al., 2022, p. 10).

La racialización de las niñas migrantes se acompaña de la sexualización debido a su origen nacional y evidentemente, a su género. (Pavez-Soto et al., 2019, p. 174).

... los chicos aymaras, bolivianos tienen vergüenza de su origen y tratan de asimilarse. (Joiko & Cortés Saavedra, 2022, p. 7).

... creemos importante destacar la aparición del racismo y la hipersexualización de ciertos cuerpos de niñas migrantes, especialmente en el caso de las niñas afrocolombianas. (Pavez-Soto et al., 2019, pp. 179-180).

Contextos donde la xenofobia suele entrelazarse con la aporofobia (odio a la pobreza) y el clasismo, . . . se sustentan en el entendimiento del “otro” como un portador de características corporales, culturales y sociales inferiores. (Carter-Thuillier et al., 2021, p. 284).

Entre otros señalamientos que se podrían citar, ilustran las diversas, dinámicas y complejas maneras como la escolarización (trans)fronteriza permite inteligir los (trans)nacionales procesos de racialización, generización, clasismo, etc., que operan, conjunto con la extranjerización, en la (sub)alternización de los migrantes/refugiados. Ello a la vez que se interpela a la escuela (a los docentes, representantes, estudiantes, directivos, etc.), a agudizar la mirada en relación con el funcionamiento de esa singular economía de poder que se activa, en el espacio escolar, una vez que se afirma la presencia de los referidos NNAs. No en vano, en un marco de análisis transescolar, bien lo sintetizan Carter-Thuillier et al. (2021, p. 282) al asentir que:

. . . van Dijk (2002) expresa que en América Latina los discursos y prácticas discriminatorias vinculadas al racismo se han focalizado, fuerte y progresivamente, hacia los colectivos inmigrantes. Por tanto, hacia personas que, en la mayoría de los países son de origen afroamericano (o con rasgos indígenas) y que, además, enfrentan situaciones de vida con importantes dificultades en el plano material, económico, sanitario, entre otras.

No en vano, el funcionamiento de las relaciones de mismidad-otredad que se actualizan/tensionan ante la inclusión escolar de NNAs migrantes/refugiados, como apreciado en cada una de las indicadas referencias, alerta sobre los mecanismos de patologización de la diferencia (Rocha et al., 2023), de construcción de la otredad-migrante desde una perspectiva incardinada en la deficiencia, en la impronta/imperativo del déficit (Pessoa, 2023; Friedrich & Bertoldo, 2022), que opera como correlato de los procesos de racialización/generización/clasismo que permean y van configurando el espacio escolar, máxime cuando estos se encuentran habitados por el sujeto objeto de atención.

Ante ello, la escuela emerge como un fértil (tensional, complejo, territorializado, etc.) dispositivo cuyas relaciones históricas y de irrupción demandan ser apreciadas a partir de las fronteras/intersecciones que permean las vidas/trayectorias escolares de la otredad enunciada como migrantes/refugiados, que al encarar procesos de movilidad (trans)fronteriza desafían, actualizan e interpelan las muchas veces olvidadas, invisibilizadas y/o desoídas tramas socio-históricas a partir de las cuales se constituye la región. En tales términos, el campo de saber-poder delineado adquiere centralidad al examinar los procesos de escolarización de NNAs migrantes/refugiados, a partir de las múltiples interpelaciones históricas, lingüísticas, teóricas, etc., a las que exhortan los (des)encuentros con la indicada alteridad.

### *Interculturalidad crítica: Abriendo posibilidades de (trans)formación*

En tercer lugar, un vértice de trabajo que emergió en el *corpus* documental examinado remite a la necesidad de reconocer/visibilizar las múltiples formas de alteridad que se afirman en los procesos de movilidad de humana (trans)nacionales que tienen lugar en América Latina, y el modo como los (des)encuentros entre mapuches y migrantes latinoamericanos; entre la diáspora de pueblos originarios andinos y afrodescendientes que de Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela se movilizan en la región de Norte Grande en Chile (Oyarzún et al., 2022); los intercambios, repertorios y diversidades étnicas, lingüísticas, etc., que circulan por las fronteras de Paraná/Brasil (Busse & Ramos, 2022); las interacciones cotidianas en portugués, español, guaraní, créole y francés en Dourados/MS (Guimarães et al., 2020) y espacios escolares de Porto Velho/RO (Peters & Lima, 2022), así como la presencia de migrantes/refugiados venezolanos de las etnias Warao, Pemón, Kariña y Eñepá en el indicado país (Brasil), a bien ilustran las más diversas posibilidades de intercambio/interacción que dinamizan los movimientos (trans)fronterizos de migrantes/refugiados en la región, y el modo como

tal socio-diversidad interpela las instituciones escolares a examinar las políticas públicas (Ministerio de Educación, 2024), los modelos de *acolhimento* (Resolução n. 1, 2020), de los que disponen una vez que resulta demandada la escolarización de NNAs migrantes/refugiados.

En tal sentido, al situarse en relación con los movimientos (trans)nacionales que tienen lugar en la región, el pensamiento fronterizo/interseccional exhorta a transitar el horizonte de trabajo prefigurado por la interculturalidad (Fornet Betancourt, 2021; Walsh, 2019) como posibilidad (trans)formadora de una praxis educativa/escolar que requiere no solo reconocer (en un ejercicio de diálogo formal, formalizado) las singulares condiciones de existencia de la otredad migrante-refugiada en sus dimensiones y variedades lingüísticas, étnicas, estéticas, políticas, simbólicas, etc.; sino también apostar a que el (des)encuentro con dicha alteridad permita interpelar la histórica economía del poder que atraviesa el dispositivo escolar, invitando al acto ético-político de hacerle frente (enfrentar) al denso entramado tensional, problemático, cuyos rasgos han sido pincelados en apartados anteriores.

Para expresarlo en términos sintéticos, valga destacar, tomando como punto de referencia los planteamientos de Salgado et al. (2022, p. 199), que:

Frente a estos conflictos, la interculturalidad apela a lograr una relación simétrica y dialógica entre culturas diversas, donde predomine la aceptación, valoración y se promueva la interacción entre ellas (Silva, 2016). En específico, la interculturalidad crítica busca una transformación en las condiciones y en los mecanismos de poder que perpetúan la desigualdad, inferiorización y discriminación de grupos marginados (Walsh, 2017). En el ámbito educativo, el enfoque intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de reflexión.

Tales formulaciones, en sintonía con lo planteado por Mignolo (2005, p. 35) al reconocer que “El pensamiento fronterizo florece en la región andina bajo el nombre de interculturalidad”, permiten no solo reconocer que la genealogía de dicha perspectiva remite a una tradición de lucha/resistencia que tiene en la región profundas raíces históricas, sino también que tan singular herencia política, epistémica, etc., resulta estratégica a la hora de encarar los desafíos que trae consigo la escolarización de los NNAs migrantes/refugiados, y lo que estos representan en la concepción/organización/gestión de una escuela que, al operar como un dispositivo civilizador de la modernidad (Da Silva & Martin, 2022), ha negado, invisibilizado, recortado y (sub)alternizado los modos de ser/existir/pensar enunciados como otredad (es decir, cualquier forma de alteridad que, en términos históricos o de irrupción/actualización, tense e interpele la mismidad edificada en nombre de la identidad nacional). De allí que la interculturalidad crítica se perfile como una apuesta ético-político-epistémico-pedagógica en ese cruce de fronteras/intersecciones objetivado por la presencia escolar del sujeto en consideración.

A tales efectos, los trabajos examinados permiten apreciar el talante estratégico adquirido, por ejemplo, por la ética-del-otro (Segato, 2006) y *ética da alteridade* (Friedrich & Bertoldo, 2022) en contextos de escolarización sociodiversos marcados por la polivictimización; la potencia de una hermenéutica diatópica (Santos, 1997) y/o las pautas ético-político-analíticas que ofrece la desobediencia epistémica (Mignolo, 2008) en la intelección de las condiciones socioeducativas que tensionan los procesos de escolarización de los NNAs migrantes/refugiados, una vez que se abrazan las posibilidades de cambio, de (trans)formación, a las que invita un quehacer educativo en diálogo con los procesos de movilidad (trans)fronteriza que tipifican la región.

Desde una ética de la interpelación/inconformidad que opera como *motor expansivo de los derechos humanos* (Segato, 2006); pasando por una hermenéutica de la incompletitud/imperfección que, en el diálogo intercultural, apuesta por identificar el subsuelo de las preocupaciones isomórficas que se formulan entre dos o más culturas (Santos, 1997); hasta el sendero reflexivo al que invita la desobediencia epistémica al reconocer, siguiendo los planteamientos de la indígena ecuatoriana Nina Pacari, la necesidad de sentipensar desde coordenadas ético-existenciales en sintonía con la proporcionalidad-solidaridad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia (Mignolo, 2008), etc., cada una de las apuntadas cajas de herramientas permite ensayar un conjunto de posibilidades pedagógicas que amplifican el *acolhimento* escolar de NNAs migrantes/refugiados, a la vez que ofrecen insumos de trabajo, de reflexión, a los fines de (trans)formar las tensiones socioeducativas que se actualizan una vez que la escuela/educación resulta interpelada por la referida otredad.

Al caso, estratégicas resultan las consideraciones apuntadas por Segato al asentir que:

En el caso de la educación, las escuelas y universidades, cada vez más, se abren al acceso de los *otros* de la Nación, ya no para transformarlos en sujetos dóciles . . . y sí para que estos retroalimenten y transformen las instituciones educativas, mostrando el rumbo en dirección a una instrucción que no padezca de la *fobia de la localidad*. (Segato, 2006, p. 228, traducción propia).

Fobia de localidad cuyas implicaciones educativas no se limitan a los efectos de exclusión/negación/(sub)alternización que han operado con las alteridades históricas a los internos de los Estados nacionales (como sostiene la autora), sino también con ese otro que, desde el sur global, y por razones muchas veces críticas, emergenciales, violentas, etc., llega a la escuela y demanda, bajo la rúbrica de los derechos humanos, escolarización. En esa fuerza ético-pedagógica que toma distancia de la necesidad de formar cuerpos dóciles ante las herencias de una escuela racializada, euro-referenciada, nacionalista, hegemónica, etc., que patologiza la diferencia (las historias, dinámicas, procesos y/o actores-otros que coexisten en el territorio, en la comunidad), emerge un horizonte de retroalimentación/(trans)formación incardinado con la interculturalidad crítica que, en términos educativos, tiene en claro su más estratégico objetivo político: “*ensanchar* el sentimiento de *humanidad* en cada ser humano y, por consiguiente, los lazos de pertenencia que sostienen la humanidad” (Fornet Betancourt, 2021, p. 582). De modo diáfano, he allí prefigurado un eje de reflexión que transversaliza los procesos de escolarización de NNAs migrantes/refugiados en clave de interculturalidad crítica.

Tan ambicioso horizonte obliga a impulsar un quehacer escolar/educativo que dialogue con la irrupción de toda una serie de propuestas que, ya sea desde la pedagogía da *alteridade* (Friedrich & Bertoldo, 2022), o de todas esas pedagogías-otras que remiten a la memoria, el empoderamiento, los grupos excluidos o subalternizados, la anti-discriminación, etc. (Posada Escobar & Roza Sandoval, 2023), se sitúan más allá de la integración o reconocimiento formal del otro en el quehacer educativo, y apuestan por una emergente economía del saber-poder que cuestiona/replantea los propios fundamentos del dispositivo escolar. Ello, en pro de establecer relaciones de (des)encuentro que se sustenten, por lo menos, en un piso común: la necesidad de ensayar una ética de la interpelación/responsabilidad que reconozca el carácter dinámico, contingente y asimétrico de las relaciones socioeducativas, así como el imperativo de *acolher* (en la máxima extensión ética a la que invita el término) las más diversas formas de ser/vivir/conocer que arriban al espacio escolar.

A la luz de los contemporáneos y complejos procesos de movilidad humana que tipifican la región, tales posibilidades ofrecen un horizonte de acción intelectual y ético-político que se densifica en la medida que el pensamiento fronterizo/interseccional permite encarar los procesos de escolarización (trans)fronterizos. Siendo así, la interculturalidad crítica va delineando un importante campo de interés educativo/escolar que permea el *corpus* examinado, cuyo estratégico valor intelectual resulta fundamental para encarar las estructurales y emergentes condiciones históricas a partir de las cuales se vienen objetivando, en América Latina, la escolarización de la otredad migrante/refugiada.

A modo de síntesis, he allí delineado un marco de intelección/acción para avanzar en la escolarización de los NNAs diaspóricos, garantizar el derecho a la educación de tales infancias y adolescencias, e impulsar la constitución de una escuela que, en la región, se mimetice con los procesos de movilidad humana (trans)fronterizos que dinamizan los sistemas educativos nacionales (sobremana las escuelas públicas). *Grosso modo* he allí la apuesta a la que invita el *pensamiento fronterizo/interseccional* en la interfaz con la interculturalidad crítica.

## Consideraciones finales

Pincelados algunos de los más estratégicos ejes tópico-temáticos que emergen al examinar, en América Latina, las posibilidades analítico-ético-políticas que ofrece la tríada pensamiento fronterizo/interseccional/interculturalidad crítica a la hora de encarar los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada, resulta imperativo reconocer que tales insumos resultan de interés no solo porque permiten visibilizar (como apreciado) un fenómeno con una presencia cada vez mayor en la agenda educativa regional; sino también porque ello interpela a las instituciones escolares/los sistemas públicos de educación a encarar las asimétricas, violentas y disputadas relaciones de saber/poder que permean los procesos de escolarización (trans)fronterizos. En la medida que la alteridad migrante/refugiada se afirma en los espacios escolares e interpela las políticas/modelos de *acolhimento* destinados a integrar/incluir dicha otredad, se torna ineludible encarar el entramado conjunto de factores a la vez históricos, relacionales, socioinstitucionales, etc., que, de manera sintética, han sido abordados.

Ello justifica la necesidad de avanzar en el debate teórico, así como la búsqueda de frescas cajas de herramientas que tributen para fortalecer políticas de la diferencia que apuesten por una emergente economía del saber/poder que, en las instituciones escolares, resulte mucho más autocrítica, dialógica, inclusiva, etc., ante los desafíos que representa la escolarización de sujetos diaspóricos. He allí un movimiento estratégico que apunta a garantizar, cada vez más, el derecho a la educación de la población migrante/refugiada, a la vez que expande la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos, el derecho a la diferencia, en una sinergia que resulta favorable para cada uno de los actores que conviven en el espacio escolar. A modo de cierre, ese movimiento a la vez político-ético-analítico se perfila como uno de los grandes aportes a los que apuesta la interfaz *pensamiento fronterizo/interseccionalidad/interculturalidad crítica*. De allí su talante estratégico ante la agenda educativa que se perfila, de modo (trans)fronterizo, en la región.

## Referências

- Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). (2025). *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2024*. Acnur. <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2024>
- Aguilera Barraza, R., Tobar Quezada, P., & Rojas Merida, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Alfaro-Contreras, C. L. de L., & Pavez-Soto, I. (2023). Educación científica en contextos de diversidad cultural: El estudiantado migrante en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1-21. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71397>
- Alvites Baiadera, A., Joiko, S., & 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://doi.org/10.5209/soci.87268>
- Bedoya-Bedoya, M. R., Arroyave-Quiceno, S., & Bohórquez-Álvarez, K. (2020). Características sociodemográficas de la migración venezolana a Colombia (2015-2020). *Huellas de la Migración*, 5(10), 127-166. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/b0c8d600-dcdb-4dd4-8699-c494a60e6d03/content>
- Busse, S., & Ramos, Q. C. M. (2022). Espanhol como língua de herança: Diálogos construídos sob uma perspectiva decolonial. *Revista de Letras Norte@mentos*, 15(41), 272-291. <https://doi.org/10.30681/rln.v15i41.10628>
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A., & Beltrán-Véliz, J. (2021). Inmigración, racismo y justicia social: ¿Cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia covid-19?. *Interciencia*, 46(6), 280-286. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022007/33968022007.pdf>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Correa, J. da C., & Rodrigues, L. F. (2023). Política linguística de acolhimento para estudantes hispanofalantes imigrantes em escolas públicas de Manaus. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*, (32), 66-79. <http://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.63720>
- Crawley, H., & Teye, J. K. (2024). *The palgrave handbook of south-south migration and inequality*. Palgrave Macmillan.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Cursino, C. A. (2020). Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópico*, 18(2), 415-434. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.09>
- Custódio, A. V., Cabral, G. da S., & Cabral, J. (2023). Violação ao direito à educação: Inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. *Momento – Diálogos em Educação*, 32(3), 85-109. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i03.15962>
- Da Silva, M. da, & Martin, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>
- Díaz Sánchez, E. (2023). Representaciones sociales de la identidad desde la experiencia de estudiantes venezolanos en los ciclos IV y V de la I.E.D. Miguel de Cervantes Saavedra de Bogotá, D. C. *Revista Cieg*, (63), 93-105. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/08/Ed.6393-105-Diaz-Sanchez.pdf>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2023). *El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe: Una región como ninguna otra* (Unicef la Infancia en Peligro). Unicef. <https://www.unicef.org/media/144701/file/Migration-Child-Alert-Spanish-2023.pdf>
- Fornet Betancourt, R. (2021). Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. *ETD – Educação Temática Digital*, 23(3), 581-591. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664068>
- Friedrich, T. S., & Bertoldo, J. (2022). Entre pedagogias e saberes “outros”: Contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. *Revista Teias*, 23(69), 178-193. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65907>
- Garófalo, S. J., Galagovsky, L. R., & Alonso, M. (2015). Redes semánticas poblacionales: Un instrumento metodológico para la investigación educativa. *Ciência & Educação*, 21(2), 361-375. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150020007>
- Generalí, S., & Cogo, D. (2023). Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: Uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 91-108. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006907>
- González-González, R. A. (2024). Tendencias y desafíos en la escolarización de los migrantes venezolanos: Una lectura regional. *Revista Diálogo Educativo*, 24(81), 487-504. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.081.ds05>
- Grimson, A. (2018). Social anthropology and transnational studies in Latin America: Introduction. *Etnográfica*, 22(1), 99-108. <https://doi.org/10.4000/etnografica.5167>
- Grosfoguel, R., Oso, L., & Christou, A. (2015). ‘Racism’, intersectionality and migration studies: Framing some theoretical reflections. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 22(6), 635-652. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.950974>
- Guimarães, T. F., Buin, E., Garcia, R. I. D. de, & Ribeiro, C. O. (2020). Práticas translíngües como recurso no acolhimento de migrantes venezolanos em sala de aula de língua portuguesa. *Revista X*, 15(7), 83-102. <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i7.75166>
- Jiménez Vargas, F., Valdés Morales, R., & Aguilera Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: Voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(65). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Joiko, S., & Cortés Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2525>
- Kohatsu, L. N., & Saito, G. K. (2022). Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do ensino médio. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2554>
- Laborda-Contreras, A., González-López, J., Assaél-Budnik, J., & Vargas-Pérez, S. (2022). Elección escolar de familias inmigrantes en una comuna de Santiago. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eefi>
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga: Migraciones, ciudadanía y globalización*. Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial* (S. Jawerbaum & J. Barba, Trads.). Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistémica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, (34), 287-324. [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf)

- Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera: Sentir y pensar la decolonialidad (antología, 1999-2004)*. Cidob; UACJ.
- Mignolo, W. D. (2020). A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48(48), 187-224. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>
- Millán Otero, K. L., Duran Palacio, N. M., Rodríguez Marín, L. A., & García Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: Experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1-14. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Ministerio de Educación. (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad – Educación parvularia, educación escolar, educación superior*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Mora Olate, M. L. (2019). Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 24(87), 78-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109623>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Declaración de Buenos Aires 2022: III reunión regional de ministras y ministros de educación de América Latina y el Caribe* [Programme and meeting document]. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381755.locale=en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2024). *Declaración de Santiago 2024: Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe – Hacia un marco de referencia regional para la reactivación, recuperación y transformación educativa* [Programme and meeting document]. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789>
- Oyarzún, J. de D., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2537>
- París Pombo, M. D. (2022). Externalización de las fronteras y bloqueo de los solicitantes de asilo en el norte de México. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 30(64), 101-116. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006407>
- Pavez-Soto, I., Galaz-Valderrama, C., Acuña, V., & Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): Experiencias de inclusión social y polivictimización. *Zero-a-seis*, 23(43), 813-837. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121738>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C., & Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: Cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 50(95), 5-35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Pessoa, A. P. S. (2023). “O migrante não sabe nada, é um idiota para muitos”: Discutindo colonialidade e políticas linguísticas no ensino de português para migrantes haitianos. *Revista de Letras Norte@mentos*, 16(45), 163-183. <https://doi.org/10.30681/rln.v16i45.10937>
- Peters, M. J. A. dos R., & Lima, M. M. de. (2022). Calendário intercultural: Resultado de uma pesquisa-ação com professoras. *Revista Teias*, 23(70), 353-366. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.64937>

- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V). (2025). *Personas refugiadas y migrantes venezolanas* [Datos y estadísticas]. R4V. <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- Posada Escobar, J. J., & Rozo Sandoval, A. C. R. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: Un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 71-95. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>
- Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020. (2020). Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Ministério de Educação (MEC). [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2020/rceb001\\_20.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2020/rceb001_20.pdf)
- Rizzalli, L. (2021). Las contribuciones del pensamiento decolonial para el estudio de procesos migratorios latinoamericanos. *Questión*, 3(69), Artículo e546. <https://doi.org/10.24215/16696581e546>
- Rocha, S. R. P. da, Loureiro, C. R. de O. M. da S., & Mendes, G. M. L. (2023). A intersecção entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação: O caso das crianças bolivianas com suspeita de diagnóstico de transtorno de espectro autista em São Paulo. *Direito Público*, 20(105), 294-318. <https://doi.org/10.11117/rdp.v20i105.6941>
- Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S., & Barrera-García, A. D. (2022). Inclusión educativa en pandemia: Interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5123>
- Russo, K., Mendes, L., & Borri-Anadon, C. (2020). Crianças em situação de imigração na escola pública: Percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 256-272. <https://doi.org/10.1590/198053146943>
- Salgado, N., Jara, C., & Mardones, T. (2022). Estereotipos atribuidos al género y a la nacionalidad en el discurso docente en clave intercultural. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 198-218. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1331>
- Santos, B. de S. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, (39), 105-201. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- Segato, R. L. (1998). Identidades políticas/alteridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Anuário Antropológico*, 22(1), 161-196. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6709>
- Segato, R. L. (2006). Antropologia e direitos humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*, 12(1), 207-236. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Editorial.
- Subercaseaux, J., & Nielson, B. (2024). *Derecho a la educación de la niñez y adolescencia en contextos de movilidad humana: Recomendaciones para la actualización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros* (Serie Educación Y Derechos del Niño, 4). Unicef. <https://uni.cf/4eRhXKH>
- The Vertical Border (Film). (2022, 24 marzo). *The vertical border: Documentary* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=munY3sq\\_E8Y](https://www.youtube.com/watch?v=munY3sq_E8Y)
- Trask, R. L. (2004). *Dicionário de linguagem e linguística*. Contexto.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel). (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Fedeupel.
- van Dijk, T. A. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. In R. Zapata Barrero, & G. Pinyol Jiménez (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 114-120; Policy Series). Gritim-UPF.
- Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad: Giro decolonial y comunitario*. Clacso.

- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo. *Polis – Revista Latinoamericana*, (4). <https://journals.openedition.org/polis/7138>
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, 5(1), 6-39. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>
- Zenklusen, D. (2020). “Quiero seguir estudiando para ser alguien”: Análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>

## Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

## Editora a cargo

 Thais Gava