

## Educación intercultural y movilidad humana: la experiencia del Programa de Portugués como Lengua de Acogida

*Maria Julieta Abba<sup>1</sup>*

*Júlia de Cássia Fonseca da Silva<sup>2</sup>*

*Artur Cardozo Raphael<sup>3</sup>*

### Introducción

El mundo del siglo XXI, atravesado por el fenómeno de la globalización, se presenta de forma hegemónica como un espacio de hiperconexión, donde los sujetos que lo habitan son ciudadanos globales, personas cosmopolitas que viven en comunidades imaginadas mediadas por la virtualidad y la tecnología (Bhabha, 2012). Sin embargo, estas comunidades imaginadas generan grandes disparidades entre las metrópolis y las periferias, y entre los pocos que concentran la riqueza y las mayorías que venden su fuerza de trabajo en condiciones subalternas para generar plusvalía.

Esta narrativa de las culturas plurales también enfrenta grandes contradicciones cuando vemos que las fronteras geopolíticas

---

1 Internacionalista y doctora en Educación, profesora permanente en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) y en los cursos de grado de Pedagogía y Relaciones Internacionales (UNISINOS) (contacto: mjulieta.abba@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1248-6805>).

2 Estudiante de grado del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (contacto: juliadcfonseca@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9289-2730>).

3 Estudiante de grado del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (contacto: acarдозoraphael@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0127-3651>).

son cada vez más intransigentes y la xenofobia es moneda corriente, dentro de una cultura nacional que se siente amenazada por el otro, diferente, extraño, extranjero. También es uno de los elementos que caracteriza este siglo, el aumento de la movilidad humana forzada a lo largo y ancho del planeta, por causas económicas, políticas-ideológicas, étnico-raciales, religiosas, de nacionalidad, medioambientales, entre otras. El desplazamiento forzado de personas las lleva a enfrentarse con diversos desafíos en el país de destino, entre ellos el dominio de la lengua de aquel lugar.

Dentro de esta coyuntura, el presente texto tiene por objetivo analizar la educación intercultural en el proceso de movilidad humana, específicamente la experiencia del Programa de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) en una universidad del sur de Brasil. El PLAc se centra en una propuesta de enseñanza-aprendizaje del portugués para migrantes y refugiados/as de una manera que se relacione con las experiencias y circunstancias de estos sujetos, que enfrentan situaciones de subordinación e inferiorización dentro de Brasil. En este sentido, las preguntas que guiarán nuestro trabajo serán las siguientes: ¿existe una relación entre la educación intercultural y la movilidad humana?, ¿esta relación está presente en el PLAc?, ¿podemos considerar al PLAc una experiencia pedagógica alternativa y si es así, qué le da ese carácter alternativo?, ¿cuáles son las tramas de ese vínculo, en términos de sujetos participantes, contextos de incidencia y procesos de transformación?, ¿con qué proyectos hegemónicos el PLAc entra en disputa? Con estas preguntas, buscamos reflexionar críticamente sobre la experiencia como parte de una exigencia del vínculo teoría-práctica para que la teoría no se convierta en puro academicismo y la práctica en un activismo sin reflexión (Freire, 2017). Por eso, el concepto freireano de acción-reflexión, está íntimamente relacionado con el de praxis en el sentido de establecer una conexión entre un modo de interpretar la realidad y la consecuente práctica, llevando este proceso a una acción transformadora de aquella realidad (Rossato, 2010).

En este proceso de acción-reflexión nos gustaría realizar algunas puntualizaciones sobre nuestro trabajo, que podrían auxiliar nuestros lectores.

Primero, se usa la categoría Abya Yala no como un espacio geográfico sinónimo de América Latina, sino como un posicionamiento epistemológico y ontológico frente a las narrativas eurocéntricas consolidadas acerca de nuestra historia, esto es, de lo que José Martí llamó Nuestra América. Así, Abya Yala, en la lengua del pueblo amerindio cuna, significa Tierra Madura, Tierra Florecida, y viene siendo utilizada por los pueblos originarios y por otros movimientos sociales como una forma de identidad y de pertenencia dentro del territorio hoy llamado “América”.

La segunda cuestión, radica en los lentes teórico-metodológico-epistemológicos que usamos para abordar este trabajo. A partir de los aportes del Grupo de Investigación Modernidad-Colonialidad, nos valemos de la “descolonialidad” como eje transversal y argumento conectado con la interculturalidad —en su sentido alternativo y contestatario— a los proyectos hegemónicos del ser, saber y poder. En el plano metodológico, la descolonialidad también se relaciona con los métodos participativos para desarrollar investigaciones. En este sentido, escogimos trabajar con la observación participante como un instrumento metodológico que forma parte de un estilo participativo de investigación. El educador popular brasileiro Carlos Rodrigues Brandão consideraba que la observación participante lejos de ser individual y solitaria, es un proceso de construcción colectiva y solidaria, en el cual se involucran sentimientos profundos de confianza, por un lado, con los participantes de la investigación y, por otro, confianza en mí mismo, en mi mirada sobre lo que estoy observando, en mi memoria acerca de lo que pasó y mis palabras para describir y registrar esa experiencia (Rodríguez Brandão, 2006, 2018). Por tanto, el investigador se convierte en un participante-observante dentro del cotidiano de una experiencia en comunidad. En este sentido, fueron registradas anotaciones en diario de campo, de naturaleza descriptivas y reflexivas (Triviños, 2009) en las cuales se buscó describir comportamientos, acciones, sujetos, actividades y diálogos; además, se realizaron registros reflexivos sobre cuestiones teóricas y metodológicas a partir del proceso de observación participante.

Al analizar el PLAc como una experiencia pedagógica intercultural, estamos intentando contribuir con un movimiento más amplio de sistematización de experiencias que forman parte de procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, que se desarrollan en un contexto económico, social y político determinado (Jara, 2006) —siendo nuestro caso Abya Yala— y dentro de esta vasta región nos centramos en Brasil. Vale destacar que la sistematización de experiencias es más que un método, pues se trata de:

Una postura epistemológica y una propuesta metodológica que [permite] reconstruir adecuadamente lo sucedido, ordenar los elementos que formaron parte de esta experiencia, sin embargo, requerimos categorías de análisis y categorías teóricas para poder interpretar lo que ocurrió y poder encontrar de ahí lecciones y conclusiones que iluminen e inspiren otras prácticas futuras. (p. 231)

La tercera y última puntualización trata sobre la comprensión de dos categorías analíticas centrales en nuestro escrito, a saber, “educación intercultural” y “movilidad humana”. Por educación intercultural entendemos un proceso en el cual son protagonistas experiencias educativas que promueven un diálogo intercultural horizontal, recíproco y solidario donde “con-viven” sujetos diversos. Concordamos con Ferrão Candau (2020) cuando afirma que el concepto de educación intercultural tiene un carácter polisémico, en el cual predomina un enfoque reduccionista de este proceso como simple visibilización de diversos grupos socioculturales. La autora alerta que este enfoque no cuestiona las relaciones de poder e incluso refuerza las asimetrías, legitimando la inferiorización y los estereotipos con relación a las culturas otras, que no se encuadran dentro del patrón de poder colonial blanco y eurocéntrico. Por ello comprendemos que la educación intercultural debe romper con ese patrón y apostar por la transformación de las desigualdades y la pluralidad de epistemologías otras. El segundo concepto (movilidad humana) hace referencia al desplazamiento, individual o colectivo, de diversos pueblos que se encuentran en diferentes condiciones como, por ejemplo, inmigración, refugio, exilio y apátridas. Así, la movilidad humana representa

un fenómeno amplio y de varias facetas (Rotta, 2020), siendo el término que mejor se adapta a los movimientos diaspóricos de América Latina (Schenatto da Rosa, 2022) por su complejidad y diversidad. Como la experiencia con la cual se trabajó es un programa destinado a migrantes y refugiados/as, nuestro estudio se centró en estas dos categorías de sujetos participantes.

Por último, este artículo está organizado en una primera parte destinada a contextualizar el tema principal de este trabajo, a partir de los diferentes conceptos que forman parte de los flujos de movilidad humana en el mundo y de las políticas públicas (enfocadas en Brasil). En segundo lugar, presentamos los aportes teóricos en torno de la interculturalidad, educación intercultural, migrantes-refugiados/as y educación intercultural para migrantes y refugiados/as. En la tercera parte abordamos el PLAc como una experiencia colectiva de enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua de acogida. En cuarto lugar traemos los registros descriptivos y reflexivos de la observación participante realizada por los autores. Finalmente, apuntamos nuestras consideraciones finales a modo de horizontes posibles en un movimiento dialógico de inspiración freireana: acción-reflexión-acción.

## **Contextualización del tema: conceptos y políticas migratorias en disputa**

Como fue comentado en la introducción, el proceso de movilidad humana involucra el desplazamiento de sujetos por diversas causas. El origen de esas causas determinará la condición que el derecho internacional otorga a esa persona que se está desplazando internacionalmente de un lugar a otro. El primer concepto es “migrante”, siendo el término más general para describir a un individuo que migra a otro Estado-nación buscando dignificar su vida con mejores oportunidades de trabajo, educación o con el objetivo de reunirse con su familia. Este concepto incluye personas que tienen recursos para desplazarse y realizar este movimiento de forma segura y tranquila. También es importante notar que estos individuos

pueden volver a sus países de origen porque no corren riesgos de sufrir violencia por parte de actores estatales o no estatales.

Por otro lado, el concepto “refugiado” es utilizado para describir la situación legal que una persona posee, porque sus derechos humanos fueron negados o ignorados en su país de origen. También son aquellos que sufrieron un desplazamiento forzado ya que vivir en su país era muy peligroso para su vida, sea por su religión, ideología, sexualidad o género. El derecho internacional define y protege a los refugiados desde la Convención de Ginebra de 1951, que establece el estatuto del refugiado. Desde entonces diversas políticas y convenciones regionales fueron hechas para auxiliar en las necesidades específicas de cada región.

El tercer concepto es “apátrida” que, según la Convención Sobre el Estado de los Apátridas (ONU, 1954), corresponde a “cualquier persona que no sea considerada por ningún Estado, en virtud de su legislación, como su nacional” (p. 1). De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la apatridia puede ocurrir por diversos motivos, siendo algunos de ellos la discriminación contra minorías nacionales, dificultad en el reconocimiento de todos los residentes del país como ciudadanos cuando el Estado se independiza y entra en conflicto con leyes de otros países.

Aquí surgen los siguientes cuestionamientos: ¿quién es ese sujeto que está por detrás de esas categorías y conceptos definidos por organismos mundiales y por el derecho internacional?, ¿quién es ese otro que aparece subalternizado e inferiorizado frente a una totalidad homogénea e impermeable? A partir del debate sobre la colonialidad (Quijano, 2005, 2014; Castro Gómez, 2005; Dussel, 1993), podemos argumentar que migrantes y refugiados/as pertenecen a la categoría de “otro” en el proceso de alteridad impuesto por la colonialidad. Según Quijano (2014), la colonialidad forma parte del patrón de poder capitalista internacional establecido por la modernidad hace más de 500 años en América Latina y el Caribe. Esta relación de poder tiene como base:

La imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en

cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. (Quijano, 2014, p. 1)

La jerarquización racial y étnica estableció la dualidad “nosotros” (blancos, occidentales, europeos y modernos) y “ellos”, sujetos que no se encajan dentro de ese patrón establecido como universal por ser considerados irracionales, salvajes, no humanos y atrasados. Por causa de esta visión impuesta por la racionalidad moderna occidental, estos sujetos son colocados dentro de la categoría del “no-ser”: indígenas, negros, mestizos, migrantes, refugiados, entre otros.

Para amenizar la condición de subalternización de quien está en la zona del no-ser, es importante que el Estado en vez de ser un agente reproductor y celador del capital, funcione resguardando los derechos fundamentales de sus ciudadanos para asegurar su vida y dignidad. Por ello, en esta contextualización, abordaremos las políticas públicas de recepción y acogida de migrantes y refugiados/as en América Latina, con foco en Brasil. En este sentido, con el objetivo de gestionar mejor el flujo e integración de migrantes y refugiados/as en el territorio brasileño, el Gobierno ha implementado políticas públicas con diferentes propósitos durante toda su historia. No obstante, en su origen, las políticas de integración de extranjeros en Brasil y en América Latina, no tienen un comienzo tan glorioso. Con el final de la Segunda Guerra Mundial, los dos grandes polos de poder que buscaban dominar el sistema internacional (Estados Unidos y la Unión Soviética) habían definido políticas internacionales que estaban sujetas a interferir internamente con los Gobiernos del mundo. Como consecuencia, el territorio latinoamericano fue influenciado por Estados Unidos, con el miedo a la ideología comunista y ayudaron a la puesta en práctica de Gobiernos conservadores, que tuvieron como objetivo el desaparecimiento de los movimientos de izquierda del continente.

En el territorio brasileño, la primera gran política que trató a los migrantes fue el Estatuto del Extranjero, en 1980. Como su nombre sugiere, el Gobierno de la época, dirigido por dictadores mili-

tares, consideraba a los extranjeros como un otro que representaba amenazas y que por este motivo deberían preocuparse y proteger la nación del “peligro de los extranjeros”. “Otro” no es simplemente un pronombre, es una categoría ontológica que según la perspectiva descolonial fue utilizada para fundamentar y justificar la clasificación étnico-racional de la colonialidad. Dussel (2015), con base en la teoría de Emmanuel Lévinas, argumentará que el otro era el excluido de la totalidad y al mismo tiempo dominado por ella, es decir eran los rostros del pobre, la viuda, el huérfano, el extranjero, etc.

Con base en este planteamiento, el Gobierno dictatorial brasileño (1964-1985) promovió una hegemonía nacional basada en la supremacía blanca, rechazando la diferencia política y cultural existente en la sociedad brasileira. Luego, con el proceso de redemocratización en América Latina, a partir de los años 80 y 90 del siglo XX, algunos Gobiernos implementaron políticas favorables a la diversidad e inclusión. En Brasil, uno de los grandes cambios en la política de migración fue la sanción de la Ley 9.474 (1997), que estructuraba los mecanismos necesarios para la implementación del Estatuto de Refugiados de 1951 en territorio nacional.

Esta ley tenía por objetivo mejorar las condiciones de vida de un refugiado/as en la sociedad brasileña, como la extensión de los derechos brasileños a los refugiados/as, así como la imposibilidad de deportación de extranjeros que soliciten el refugio. Otro cambio fue la creación del Comité Nacional para los Refugiados (CONARE), órgano responsable por los trámites de derecho internacional de refugiados/as en Brasil. Otro momento que cambió la política de recepción de migrantes en Brasil fue la sanción de la Ley 13.443 (2017), en medio del aumento del flujo de migrantes venezolanos en suelo brasileño.

Actualmente, de acuerdo con las normas del derecho internacional, Brasil implementó una visa con el objetivo de acogida humanitaria y una política de residencia de extranjeros en cualquier situación legal. Esta ley establece que el solicitante de refugio, asilo o protección a la patria tenga el derecho de residencia provisoria hasta tener el resultado de su solicitud. Durante todos los cambios de leyes en Brasil fue muy grande la importancia de las ONG en el territorio,

por ejemplo, la Organización Internacional para Migraciones (OIM), principal agencia de la ONU para migraciones que está presente en el país desde 2016.

Diferentes regiones de Brasil han implementado políticas públicas que buscan contribuir con el mejoramiento de las condiciones de vida de los migrantes. Como ejemplo, en el sur del país, la ciudad de Porto Alegre ha sancionado, en 2023, la ley municipal 13.527 (*cf.* <https://bit.ly/3XSiUMS>) que tiene como objetivo mejorar la integración intercultural de migrantes en la ciudad. Esta ley dispone un currículo escolar más diversificado culturalmente en las escuelas, así como el acceso a los servicios sociales para la población migrante. Pero la conquista más concreta de la ciudad fue el proyecto de mediadores interculturales, que son migrantes de las nacionalidades más presentes en el territorio y que se integran al sistema universal de salud (SUS), para auxiliar en la atención de aquellas personas que tengan dificultad con la lengua, así como con el sistema de salud pública en Brasil. No obstante, los servicios de los mediadores interculturales también pueden ser solicitados para otros tipos de atenciones como en la asistencia social, ámbito profesional y académico.

En el ámbito universitario de Brasil, una organización clave en materia de migrantes es la Cátedra UNESCO Sergio Viera de Melo (CSVM). Siendo un proyecto auxiliado por la ACNUR, esta organización trabaja en la implementación de acciones para refugiados/as, amparadas en el derecho internacional en diferentes universidades vinculadas al grado y posgrado. Otro movimiento que las universidades realizan es el de incluir a la población migrante en la sociedad brasileña como acción afirmativa. En este sentido, 39 universidades (hasta 2023) tienen proyectos para promover el ingreso y permanencia de refugiados/as en sus instituciones a través de diferentes acciones, las cuales pueden ser: ingreso facilitado (convocatorias o cuotas), auxilios financieros (beca de estudio, ayuda financiera o alimentaria, entre otras) y facilidades para la revalidación de diplomas adquiridos en sus países de origen.

## **Educación e interculturalidad: el encuentro necesario**

Educación intercultural es un concepto compuesto por dos palabras potentes y polisémicas dentro de realidades complejas y diversas. De acuerdo con el diccionario de Paulo Freire (Romeu Streck *et al.*, 2018) no podemos considerar una educación, sino varias educaciones, esto es, diferentes formas en que los seres humanos parten de lo que son a lo que quieren ser, en un proceso de permanente aprendizaje y de reconocimiento de ser inacabado. Al mismo tiempo, como ya fue mencionado, para Freire, educación también es praxis, en donde práctica y teoría están dialécticamente relacionadas:

De esta relación entre la dimensión política y la dimensión gnoseológica de la relación pedagógica, la práctica precede y se constituye como un principio fundante de la teoría [...] ésta, por su vez, dialécticamente, da un nuevo sentido a la práctica. (Romão, 2008, p. 134)

Esa lectura de mundo se construye a partir de la mirada consciente sobre la realidad, así como de las relaciones naturales y sociales que el ser humano va estableciendo con su entorno. Aquí es donde se da el encuentro de la educación con la interculturalidad y viceversa, ya que la educación es un proceso mediado por el educando, el educador y el mundo, como un espacio de convivencia entre diferentes.

Uno de los debates dentro del tema de la interculturalidad radica en cómo se desarrolla ese diálogo entre diferentes culturas. Walsh (2010, 2012) a partir de la contribución de otros autores, como Tubino (2004) y Cruz Rodríguez (2013), identificó tres perspectivas sobre el proceso intercultural. La primera, es la “relacional”, que concibe a la interculturalidad como el intercambio entre culturas, “es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas” (Walsh, 2012, p. 63). Bajo esta perspectiva se asume que la interculturalidad existe desde siempre ya que siempre hubo relaciones y contactos entre culturas, como por ejemplo los pueblos indígenas y los afrodescendientes con la sociedad blanca, mestiza y criolla. Según la autora, el problema de esta perspectiva es que oculta o minimiza el carácter conflictivo de estas relaciones y el trasfondo de

dominación que las sustenta “limita la interculturalidad al contacto y a la relación [...] encubriendo o dejando [...] las estructuras de la sociedad —sociales, políticas, económicas y también epistémicas— que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p. 63).

Debido a las limitaciones de esta perspectiva, de acuerdo con Walsh (2012), surge la necesidad de ampliar y problematizar a partir del contexto y de las intencionalidades políticas, económicas, ideológicas y culturales que se hacen presentes en la práctica. Por ello, se formula una segunda perspectiva, llamada “funcional”, la cual reconoce la diversidad cultural con la intención de incluirla en una estructura social establecida (Tubino, 2004). Su nombre deriva de su carácter funcional al sistema hegemónico, es decir, se plantea como compatible con la matriz del modelo neoliberal existente. Esta perspectiva de interculturalidad deriva de la antigua lógica multicultural, que buscaba promover la convivencia, la coexistencia, la tolerancia y la igualdad formal entre las culturas. De esta forma, inspirándose en el multiculturalismo, la interculturalidad funcional reconoce la diferencia de una forma neutral, objetiva y vacía de todo tipo de contextualización. Vale destacar que, según este tipo de lógica, la relación entre las culturas está determinada por su carácter mayoritario y minoritario, en donde las minorías deben acomodarse a la estructura liberal propuesta por la mayoría, eliminando sus particularidades y asimilando las de la mayoría.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Walsh (2012) destaca aquí que el reconocimiento y la diversidad cultural se transforman en estrategias de dominación en donde el objetivo no es la creación de sociedades equitativas e igualitarias, sino el dominio del conflicto étnico y la preservación de la estabilidad social, para conseguir alcanzar las metas económicas del modelo neoliberal de acumulación capitalista.

Bajo esta perspectiva, la inclusión se plantea como una necesidad y como un mecanismo para promover la cohesión social, es decir, se trata de gestionar la diversidad para que la misma no sea una fuente de amenaza e inseguridad. Algunos ejemplos que se pueden

mencionar en este sentido son las políticas promovidas por organismos como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La tercera perspectiva es la interculturalidad “crítica”, la cual plantea que el problema central no es la diversidad o la diferencia en sí, sino la dominación estructural, colonial y racial y su relación con el capitalismo. Mientras que la perspectiva anterior se presenta como funcional al modelo de sociedad vigente, la perspectiva de interculturalidad crítica se encarga de cuestionarlo para poder transformar esa realidad y las condiciones de desigualdad en las que se encuentran las minorías. Otro de los aspectos que se pueden resaltar de esta perspectiva crítica es que la diferenciación entre las culturas está determinada por su carácter dominante y subordinado, siendo estas relaciones desiguales una herencia de la dominación colonial o colonialidad. Esta última se afirma como un patrón de poder fundamentado en la idea de raza como un instrumento de jerarquización, de dominación y de control social. En este contexto, la interculturalidad crítica es: “Un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, junto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65).

En este sentido, cuando Walsh (2010, 2012), Cruz Rodríguez (2013) y Tubino (2004) argumentan que la interculturalidad crítica es una construcción “desde abajo”, hacen referencia a que la interculturalidad es un proyecto, una propuesta política, social, ética y epistémica, desarrollada desde las bases que fueron subalternizadas, a partir del patrón de poder colonial europeo, que fue impuesto en América Latina. De esta forma, el movimiento indígena, los campesinos, las mujeres, los negros, entre otras minorías, pasan a convertirse en protagonistas de su propia historia y comienzan a contarla con su propia voz.

Contrariamente a la interculturalidad relacional que se interesa por las relaciones entre las culturas de forma objetiva y promueve

un aprendizaje unidireccional, en la interculturalidad crítica la relación entre las culturas está en constante transformación porque son las propias culturas las que van cambiando en su vínculo con otras. Según Tubino (2004), “las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros” (p. 155).

Paulo Freire también advirtió esto cuando en su libro *La importancia del acto de leer* (1989), afirmaba que ninguno de nosotros está solo en el mundo, ya que cada uno es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Entonces, desde la perspectiva de interculturalidad crítica, la identidad se construye en diálogo con el otro y con el contexto, de forma continua y bajo condiciones de igualdad. Apoluceno de Oliveira (2015) identifica en la obra de Freire rasgos que, por reconocer la formación y expresión de las culturas en medio de situaciones sociales y políticas propias, permiten caracterizarla como una de las fuentes originarias de la interculturalidad crítica y que tuvo importantes impactos en el área de educación (Ferrão Candau, 2009).

## **Sobre el PLAc**

En el escenario global actual, las barreras lingüísticas demuestran ser un gran desafío para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y desplazamiento continuo, como es el caso de migrantes, refugiados/as, apátridas y desplazados internos y externos. El escenario lingüístico contemporáneo se caracteriza por la pluridiversidad y la interculturalidad, y con ello surgen iniciativas como el PLAc, con el objetivo de posibilitar un ambiente más acogedor para migrantes y refugiados/as y facilitar el proceso de adaptación de en un nuevo país.

El PLAc nació en Portugal, en la década del año 2000, como una respuesta a la compleja realidad causada por los significativos flujos migratorios enfrentados a nivel mundial. En ese momento, el PLAc buscaba abordar el desafío de la población migrante en contextos escolares, principalmente el lingüístico. En el caso de Brasil, el

PLAc comenzó a tomar forma a partir del año 2010, con el Proyecto ProAcolher, implementado en 2013 en la Universidad de Brasilia y que ya ha ayudado a más de dos mil personas en condiciones de movilidad humana.

El PLAc tiene como objetivo incorporar la enseñanza y el aprendizaje del portugués en relación con las experiencias de los refugiados/as y migrantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad dentro del país que los acoge. En lugar de enseñar únicamente el portugués como lengua extranjera o una segunda lengua, este enfoque tiene en cuenta los itinerarios y contextos específicos de los estudiantes, enfatizando el uso del idioma en el cotidiano de su comunicación. Con ello, se promueve uno de los principales propósitos del programa que es contribuir con la integración de migrantes y refugiados/as en la sociedad de acogida, teniendo en cuenta sus necesidades específicas y la urgencia de adquirir competencias lingüísticas.

Actualmente, el PLAc se encuentra vinculado a instituciones que trabajan con la causa del refugio en Brasil, ya sean instituciones privadas, públicas o incluso vinculadas a organismos gubernamentales. En el caso de nuestra experiencia, el PLAc se vincula al TARIN: Programa de Educación y Atención Humanitaria a Migrantes y Refugiados/as, que es una entidad vinculada a la Universidad del Valle de Rio do Sinos (UNISINOS), la cual destaca por su misión de promover la acogida humanitaria a través de acciones de enseñanza, investigación y extensión, junto a grupos de migrantes y refugiados/as en la región de cobertura de la universidad, ubicada en Rio Grande do Sul.

Activo desde 2018, el TARIN trabaja de forma transdisciplinaria, involucrando a profesores y estudiantes de diferentes cursos de UNISINOS, además de contar con el apoyo de los municipios de São Leopoldo y Esteio y del Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados (SJMR). El PLAc organizado por el TARIN abarca varios elementos (pedagógicos, culturales, sociales, salud, lingüísticos, etc.), convirtiéndose en una oportunidad de superación de diversas barreras, además de la lingüística, a través de un enfoque intercultural. Desde su creación, en 2018, en UNISINOS, el PLAc ha recibido estudiantes

de Venezuela, Cuba, Haití, Angola, Siria y Corea del Sur, cada uno con historias de vida distintas, pero de alguna manera conectadas a través de los desafíos y superaciones a las que se enfrentan.

El PLAc tiene algunos elementos que lo caracterizan como una experiencia pedagógica intercultural alternativa y lo diferencian de otros cursos tradicionales de aprendizaje de lenguas adicionales. El primer elemento clave radica en el público destinatario, siendo ellos migrantes y refugiados/as de diversas nacionalidades que se encuentren en condiciones de movilidad humana. El segundo aspecto, es que este programa y las personas que participan en él no realizan ninguna diferenciación por nacionalidad; este es un contrapunto interesante, ya que mientras en las clases del PLAc todos los estudiantes son tratados por igual y tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, vemos que en la actual estructura social ha avanzado un discurso xenófobo y nacionalista que atenta contra el “otro” en su existencia y permanencia en aquel contexto. Un “otro” que proviene de países del Sur Global, racializado como inferior, estigmatizado por su lengua y condenado por su deseo de búsqueda de mejores condiciones de vida. El tercer y último aspecto es la gratuidad de la enseñanza y la nivelación que es ofrecida por el PLAc. Todas las personas que busquen aprender el portugués tendrán acceso a él, sin importar sus conocimientos previos de la lengua, así como su nivel socioeconómico. Con ello, este programa busca que el conocimiento y las relaciones interculturales que se desarrollen en ese espacio, promuevan la emancipación de los sujetos a partir de la toma de conciencia de la realidad en la cual ellos viven. Por estas y otras características, el PLAc entra en disputa con el modelo hegemónico de mercantilización de la educación, basado en una educación bancaria de privilegios y exclusiones.

## **La educación intercultural y la experiencia del PLAc**

En este apartado compartiremos el material producido a partir del proceso de observación participante de las clases del PLAc, en una universidad de la región sur de Brasil, entre los meses de octubre

y diciembre de 2023. Como nuestro objetivo fue identificar la relación entre la educación intercultural y la experiencia del PLAc, realizamos colectivamente diversos registros en un diario de campo en el cual construimos anotaciones descriptivas y reflexivas, conforme fue explicado en la introducción del artículo.

Durante el período de seguimiento de las clases de PLAc fue posible identificar una serie de momentos, a partir de la observación participante, que retratan en la práctica la vida de un migrante y/o refugiado/a, cuestiones documentales, la búsqueda-descubrimiento de sus derechos en su nuevo país y el factor que influye en la decisión de partir hacia un país que representa la búsqueda de una mejor vida para su familia. A continuación, presentamos cuatro de esos momentos, que seleccionamos de forma deliberada entre los autores del texto y los profesores del PLAc.

#### *Registro de la primera observación participante*

Las clases del PLAc son frecuentadas por al menos un integrante de una familia migrante o refugiada, también encontramos varios integrantes de una misma familia, así como algunos estudiantes que acuden con sus hijos y mujeres embarazadas. Por tal motivo, el primer registro se refiere al día en que un estudiante llevó a su hijo de aproximadamente tres años de edad a una de las clases de PLAc, ya que no tenía a nadie con quien dejarlo. En aquel día, durante la clase, el niño tuvo el comportamiento esperado para su edad: jugó, caminó por la sala y hubo un momento que lloró. Aquí registramos nuestra observación:

Todos los que estaban en la sala, tanto profesores como estudiantes, en algún momento interactuaron con el niño para que su padre pudiera concentrarse y participar durante la clase. En algunos momentos la interacción ocurrió afuera y en otros adentro del aula, donde los propios estudiantes jugaron con el niño. (Registro diario de campo, 2023)

Vivenciamos un momento de preocupación y empatía por uno de los estudiantes y su hijo, para ello fue fundamental el sentido

colectivo que fue creado y que caracteriza a este grupo en particular, y que se retrata en el conocido proverbio africano que dice: “Para criar a un hijo se necesita una aldea”.

El grupo que acompañamos en el segundo semestre de 2023 representa una aldea donde están los sabios, los niños, los representantes, los observadores y todos ellos participan y se responsabilizan por su aldea. La comunicación entre ellos se da durante la clase y también fuera de ella. Con la ayuda de la tecnología, interactúan entre sí a través de grupos de WhatsApp, en donde también se puede observar una preocupación por el otro. Por ejemplo, cuando falta un colega siempre hay al menos alguien que sabe informar por qué quien faltó no está presente y después del final de la clase es responsable de pasar los contenidos discutidos al colega en cuestión. Los vínculos creados entre estos estudiantes de diferentes nacionalidades nos provocan para pensar la importancia de las relaciones interpersonales y cómo esto puede ayudar en su relación como compañeros de clase y amigos fuera de allí.

Este registro participante evidencia la práctica de una educación intercultural crítica (Walsh, 2010; 2012; Freire, 1989). La solidaridad demostrada por los estudiantes y profesores al cuidar al hijo de un colega migrante refleja una práctica que va más allá del simple reconocimiento de la diversidad. Se trata de un esfuerzo colectivo para crear un entorno de apoyo mutuo e inclusión, desafiando las jerarquías y las desigualdades estructurales mencionadas por Quijano (2014).

Este comportamiento se alinea con la perspectiva de que la educación debe ser un proceso continuo de aprendizaje y reconocimiento mutuo, promoviendo una transformación social que valora las relaciones interpersonales y la responsabilidad colectiva. Así, la experiencia descrita demuestra cómo las relaciones de poder pueden ser disputadas y transformadas a través de acciones concretas y solidarias, dentro de un contexto educativo, ejemplificando la construcción de un “pueblo” que acoge y valora a cada miembro, independientemente de su origen.

### *Registro de la segunda observación participante*

Al tratar el tema de la migración y el refugio, lamentablemente, todavía es muy común encontrarnos con prácticas xenófobas provenientes de residentes del nuevo país de acogida. En Brasil, durante el período de Gobierno de Jair Bolsonaro (2019-2023), fueron aún más evidentes los discursos de la derecha sobre el cierre de las fronteras para evitar el ingreso de migrantes y refugiados/as en el país, ya que el argumento sería que ellos estarían robando oportunidades que deberían ser de brasileños nativos. Sin embargo, cuando migrantes y refugiados/as ingresan al país acaban trabajando en sectores de difícil empleabilidad, por ejemplo, en frigoríficos, supermercados, cocinas y vendedores ambulantes. Al mismo tiempo, desde el primer día que migrantes y refugiados/as pisan el suelo de un nuevo país, ya están contribuyendo con el tributo nacional a través de diversos impuestos.

Algo interesante para destacar es que este discurso no se hace presente cuando se trata de migrantes y refugiados/as europeos, como sucedió recientemente con los refugiados/as ucranianos que tuvieron que salir de su país por causa del conflicto entre Rusia y Ucrania. En este sentido, la narrativa eurocéntrica y mesiánica decide muy bien a quién salvar y a quién estigmatizar. Además, es importante destacar que la xenofobia no se limita solo al ámbito verbal, sino que también se manifiesta en acciones discriminatorias y políticas segregacionistas. El miedo al *otro*, a menudo alimentado por la desinformación y la falta de empatía, lleva a la negación de la dignidad y los derechos básicos de aquellos que están en busca de refugio y oportunidades.

Durante nuestras observaciones registramos, un momento que viene al encuentro de la problematización realizada anteriormente es el siguiente:

Llegó a la sala una mujer brasilera que acompañaba a un estudiante surcoreano que fue por primera vez al curso. Ella pasó toda la clase tratándolo como superior a los otros compañeros que estaban en el lugar, como si solo él tuviera derecho a aprender el idioma y actuó como si las otras personas de diversas nacionalidades allí presentes

fueran irrelevantes. La mujer estuvo toda la clase mirando de arriba a abajo a los estudiantes, especialmente a los venezolanos, lo que derivó en cruces de miradas y en una situación incómoda para la toda la clase. (Registro diario de campo, 2023).

El estudiante surcoreano continuó participando de las clases, pero sin la presencia de la mujer que lo acompañó aquel primer día. A partir de allí, socializó con sus colegas, se integró en el colectivo de migrantes y refugiados/as que, igual que él, estaban en ese espacio con un objetivo en común: aprender portugués y encontrar un lugar de acogida.

Estas prácticas xenófobas y discriminaciones en el contexto migratorio, evidentes en Brasil, reflejan la jerarquización racial y étnica mencionada por Quijano (2014). La situación en que una mujer brasileña trata a un estudiante asiático como superior a otros migrantes, especialmente venezolanos, ejemplifica la colonialidad del poder, donde ciertos grupos son privilegiados mientras otros están marginados.

Este comportamiento está alineado con la perspectiva eurocéntrica que distingue quién merece acogida y quién es discriminado. Sin embargo, la integración del estudiante asiático en el curso del PLAc demuestra la práctica de la educación intercultural crítica (Walsh, 2010, 2012; Freire, 1989). Este enfoque desafía las estructuras de poder ya existentes, promoviendo un entorno de solidaridad e inclusión, donde migrantes y refugiados/as encuentran un espacio de apoyo mutuo y valoración de las diferencias culturales, esencial para transformar las relaciones de poder desiguales existentes en la sociedad.

### *Registro de la tercera observación participante*

Como fue comentado anteriormente, uno de los principales puntos que identificamos al analizar el PLAc es la característica del aprendizaje multinivel. Las clases suelen estar compuestas por estudiantes de diferentes nacionalidades y que también están en diferentes niveles respecto del idioma, debido a la similitud entre algunas lenguas y el tiempo que estos migrantes y refugiados/as se encuentran en el territorio brasileiro.

Algunas de las personas que integran el grupo donde realizamos nuestras observaciones, están en Brasil hace menos de dos años, mientras otros ya casi completan una década. Estos estudiantes más antiguos, aunque hayan alcanzado cierto grado de fluidez para comunicarse, continúan participando de las clases para encontrarse con el grupo e inclusive ayudan a los profesores en las dinámicas propuestas.

Además, una contribución importante de la interculturalidad en el sistema de aprendizaje multinivel es que permite a los estudiantes aprender de las experiencias y puntos de vista de otros estudiantes. Los estudiantes de los niveles más avanzados tienen la capacidad de proporcionar apoyo y estímulo a sus compañeros menos experimentados, lo que ayudará a promover un sentimiento de colaboración e inclusión en el entorno de aprendizaje. Resulta importante destacar el compromiso y el papel de los profesores del PLAc en este proceso de aprendizaje multinivel. Cada semestre, los profesores realizan un mapeo de las nacionalidades y sus culturas, de los intereses, las dificultades, de las expectativas y realidades de cada uno con el objetivo de construir un diagnóstico del grupo y que todos estos elementos puedan ser útiles a la hora del aprendizaje y de la propuesta pedagógica.

Durante nuestro período de acompañamiento a las clases, pudimos observar en la práctica cómo se desarrolla un entorno multinivel promovido por los profesores y los estudiantes. En este sentido, registramos lo siguiente:

Mientras algunos estudiantes ya estaban en un nivel muy avanzado en portugués y podían hablar y leer con mucha autonomía, otros demostraron una cierta inseguridad que tal vez no esté vinculada a la falta de conocimiento sino al miedo de equivocarse. Los profesores intentan incluir y provocar que todos participen en las actividades, independientemente del nivel en que se encuentren. También observamos un estudiante de Haití que siempre aparece en clase con un diccionario multilingüe en el que contiene inglés, francés, alemán, italiano, español y portugués como idiomas de aprendizaje y usa este diccionario como apoyo para las clases y se lo presta a su compañero. (Registro diario de campo, 2023).

La diversidad que se encuentra en las clases multinivel del PLAc no solo contribuye a un entorno de aprendizaje muy rico, sino al impulso del sentido de la convivencia pluricultural y plurilingüística. Los estudiantes pueden desarrollar sus conocimientos en el idioma portugués y también pueden compartir, en su propia lengua, narrativas de su propia historia, haciendo de la enseñanza y el aprendizaje una experiencia enriquecedora para todos.

El PLAc ilustra bien cómo la interculturalidad y la educación multinivel se conectan. La presencia de estudiantes migrantes y refugiados/as de diversas nacionalidades y niveles de competencia en portugués no solo enriquece el entorno de aprendizaje, también promueve el diálogo y el intercambio entre las múltiples culturas.

Esta dinámica refleja los conceptos discutidos anteriormente sobre migración y refugio, donde la interacción entre diferentes experiencias y perspectivas facilita el aprendizaje del idioma portugués y fomenta un entorno inclusivo donde se promueve el apoyo mutuo y la colaboración. Al igual que se discute en la teoría de la interculturalidad crítica, esta práctica educativa no se limita a simplemente reconocer la diversidad, sino que busca transformar las relaciones desiguales y promover una convivencia basada en la igualdad y el respeto mutuo, haciendo del proceso de aprendizaje una experiencia verdaderamente enriquecedora para todos

#### *Registro de la cuarta observación participante*

Uno de los mayores desafíos que encontramos mientras escribíamos este trabajo fue la falta de políticas públicas adecuadas para la población migrante y refugiada en Brasil en la actualidad. Aunque el país ha ratificado convenciones internacionales relevantes, todavía existe una brecha significativa entre el compromiso legal y la aplicación efectiva de estas normas, dado que actualmente solo hay dos leyes a nivel federal que tratan sobre la migración y el refugio. Esto nos lleva al debate de la politización del refugio desde que se crearon las primeras medidas que benefician a esa parte de la población que hasta entonces estaba excluida por las leyes y regímenes internacionales.

Teniendo en cuenta que, durante la época de la Guerra Fría, el régimen internacional de protección de refugiado se creó en una atmósfera política, agencias como el ACNUR se encargaron de protegerlos para atender los intereses de los países dominantes (Mahlke, 2017).

La politización del refugio implica que la cuestión de los refugiados/as sea tratada como un asunto político, tanto en el contexto nacional como internacional, lo que lleva a una instrumentalización de la vulnerabilidad de los refugiados/as, a la selectividad en la aceptación y al uso político de la inmigración. Esto resulta en consecuencias negativas para los derechos humanos de los refugiados/as y en la perpetuación de políticas discriminatorias y excluyentes.

Durante nuestras observaciones y participaciones en las clases del PLAc pudimos identificar que una de las áreas más críticas que enfrentan los migrantes y refugiados/as (luego de la empleabilidad) es el acceso a servicios básicos como la salud y la educación. Muchos de ellos encuentran barreras significativas para obtener una atención médica adecuada, debido a la falta de documentación o falta de conocimiento sobre los procedimientos.

Esto se hizo cada vez más evidente mientras acompañábamos las clases en PLAc, cuando por ejemplo en el módulo de salud la mayoría de los estudiantes mostraron dificultades para ir a citas médicas debido a la falta de comunicación entre médico y paciente, ya que los migrantes y refugiados/as no podían explicar lo que sentían en portugués, lo que complicaba la posibilidad de un tratamiento adecuado para la situación que estaban pasando. Además de la falta de comunicación, la cuestión del desconocimiento de sus derechos en el país receptor es un gran desafío. En Brasil, por ejemplo, existe el SUS, que es una política pública que ofrece a los ciudadanos que habitan el suelo brasilero acceso gratuito al servicio de salud (realización de consultas, exámenes y hospitalizaciones, además de promover campañas de vacunación y acciones de prevención de vigilancia sanitaria, como fiscalización de alimentos y registro de medicamentos).

Otro aspecto son las dificultades que los niños de migrantes y refugiados/as tienen para matricularse en las escuelas e inclusive cuando consiguen ingresar en estas instituciones educativas enfren-

tan diversos desafíos en el proceso de adaptación como las barreras culturales y lingüísticas y el sentimiento de no pertenencia mezclado con la nostalgia del país de origen. Según UNICEF (2021), hasta que los niños migrantes y refugiados/as encuentren seguridad en un país receptor, muchos de ellos son víctimas de violencia, explotación, discriminación y abuso. Las situaciones en las que están expuestas contrastan totalmente con sus necesidades fisiológicas y de desarrollo. Estas experiencias pueden convertirse en episodios de estrés post-traumático, depresión, aislamiento, ansiedad, cambios de comportamiento y trastornos del sueño y todo este proceso acaba dificultando aún más la inserción de estos niños en el nuevo entorno escolar.

Por ello, en nuestras observaciones de las clases del PLAc registramos una preocupación y cuidado por parte de profesores y coordinadores para que los módulos trabajados aborden las posibilidades y derechos que los migrantes y refugiados/as tienen al pisar suelo brasileiro, amparados por políticas públicas en materia de salud, educación y pedido de refugio. Al destacar los desafíos significativos a los que se enfrentan, especialmente en el acceso a servicios básicos como la salud y la educación, se demuestra cómo las dificultades se amplían por la falta de documentación y la barrera lingüística, lo que compromete la comunicación eficaz entre pacientes y profesionales de la salud, como en el ejemplo citado arriba.

Este escenario destaca la disparidad entre los compromisos legales asumidos internacionalmente, como la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados y su aplicación efectiva en el contexto nacional. Los conceptos discutidos anteriormente sobre la colonialidad y la interculturalidad crítica ofrecen una perspectiva teórica para comprender estas dinámicas, argumentando que las políticas públicas a menudo reflejan relaciones de poder desiguales y estructuras de dominación que perpetúan la exclusión y la discriminación. Así, la politización del refugio no solo instrumentaliza la vulnerabilidad de los refugiados/as, sino que también refuerza las políticas selectivas que comprometen los derechos humanos, destacando la necesidad urgente de políticas más inclusivas y equitativas en Brasil.

## **Reflexiones y horizontes posibles**

Llegando al final de nuestro trabajo, nos proponemos retomar las preguntas que guiaron este escrito, ya que fueron ellas las que nos motivaron y nos permitieron seguir caminando y preguntando, así como fue planteado en el primer artículo de este número.

Sobre la primera pregunta, acerca de si existe una relación entre la educación intercultural y la movilidad humana, consideramos que son dos movimientos que se relacionan entre sí de forma dialéctica. La movilidad humana como fenómeno socio-político precisa ser atendido desde diversos frentes, siendo uno de ellos el educativo, y en este sentido la interculturalidad, como vimos en el caso del PLAc, contribuye para el diálogo y la formación político-pedagógica de migrantes y refugiados/as en el país de acogida. Sin embargo, para que tenga tal finalidad, la educación intercultural precisa estar amparada bajo un movimiento contrahegemónico que dispute sentido con la narrativa del multiculturalismo y de la ciudadanía global para todos.

Este primer interrogante nos lleva a los dos siguientes, que cuestionan si esta relación entre la educación intercultural y la movilidad humana está presente en el PLAc y si este pudiese ser considerado una experiencia pedagógica alternativa. Sobre ello, creemos que este vínculo si estuvo y está presente en el PLAc ya que, como vimos en el registro de las observaciones, profesores y estudiantes migrantes y refugiados/as crearon una sintonía que traspasa las barreras culturales y lingüísticas y se centra en el encuentro con el otro, aquel extranjero que para la narrativa hegemónica occidental y eurocéntrica representa una amenaza, pero para la narrativa de la educación intercultural son hermanos y hermanas con quienes se puede coexistir y aprender.

En este sentido, luego del análisis desarrollado en el trabajo, reflexionamos que el PLAc es una experiencia pedagógica alternativa a una educación bancaria y a una sociedad excluyente que prioriza cada vez más las lógicas homogéneas, competitivas y meritocráticas. Este programa que sistematizamos se constituye como una experiencia que promueve la interculturalidad crítica en un colectivo de su-

jetos migrantes y refugiados/as en situación de movilidad humana en Abya Yala.

El hecho de identificar el PLAc como una experiencia de educación intercultural alternativa también implica su carácter transformador. Aquí observamos cambios en las condiciones materiales de los sujetos involucrados/as en las tramas del PLAc, así como en sus subjetividades. Tal vez este último aspecto representó un desafío mayor, ya que los objetivos del PLAc entraron en disputa con la lógica moderna-colonial-eurocentrada que reproduce —desde el siglo XVI— el patrón jerárquico de relación de poder: nosotros-ellos.

El PLAc también disputó hegemonía con modelos institucionales de educación y gestión interesados en el inmediatismo y el beneficio propio. Por ello, identificamos que este programa necesita de un apoyo institucional genuino, que trascienda las gestiones de turno, en donde la colaboración de diferentes sectores —municipios, universidades y organizaciones de la sociedad civil— puedan contribuir en el proceso de educación intercultural iniciado por profesores y estudiantes.

Como horizontes posibles vislumbramos que democratizar el acceso a la enseñanza del portugués para migrantes y refugiados/as es un objetivo central a corto y mediano plazo. Esto implica garantizar que todos los migrantes y refugiados/as, independientemente de su cultura, situación socioeconómica, religión y nacionalidad, tengan la misma oportunidad de aprender el idioma. Como vimos con el PLAc, además de lo lingüístico, hace falta que las personas en situación de movilidad humana puedan ser acogidas en un ambiente de coexistencia con sus derechos garantizados. Algunas demandas levantadas por los propios estudiantes fueron la necesidad de horarios flexibles y de cuidadores/as para sus hijos en el horario que se encuentran en el curso.

Pese a los desafíos, el PLAc sigue existiendo y resistiendo como un faro que nos demuestra que otra interculturalidad es posible en el ámbito educativo y que ella puede estar dentro de la universidad disputando su sentido hegemónico y apostando por la transformación social.

## Referencias bibliográficas

- Apoluceno de Oliveira, I. (2015). *Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil*. CRV.
- Bhabha, H. K. (2012). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. S/E.
- Castro Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En E. Lander (coord.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 80-87). CLACSO.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: Uma leitura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76. <https://bit.ly/3DFqEv2>
- Dussel, E. (1993). *1492: O encobrimento do outro*. Vozes.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Ferrão Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- Ferrão Candau, V. M. (coord.). (2009). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Jara, O. (2006). Sistematização das experiências: Algumas apreciações. En C. Rodrigues Brandão y D. Romeu Streck (coords.), *Pesquisa participante: O saber da partilha*. Ideias & Letras.
- Ley 13.443. (2017). *Dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula sua entrada e estadia no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante*. Diário Oficial da União.
- Ley 9.474. (1997). *Define os mecanismos de aplicação do Estatuto de los Refugiados de 1951 e determina outras medidas*. Diário Oficial da União.
- Mahlke, H. (2017). *Direito internacional dos refugiados: Novo paradigma jurídico*. Arraes.
- ONU. (1954, 28 de septiembre). *Convención Sobre el Estado de los Apátridas*. <https://bit.ly/4bTLROp>

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En E. Lander (coord.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227-278). CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Universidad Ricardo Palma.
- Rodrigues Brandão, C. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. En C. Rodrigues Brandão & D. Romeu Streck (coords.), *Pesquisa participante: A partilha do saber* (pp. 21-54). Ideias & Letras.
- Rodrigues Brandão, C. (2018). *Entre a observação participante e a pesquisa participante: Memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre “puras”, “aplicadas”, “etnográficas” e “participantes”*. <https://bit.ly/4buoISC>
- Romão, J. E. (2008). Educação (verbete). En D. Romeu Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (coords.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 133-134). Autêntica.
- Romeu Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (coords.). (2018). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Rossato, R. (2010). Praxis. En D. Romeu Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (coords.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 325-327). Autêntica.
- Rotta, D. G. (2020). Por que o fenômeno migratório contemporâneo deve ser teoricamente analisado enquanto “processo migratório”? *Revista Limiares*, 3, 175-179. <https://bit.ly/3XVgVYf>
- Schenatto da Rosa, C. (2022). NEPEMIGRA/UFRGS: Uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana [Tesis doctoral, UNISINOS]. <https://bit.ly/3FGrVCw>
- Triviños, N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação-O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. Atlas.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Universidad Católica de Temuco.
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind-Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://bit.ly/3XOKbQs>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad*

*crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración; Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://bit.ly/4h87vzy>