



Cartografias escolares e infâncias internacionais: reflexiones a partir de la triple frontera

Daniel Alejandro Guerrero Cubides¹  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Regina Coeli Machado e Silva²  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumen

El artículo presenta una propuesta de Reflexión-Investigación-Acción-Participativa (RIAP) orientada a la interpretación de imágenes vinculadas a los trayectos migratorios de niñas y niños internacionales matriculados en escuelas públicas de Foz do Iguaçu (Brasil), con base en datos correspondientes al año 2025. El análisis se sustenta en un marco epistemológico que articula la interculturalidad crítica, la cartografía escolar y la perspectiva hermenéutica, integrando dimensiones ético-morales que permiten visibilizar matrices de exclusión que afectan a niñas y niños que habitan o transitan por la región de la triple frontera (Brasil, Paraguay y Argentina). En este sentido, la metodología reconoce expresiones simbólicas asociadas a experiencias diversas en el campo de la movilidad infantil en el Sur Global. Los resultados preliminares evidencian, además de los trayectos migratorios, la existencia de espacios escolares en los que el saber y la afectividad contribuyen al reconocimiento de la identidad intercultural. Finalmente, se logra concluir que las imágenes cartográficas, en articulación con niñas y niños en movimiento, configuran una relación pedagógica y social capaz de renovar perspectivas políticas, culturales y educativas en contextos fronterizos.

Palabras clave

Niñas y niños migrantes. Cartografías escolares. Educación intercultural.

1. Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Mestrando em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Foz do Iguaçu. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual agradece pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

2. Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ. Professora Senior da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) no Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteira. Pesquisadora Produtividade do Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Cartografias escolares e infâncias internacionais: reflexões a partir da trílice fronteira

Resumo: O artigo apresenta uma proposta de Reflexão-Investigação-Ação-Participativa (RIAP), orientada à interpretação de imagens vinculadas aos trajetos migratórios de crianças internacionais matriculadas em escolas públicas de Foz do Iguaçu (Brasil), tendo como base dados correspondentes ao ano 2025. A análise fundamenta-se em um marco epistemológico que articula a interculturalidade crítica, a cartografia escolar e a perspectiva hermenêutica, integrando dimensões ético-morais que permitem visibilizar matrizes de exclusão que afetam crianças que habitam ou transitam pela região da trílice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). Nesse sentido, a metodologia reconhece expressões simbólicas associadas a experiências diversas no campo da mobilidade infantil no Sul Global. Os resultados preliminares evidenciam, além dos trajetos migratórios, a existência de espaços escolares nos quais o saber e a afetividade contribuem para o reconhecimento da identidade intercultural. Por fim, conclui-se que as imagens cartográficas, em articulação com crianças em movimento, configuram uma relação pedagógica e social capaz de renovar perspectivas políticas, culturais e educacionais em contextos fronteiriços.

Palavras-chave: Crianças migrantes. Cartografias escolares. Educação intercultural.

School cartographies and international childhoods: reflections from a tri-border context

Abstract: This article presents a Reflective-Research-Action-Participatory (RRAP) approach aimed at interpreting images related to the migratory trajectories of international children enrolled in public schools in Foz do Iguaçu (Brazil), based on data from 2025. The analysis is grounded in an epistemological framework that articulates critical interculturality, school cartography, and a hermeneutic perspective, integrating ethical and moral dimensions that make visible matrices of exclusion affecting children who live in or move through the tri-border region (Brazil, Paraguay, and Argentina). In this context, the methodology acknowledges symbolic expressions associated with diverse experiences in the field of childhood mobility in the Global South. Preliminary findings reveal, in addition to migratory trajectories, the existence of school spaces where knowledge and affectivity contribute to the recognition of intercultural identity. Finally, it is concluded that cartographic images, in articulation with children on the move, configure a pedagogical and social relationship capable of renewing political, cultural, and educational perspectives in border contexts.

Keywords: International childhoods. School cartographies. Intercultural education.

Introducción

Según el informe *Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado* (2024), “a finales de 2024 había 123,2 millones de personas desplazadas por la fuerza en el mundo. Debido a persecuciones, conflictos, violencia, violaciones de los derechos humanos o circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público” (Acnur, 2025, p. 2). No obstante, la situación resulta más alarmante cuando el mismo documento indica que las “niñas y niños componen el 29% de la población mundial, pero, son el 40% del total de personas desplazadas por la fuerza” (Acnur, 2025, p. 3). En el caso de América Latina y el Caribe, uno de cada cuatro migrantes (25%) es un niño, niña o adolescente, lo que representa la proporción más alta a nivel mundial (Unicef, 2023). En medio de este contexto, el organismo identifica tres rutas migratorias principales en la región: (1) el tránsito a través de la selva del Darién, entre Colombia y Panamá; (2) la migración hacia el exterior desde América del Sur; y (3) el paso por puntos de tránsito clave en el norte de Centroamérica y México.

Brasil no es un país ajeno a esta situación. Según Aguiar y Assumpção (2019), la migración de niñas y niños representa aproximadamente la mitad del total de la población migrante (p. 170). Municipios fronterizos como Foz do Iguaçu, ubicado en el oeste del estado de Paraná, evidencian dinámicas migratorias mucho más visibles. En el caso de Foz do Iguaçu, se destaca su articulación territorial con Ciudad del Este (Paraguay), a través del Puente Internacional de la Amistad, y con Puerto Iguazú (Argentina), mediante el Puente Tancredo Neves, configurando así la denominada región de la triple frontera. Dicho territorio se caracteriza por intensos flujos migratorios, el encuentro de diversas prácticas interculturales y significativos intercambios económicos, sociales y políticos, consolidándose como uno de los principales espacios fronterizos de América del Sur.

Sin embargo, diversas poblaciones que transitan por la región suelen ser asociadas con procesos de estigmatización mediática, al ser vinculadas con economías ilícitas, terrorismo y organizaciones criminales (Giménez Béliveau, 2011), lo cual contribuye no solo a la “invisibilización” de sus prácticas, sino también a la de la diversidad sociocultural presente en el territorio. A pesar de ello, Silva (2022) argumenta que:

En cualquier tiempo, siempre será posible localizar nuevos inmigrantes llegando a la triple frontera por motivos diversos. En el pasado, lo que atrajo a las primeras personas antes incluso de la colonia militar fue la extracción de la yerba mate. [...] *En el momento actual*, hay un considerable contingente de una nueva categoría de inmigrante: los estudiantes. Los que son oriundos de diversos países de América Latina emigran en busca de formación superior en Foz do Iguaçu. [...] Así como los inmigrantes-exploradores y los inmigrantes-estudiantes se establecieron en la región con un objetivo específico, es posible observar por lo menos tres motivaciones para la inmigración: coloniales, fronterizas y comerciales (Silva, 2022, p. 71 traducción nuestra).

En este contexto, la convivencia entre diversas culturas y naciones se configura como una característica estructural de la región fronteriza. En el caso de Foz do Iguaçu, coexisten 95 nacionalidades y 29 etnias, lo que evidencia su carácter pluricultural. Asimismo, es importante resaltar que el 5% de la población está compuesto por inmigrantes (14.574 personas), siendo Paraguay, Venezuela, Argentina, Líbano, Colombia, Perú y Haití los países con mayor representación (Instituto Yglota, 2024, p. 5).

En el ámbito de la educación pública, la Secretaría Municipal de Foz do Iguaçu registró 1.154 matrículas de estudiantes internacionales en 2024, lo que equivale al 4 % de la población estudiantil (Blanco; De Augustinho, 2025). Este crecimiento ya se evidenciaba en años anteriores: en 2022, la red municipal registró 402 estudiantes migrantes provenientes de 19 países (PMFI, 2022), mientras que,

en noviembre de 2023, la misma prefeitura informó que más de 800 estudiantes migrantes y refugiados estaban matriculados en escuelas y Centros Municipales de Educação Infantil (CMEIs) del municipio (PMFI, 2023). Lo anterior, evidencia un incremento sostenido de la población infantil migrante en el ámbito escolar, así como la visualización de escenarios privilegiados para comprender la dimensión migratoria que emerge de las prácticas, trayectos, saberes y sentires que elaboran las propias niñas y niños internacionales.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, los contextos educativos ubicados en regiones de frontera se interpretan como espacios de producción e integración de “saberes internacionales”. En este marco, se propone la cartografía escolar como un enfoque participativo que valora el protagonismo de la niñez migrante en la construcción de horizontes utópicos y emancipadores. Esto implica que:

Essa atenção ao modo como constituímos nosso conhecimento é também um recurso epistemológico e metodológico para transpor determinismos sociológicos dos quais às vezes participamos quando nos indagamos sobre os diferentes problemas envolvidos na educação, perceptíveis desde as promessas de “formar cidadão” e promover a “emancipação humana” até as políticas públicas de educação no país (Silva, 2016, p. 123).

En cuanto a la metodología de investigación, esta se fundamenta en la construcción de una Reflexión-Investigación-Acción-Participativa (RIAP), la cual se apoya, en primer lugar, en el enfoque de la interculturalidad crítica. Este enfoque busca valorar los conocimientos propios e integrar otros saberes mediante el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo; en este marco, el respeto por la alteridad genera condiciones de equidad a partir del reconocimiento de las diferencias (CRIC, 2024). En segundo lugar, se sustenta en la cartografía escolar, que resalta el concepto de “vivencia”, pues este permite comprender el espacio geográfico como un proceso dialéctico que nos constituye y construye como sujetos, al tiempo que es transformado por nosotros (Pereira, 2020, p. 98). Por último, se incorpora la hermenéutica analógica, que renuncia a la interpretación unívoca y la literalidad del texto para priorizar la contextualidad, retomando lo planteado por Beuchot (1996, p. 493), quien sostiene que el contexto es un elemento esencial para la interpretación. La convergencia de estas perspectivas permite vincular la expresión cultural, el contexto y los elementos simbólicos con los procesos de inclusión y participación de niñas y niños internacionales en escuelas ubicadas en regiones de frontera.

1 Interculturalidad y sus posibles horizontes éticos, políticos y pedagógicos

Al examinar el prefijo “inter-”, entendido como “entre”, se observa que este trasciende su función lingüística y se configura como una categoría relacional que da cuenta de espacios de negociación, transformación e interacción cultural. En este sentido, puede interpretarse como una dimensión en la que las subjetividades de niñas y niños internacionales convergen, transitan y entran en tensión al dialogar con otras experiencias – generalmente locales – que circulan por el territorio. De este modo, este “inter-entre” alude a comprensiones en las que se interrelacionan vínculos, contextos, dimensiones simbólicas y afectos entre personas y comunidades diversas. Asimismo, se configura como un horizonte que orienta, transforma y problematiza las relaciones – en muchos casos atravesadas por asimetrías estructurales de poder –, así como las formas de reconocimiento colectivo que emergen del encuentro entre distintas culturas.

Esta comprensión entre culturas se manifiesta pública y legalmente en las instituciones escolares de Foz do Iguaçu, a través del Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), impulsado por el MERCOSUR, cuyo objetivo es promover el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y social en territorios limítrofes, además de fortalecer los procesos de cooperación regional en el ámbito educativo. En este marco, la propuesta pedagógica del PEIF busca trascender los enfoques homogeneizantes para consolidar modelos escolares inclusivos y dialógicos, comprometidos con la convivencia intercultural y la integración regional.

Lo cual implica que la educación intercultural configura un enfoque que promueve la construcción de relaciones conscientes de la diversidad cultural, internacional y étnica. En este escenario, adquiere centralidad la capacidad de trabajo colectivo orientado a la formulación de un proyecto común comprometido con la comunidad y su contexto escolar. Tal y como afirma la profesora Catherine Walsh (2009, p. 34), “se trata de otras pedagogías que buscan articular fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos”. A su vez, la educación intercultural demanda procesos de formación docente, la formulación de políticas públicas, el fortalecimiento de los vínculos escolares y el fomento de espacios pedagógicos capaces de investigar críticamente las estructuras que reproducen la discriminación, la xenofobia y el racismo, fenómenos que afectan profundamente a las infancias de la región.

Asimismo, es importante señalar que el encuentro entre niñas y niños internacionales posibilita que la convivencia cultural se abra a nuevas formas de ser y estar en la escuela, el barrio y la región fronteriza, concebida ya no como límite, sino como espacio de creación, interacción y transformación cultural. Por ejemplo, para el filósofo Fornet-Betancourt (1994), la interculturalidad es, ante todo, una “interpelación común,

que no depende de un solo lado, sino que implica la interpretación de lo propio y de lo otro” (Fornet-Betancourt, 1994, *apud* Salas-Astrain, 2017, p. 31).

En este sentido, el diálogo intercultural no depende de una sola cultura, nacionalidad o colectivo social; no es una nación la que interpela a la otra, sino que ambas entran en un proceso de interpelación e interpretación mutua. Esto también implica que nos encontramos ante (re)interpretaciones constantes de lo propio y de lo ajeno, configurando así reflexiones diversas y complejas en el encuentro permanente con los otros mundos (Salas-Astrain, 2017).

Lo anterior implica reconocer la complejidad de las interacciones entre culturas y naciones diversas, las cuales pueden constituir tanto un campo de reconocimiento mutuo como un escenario de conflicto o, al menos, un ámbito de elevada complejidad convivencial, epistemológica e incluso metodológica. En este sentido, como señala Salas-Astrain (2017, p. 31), “la interculturalidad transgrede parte de la constitución del sí mismo [...] y pone de manifiesto que los límites de los horizontes culturales son custodiados por la lógica monológica y su frágil capacidad de traducción”.

Por esta razón, se podría afirmar que cada escuela elabora una lectura epistemológica, convivencial y metodológica de su contexto; por lo tanto, dichas interpretaciones – que en ocasiones operan como traducciones culturales – resultan diversas y, en ciertos casos, divergentes.

Sin embargo, en la medida en que existe un espacio de diálogo intercultural, es posible reconocer la alteridad como un fundamento ontológico capaz de reconfigurar la propia ética. Es decir, sin la presencia de estas “otras conversaciones” no sería posible acceder a nuevos valores que configuran la infancia moderna, ya que, son precisamente estas “otras” interpretaciones – lingüísticas, sociales, políticas, culturales, generacionales y educativas – las que hacen posible el enigma de la propia humanidad. Tal y como lo señala Gadamer (2005), al indicar que:

La verdadera conversación [interpretación] no es nunca lo que uno habría querido llevar [realizar]. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” [en aquel espacio entre/inter] en una conversación, cuando no que nos “enredamos” en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. Lo que “saldrá” [resultado] de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado (Gadamer, 2005, p. 461, *apud* Viveros, 2019, p. 352 grifos nuestros).

Esto implica que, en los procesos de traducción cultural, pueden operar diversas formas de interpretación que, en algunos casos, resultan familiares; en otros, generan

convergencias parciales; y, en otros más, dan lugar a tensiones conflictivas, en la medida en que determinadas prácticas, saberes o afectos son percibidos como “extraños”. Esto ocurre, precisamente, cuando no son conocidos o no forman parte de los marcos culturales nacionales o locales.

De este modo, es “normal” que las prácticas e incluso los saberes elaborados por las infancias internacionales incorporen una dimensión de extrañeza, en tanto se sitúan fuera de los referentes culturales reconocidos por el contexto local. Por lo cual, resulta pertinente la definición que María Di Berardino (2016) propone sobre el concepto de “extranjero”:

Viene del francés antiguo *estrangier* (hoy *étranger*), formada de *estrang* (extraño) más el sufijo francés – *ier*, equivalente a nuestro – *ero*, que indica ocupación o profesión. La palabra francesa *estrang* es la evolución patrimonial en francés del latín *extraneus* (el mismo que nos dio la palabra extraño) a base de la raíz *extra* (fuera de). La palabra latina *extra* contiene la raíz indoeuropea *eghs* – (fuera de) presente también en el prefijo griego *ek-/ex-* y de ahí las palabras *éxodo*... *exótico* (Di Berardino, 2016, p. 58).

Ahora bien, al considerar la definición anterior de “extranjería”, la cual no debe limitarse a categorías del ámbito estatal-nacional, sino que debe fundar nuevas comprensiones que trascienden dicha lógica, se pone de manifiesto que la exterioridad se interpreta como un desafío político-pedagógico que interpela los modos tradicionales de comprender y traducir la dimensión cultural en el contexto escolar.

Bajo esta misma premisa, la comunidad escolar posee la capacidad de reinterpretar e incorporar la noción de diversidad cultural, ya que, por una parte, sus miembros forman parte del colectivo escolar y, por otra, sus contextos reconocen la divergencia cultural frente a un modelo homogéneo y hegemónico de cultura. En este sentido, es el encuentro intercultural el que permite visibilizar otras prácticas culturales, las cuales configuran posibles prácticas, saberes y afectos con potencial emancipador.

Por ello, el análisis de la cultura adquiere una relevancia fundamental, pues permite comprenderla como “un estilo de vida [...] que consiste en los patrones socialmente adquiridos de pensamiento, sentimiento y acción” (Páez; Zubieta, 2004, p. 1). En esta línea, la profesora Marilena Chauí (2008) señala que la palabra cultura proviene del “verbo latino *colere*; en su origen, refiere al cultivo y al cuidado: de la tierra (agricultura), de los niños (puericultura) y de los dioses o lo sagrado (culto)” (Chauí, 2008, p. 2).

Esta aproximación etimológica articula, así, los estilos de vida con las prácticas de cuidado que una sociedad construye en relación con sus infancias. En el contexto de Foz do Iguaçu, esta reflexión nos conduce a un interrogante central: ¿cuáles son las formas de cuidado destinadas a las niñeces internacionales?

Posiblemente, una de las respuestas más significativas se encuentre en los procesos de acogida dirigidos a estudiantes internacionales. Estos no solo facilitan su incorporación administrativa, sino que también contribuyen a la construcción de un sentido de pertenencia en el territorio fronterizo. En este sentido, Amato y León (2025) señalan que:

O processo de acolhimento de crianças migrantes nas escolas deve ser conduzido com *sensibilidade*, evitando qualquer forma de exposição pública que possa gerar constrangimento, discriminação ou isolamento. Em vez de destacar a origem da criança perante a turma, muitos educadores têm adotado estratégias discretas e individualizadas que favorecem a integração sem estigmatização. O uso de ferramentas como o Google Tradutor, e o respeito ao tempo de adaptação de cada estudante são práticas que contribuem para um ambiente inclusivo e empático. Esse *cuidado* reforça a proteção da dignidade da criança, especialmente em situações de vulnerabilidade linguística e cultural (Amato; Leon, 2025, p. 14 grifos nuestros).

Lo anterior destaca la sensibilidad y el cuidado hacia las niñeces que se integran a nuevos tiempos y espacios fronterizos. En este sentido, la frontera no se comprende únicamente como una delimitación geopolítica, sino como un espacio de relaciones sensibles y empáticas, en el que el cuidado y la integración adquieren un carácter constitutivo del proceso de acogida. Así, cuidar de las niñeces internacionales puede contribuir a la consolidación de una cultura del cuidado en las escuelas de frontera.

En ese sentido, son los principios ético-morales los que deben orientar la convivencia estudiantil; una que trascienda el mero cumplimiento legal o administrativo para consolidarse como un ejercicio de reconocimiento colectivo. Bajo esta perspectiva, el cuidado de los niños y niñas internacionales se fundamenta en la valoración de la vida y la preservación de la dignidad humana como ejes rectores de la comunidad escolar en la frontera.

11 Fundamentos ético-morales presentes en la educación intercultural

En el caso de las instituciones fronterizas, estas se configuran como espacios de convivencia intercultural, donde las identidades, subjetividades, lenguajes y trayectorias de cada estudiante contribuyen a la construcción del territorio escolar. Así, la escuela trasciende su función académica para transformarse en un escenario de encuentro y reconocimiento del otro. A su vez, tanto la educación intercultural como la escuela de frontera presentan una dimensión ética y moral capaz de propiciar aprendizajes y enseñanzas necesarias para que el acto de “convivir internacionalmente” sea genuinamente posible.

Bajo esta perspectiva, no deben ignorarse otras formas de vida, de cuidado y de integración que proponen – y muchas veces exigen – los propios estudiantes. Por esta razón, resulta imperativo defender los objetivos planteados por el Grupo de Trabajo de Escuelas Interculturales de Frontera (GTEIF), instancia creada en el seno de la Comisión del Área de Educación Básica del MERCOSUR, la cual establece que se debe:

Fortalecer la educación en las zonas fronterizas a través de la cooperación entre países, a partir de la transformación de la escuela en un espacio intercultural. La labor del GTEIF permite que las comunidades educativas trasciendan el espacio académico y valoren la cultura local en el contexto multilingüe y multicultural de la frontera, fomentando la integración entre pares y el desarrollo de una identidad y una ciudadanía propias de la región (MERCOSUR, s.f.).

Teniendo en cuenta esta perspectiva promovida en el marco del MERCOSUR, el encuentro intercultural no solo constituye una política pública que estructura los espacios escolares de frontera, sino que también configura la base para la construcción de una ética de cuidado mutuo, en la que se defiende la vida y se favorece la integración de los territorios y de las comunidades internacionales que transitan y/o habitan las escuelas y ciudades fronterizas.

En ese orden de ideas, las ciudades y escuelas ubicadas en zonas de frontera se posicionan como escenarios privilegiados para la garantía efectiva de los derechos civiles, culturales y lingüísticos, en tanto posibilitan el reconocimiento y la expresión de identidades estudiantiles diversas. Es decir, los contextos de frontera deben comprenderse como espacios en donde se garantice el derecho de cada estudiante a: “expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua [o el lenguaje] que desee y, en particular, en su lengua materna; recordando que toda persona tiene derecho a una educación y una capacitación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2001, art. 5). De este modo, surge un escenario de mediaciones y encuentros culturales, en el cual se fomentan sentidos y estilos de convivencia internacional que reconocen la diversidad como un principio constitutivo de la vida y el cuidado humano.

2 Metodología de la investigación

El presente estudio encuentra sus fundamentos teóricos-metodológicos en la Reflexión-Investigación-Acción-Participativa (R.I.A.P.), la cual se inscribe en los aportes de Orlando Fals Borda y Paulo Freire. Bajo este enfoque, se busca romper con la asimetría tradicional entre el “investigador experto” y los “sujetos de estudio”, proponiendo en su lugar, una construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la R.I.A.P. permite

abordar la investigación con niñeces internacionales desde una doble condición: primero, desde una perspectiva intercultural e internacional; y segundo, como un proceso de encuentro, reflexión y participación socio-científica. La investigación no se limita a una recolección lineal de datos, sino que se concibe como un proceso dialógico e interpretativo en el que se encuentran y transforman las realidades socio-escolares de las niñeces internacionales. Al mismo tiempo, se reafirma la dimensión política de esta metodología al promover ejercicios democráticos que involucran activamente a la comunidad escolar en la interpretación y configuración del territorio.

Asimismo, la propuesta reconoce la agencia de las y los estudiantes internacionales en la creación de manifestaciones cartográficas que vinculan la escuela con el barrio y la frontera. De este modo, las cartografías escolares trascienden la representación convencional del espacio-tiempo para transformarse en sentidos que impulsan nuevas prácticas interculturales orientadas a la transformación social del territorio fronterizo.

Por esta razón, la cartografía no debe reducirse únicamente al dominio de contenidos técnicos, como el uso de coordenadas o la identificación de límites. Si bien estos son elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento espacial, resulta imperativo evidenciar e integrar la dimensión cartográfica con la vivencia cotidiana de las y los estudiantes. Razón por la cual, se hace necesario recordar el origen social de este ejercicio:

Los mapas surgieron hace mucho tiempo. En el amanecer de su existencia, el hombre grabó en piedra o en arcilla, pintó en piel de animales o armó en estructuras diversas su lugar, su ambiente y sus actividades. Al hacer esto, no solo representaba la práctica de sus relaciones espaciales, en tierra o mar, sino que también exponía el contenido de las relaciones sociales de su comunidad (Kish, 1980, *apud* Martinelli, 2010, p. 2 traducción nuestra).

Por ello, resulta fundamental un lenguaje que permita traducir la complejidad de los sentimientos y las vivencias en símbolos colectivos; es decir, un lenguaje que logre captar el senti-pensar de quienes estudian en escuelas de frontera. Desde esta perspectiva, el territorio es el espacio donde se construyen saberes y afectos entre diversas culturas, mientras que el mapa es el código que permite que esas experiencias interculturales se vuelvan visibles y comunicables. En ese orden de ideas, la cartografía escolar se presenta como un lenguaje intercultural capaz de mediar entre la subjetividad del estudiante internacional y la realidad objetiva del entorno fronterizo, permitiendo que el mapa sea, al mismo tiempo, una forma de auto-reconocimiento.

Reconociendo la potencialidad del lenguaje cartográfico, se proponen los talleres de Cartografía Escolar Intercultural. Estos espacios se distancian de las técnicas tradicionales de recolección de datos, pues su objetivo primordial no es la exactitud

geográfica, sino la reconstrucción de los trayectos migratorios realizados por las infancias internacionales hasta su llegada a las escuelas de Foz do Iguaçu. De esta forma, el mapa se convierte en un soporte material donde cada niño o niña representa hechos, fronteras, pausas y movimientos, transformando el recuerdo del desplazamiento en un relato visual que reivindica su historia de vida.

Es importante señalar que la presente metodología evoluciona a *a partir del projecto Migração e infância: aspectos sociais, linguísticos e culturais na educação fronteiriça* (UNILA), bajo la coordinación de la profesora Laura Janaina Dias Amato. En el caso del investigador Daniel Alejandro Guerrero Cubides, dicha vinculación se consolidó a lo largo del tiempo tras haberse desempeñado como investigador becario del mismo entre los años 2021 y 2023.

La experiencia fue continuada por el investigador Jesús Alberto León (Bacharel en Relaciones Internacionales por la Universidad Federal de Integración Latinoamericana), quien utilizó la herramienta de los mapas afectivos. Estos, conforme a Bomfim (2010), “acessam sentimentos de forma sintética e propiciam a aproximação destes sentimentos à realidade da vida cotidiana. Como eles são uma forma de acessar os significados atribuídos pelo indivíduo a um objeto de sua realidade” (Bomfim, 2010, p. 221). Cabe resaltar la importancia de esta herramienta, ya que permitió que los niños y niñas expresaran sus sentimientos y experiencias escolares de manera no verbal, superando así las barreras lingüísticas que muchos de ellos enfrentan. Asimismo, la metodología facilitó que las niñas y niños dibujaran sus espacios preferidos, tales como áreas deportivas y actividades al aire libre; esto demostró que dichos lugares son percibidos como escenarios de libertad y esparcimiento donde las diferencias lingüísticas pierden centralidad. Al respecto, Amato y León (2025) señalan:

Em todas as escolas, o grupo focal revelou que as crianças migrantes se sentem felizes na escola, mas também expressaram a necessidade de mais atividades que promovam a interação social e linguística. Uma criança mencionou: “Eu gosto de brincar com meus amigos, mas às vezes sinto falta de falar na minha língua”. (Amato; León, 2025, p. 5).

El trabajo de campo concluyó en julio de 2025 y se llevó a cabo en las escuelas Arnaldo Isidoro de Lima, Ponte da Amizade y Professora Elenice Milhorança. Los resultados demostraron que el dibujo se constituye como un soporte fundamental de memoria y un vehículo para el diálogo intercultural, permitiendo a las niñeces migrantes representar su propia territorialidad.

3 Cartografías escolares en territorios de frontera

Esta sección propone comprender la cartografía no como un ejercicio meramente técnico, sino como una herramienta político-pedagógica de carácter emancipador. Desde esta perspectiva, se reconocen las relaciones cotidianas que tensionan la representación espacial en las regiones de frontera, cuya función no debe reducirse a procesos de estandarización curricular. Por ello, concordamos con el planteamiento de Silva (2021):

As tensões encontradas na escola do lado brasileiro dessa fronteira são indissociáveis do modo de vida nesse contexto, posto que as fronteiras instáveis do estado-nação são constantemente refeitas e (des)feitas nos próprios termos dos envolvidos – nas relações entre diferentes crianças, professores, pais, adultos e gestores dos serviços públicos (Silva, 2021, p. 28).

Por eso, no es ingenuo crear procesos de transformación social, en los cuales el conocimiento se construye y se socializa de manera colectiva (Korol, 2017). En este sentido, se hace necesario generar espacios y lenguajes en los que se consolide el “intercambio consciente entre sujetos con distintas perspectivas de análisis, miradas del mundo y cosmovisiones, que constituyen el punto de partida para la creación de nuevos conocimientos, interpretaciones, teorías y prácticas transformadoras” (Korol, 2017, *apud* Secretaría de Educación del Distrito, 2021, p. 46).

Desde la misma óptica, se comprende el espacio escolar como un contexto en el que se articulan textos de diversos tipos: escritos, internacionales, hablados y actuados (Beuchot; Primero Rivas, 2003). Por lo cual, se reconoce la existencia de múltiples lenguajes – entre ellos, el cartográfico – que transitan simultáneamente entre espacios escolares y estudiantes internacionales. Sin embargo, esta perspectiva problematiza la homogeneización de contenidos, al situarnos en un contexto escolar atravesado por diversos textos que adquieren sentido a partir de las prácticas que re-configuran la educación y la escuela.

Por tal razón, se recurre a la reflexión hermenéutica, la cual permite interpretar los sentidos que emergen de las producciones cartográficas que realizan las infancias internacionales. A través de las mismas, se reconoce una realidad que es mediada por representaciones internacionales que trascienden lo convencional para constituirse en imágenes con significado propio. De este modo, las cartografías logran revelar trayectos migratorios que no se reducen a desplazamientos lineales entre dos puntos o países; por el contrario, reconfiguran la imagen espacial al integrar afectos, memorias, prácticas y saberes que se alojan en la experiencia de vida infantil y migrante.

Un ejemplo de ello se evidencia en la Figura 1 (Agência Nossa, 2022), donde un niño – presuntamente de nacionalidad venezolana y residente en un contexto de acogida humanitaria en Brasil – porta un dibujo que funciona como mediación intercultural.

La imagen que sostiene cristaliza la dualidad que atraviesa la infancia en condición de movilidad: por un lado, se observa el recuerdo del país de origen, simbolizado por la bandera de Venezuela; por otro, la esperanza y el presente en un nuevo territorio, representado por la bandera de Brasil.

Al fondo de la imagen se observan unidades de vivienda de emergencia, instaladas presuntamente por ACNUR; asimismo, el uso de la mascarilla por parte del niño permite situar la escena en un contexto de vulnerabilidad marcado por la coyuntura del COVID-19. Estos elementos, en conjunto, enmarcan la producción cartográfica en un momento histórico de crisis sanitaria y precariedad habitacional, profundizando la complejidad de la experiencia migratoria retratada

A partir de este análisis, es posible afirmar que el dibujo que el niño sostiene es un mapa cargado de afectividades e itinerancias. En él, las banderas, además de ser símbolos nacionales, materializan un trayecto migratorio y una identidad que se continúa configurando en el exilio. Ciertamente, aunque el niño no busca la exactitud geográfica, su obra ofrece pistas para una interpretación analógica que visibiliza incluso su propia existencia, donde el pasado (Venezuela) y el presente (Brasil) conviven armónicamente en una misma hoja de papel.

En definitiva, el dibujo trasciende la mera ilustración para convertirse en una imagen geográfica. Una expresión cartográfica que es activada por la corporeidad del niño, quien logra integrar dos territorialidades internacionales al emplear su cuerpo como parte del discurso narrativo. Este acto de comunicación sensible interpela a la comunidad internacional, sorteando con éxito las barreras lingüísticas, políticas y pedagógicas.

Figura 1 – Cartografías infantiles inter-nacionales.



Fuente: Agência Nossa (2022).

De esta manera, el dibujo, el color y el trazo se constituyen como recursos cartográficos a través de los cuales las niñas y niños internacionales narran su experiencia de movilidad por el Cono Sur. Por ejemplo, la elección cromática y la intensidad del trazo funcionan como indicadores que condensan emociones ligadas a una pertenencia nacional doble o en suspenso, remitiendo a hechos significativos como las experiencias de rechazo o de acogimiento.

En la Figura 2, se observa un espacio recreativo – un campo de fútbol dibujado con dimensiones desproporcionadas – donde se pone de manifiesto una profunda vinculación afectiva con el entorno que ofrece la institución escolar. La preferencia por actividades en espacios abiertos resalta la existencia de formas de comunicación no verbal que emergen cuando la lengua, en una etapa inicial, representa una barrera para la interacción. Es decir, estos territorios fuera del aula tradicional funcionan como escenarios de reconocimiento mutuo donde la lúdica vence la frontera lingüística; allí, la lengua oficial (el portugués) pierde centralidad frente a la acción e integración corporal, permitiendo que las infancias internacionales se vinculen desde su propia subjetividad y movimiento.

Figura 2 – Espacios recreativos en la cartografía infantil



Fuente: Amato y Leon (2025, p. 10)

Es así como el análisis de las imágenes cartográficas demanda una disposición participativa y empática que integre significaciones intergeneracionales, internacionales e interculturales. Esto implica reconocer las experiencias inscritas en la voz de la otredad, entendiendo que dichas representaciones no solo guardan registros de desplazamientos espaciales, sino que evidencian prácticas históricas y geográficas de cuidado que orientan la experiencia cotidiana en la frontera.

Partiendo de esta perspectiva, las niñas y los niños migrantes revelan subjetividades que interpelan el modelo hegemónico que estandariza la experiencia humana. Es decir, la práctica cartográfica permite crear nuevos sentidos éticos, políticos, pedagógicos y afectivos que logran comprender la manera en que “los procesos de migración inciden en la conformación y la consecuente transformación de las identidades y las memorias tanto individuales como colectivas” (hedrera; Mazzucchelli; Íñiguez, 2024, p. 6, *apud* Arfuch, 2013).

Por ejemplo, la Figura 3 pone en tensión la rigidez de la cartografía convencional, la cual prioriza la exactitud geométrica sobre la vivencia. Frente a este paradigma, las imágenes que producen las niñas y niños migrantes revelan una geografía del afecto donde la presencia de la maestra, las compañeras o incluso elementos del paisaje como las flores, cobran una centralidad simbólica. Así, el dibujo deja de ser una representación técnica para transformarse en un soporte de memoria que dota de nuevos significados a la identidad en el territorio.

Figura 3 – Espacios escolares en las cartografías infantiles.



Fuente: (Amato; Leon, 2025, p. 7).

De esta manera, las imágenes cartográficas habilitan lecturas hermenéuticas en torno al sentido vital, al funcionar elementos visuales que expresan y condensan procesos dinámicos de construcción identitaria en contextos de movilidad, permitiendo que dichas experiencias se arraiguen, y se inscriban simbólicamente en el espacio representado. No obstante, este ejercicio trasciende el simple reconocimiento descriptivo, pues implica una aproximación comprensiva de la vida misma como horizonte de sentido. Tal y como lo afirma Ricoeur (1997), “El sujeto, [los niños y niñas internacionales] no se conoce a sí mismo directamente, sino a través de los signos depositados en su memoria y en su imaginario por las grandes culturas” (Ricoeur, 1997, p. 32 grifos nuestros).

Es por ello que la cartografía escolar tiene la capacidad de acceder a nuevos y antiguos símbolos que “potencian la libertad, la creatividad e incluso la emancipación de la persona” (Molino, 2023, p. 2). Es decir, se configura como una bóveda de signos donde la íntima conexión entre símbolo y patrimonio cultural activa un doble dinamismo: por un lado, preserva la herencia y la memoria del país de origen; por otro, en el encuentro con el nuevo entorno social y escolar, suscita la emergencia de significados inéditos que reconfiguran la experiencia vital (Molino, 2023).

En tal sentido, la diversidad cartográfica no debe interpretarse como un acto de tolerancia condescendiente ni como una simple gestión administrativa de inclusión; por el contrario, implica asumir un compromiso ético-político con los espacios, las historias y los lenguajes que se inscriben en las regiones de frontera.

Tal como se observa en la Figura 4, la frontera entre los tres países es desplazada de sus límites geopolíticos tradicionales para priorizar el encuentro entre niños y niñas de diversas nacionalidades (brasileña, argentina, paraguaya y libanesa), resaltando sus lenguas e identidades culturales. La imagen también materializa una respuesta pedagógica y social ante el incremento de los flujos migratorios que acontecen en el municipio de Foz do Iguaçu. De hecho, su objetivo es orientar a las familias y a la comunidad escolar sobre los derechos fundamentales consagrados en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y la Ley de Migración brasileña. Finalmente, la figura no solo hace parte de la portada de la cartilla: *Toda criança migrante tem direitos*, producida en 2025 bajo la coordinación de la profesora Laura Janaina Dias Amato y el investigador Jesús Alberto León; sino, también materializa en la práctica la interculturalidad de la que se habló en el transcurrir del texto.

Figura 4 – Capa da cartilha: *Toda criança migrante tem direitos*.



Fuente: Amato y León (2025).

Consideraciones finales

Como intentamos evidenciar, hemos transitado un camino que vincula el postulado teórico con la sensibilidad de los niños y las niñas internacionales que transitan y/o habitan la triple frontera. Al retomar el título de este trabajo *Cartografias interculturales e infancias en movimiento: reflexiones a partir de la triple frontera*, se revela la metodología R.I.A.P. , que junto a postulados ético-políticos permiten redescubrir un territorio de paz e integración inter-cultural.

La aproximación al concepto de “cultura” nos permitió comprender que no es un adjetivo decorativo, sino que son precisamente acciones de cuidado. Eso quiere decir, que no puede haber una verdadera educación de frontera si no se cultiva el cuidado por la identidad y el lenguaje de la niñez internacional. En ese sentido, la escuela debe dejar de ser un espacio de asimilación para convertirse en ese espacio en el que acontece la convivencia internacional (aunque esta sea conflictiva).

La práctica cartográfica, también demostró que el espacio es, en efecto, un texto-contexto de afectos. Los mapas no solo grafican calles o edificios, sino que materializan prácticas, saberes y sentipensares que se pueden interpretar a través de la hermenéutica analógica. De esta manera, se logra argumentar que las infancias migrantes que residen en Foz do Iguaçu, no son estudiantes pasivos de la historia; sino los cartógrafos de un nuevo orden social y escolar. Es decir, cuerpos-territorios que cuestionan las cartografías oficiales y así, obligan a mirar la frontera no como una línea que divide, sino como un tejido de afectos y memorias que surgen diariamente en el aula. Es decir, se trata de una ética de la alteridad que se construye a través de propuestas participativas y protagónicas en las que se integra la escuela de frontera.

Referencias

ACNUR. **Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2024**. 2025. Disponible em: <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2024>. Acesso em: 10 abr. 2026.

AGÊNCIA NOSSA. **IBGE firma acordos com ONU para recenseamento de imigrantes e refugiados**. 03 ago. 2022. Disponible em: <https://agencianossa.com/2022/08/03/ibge-firma-acordos-com-onu-para-recenseamento-de-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

AMATO, Laura Janaina Dias; LEON, Jesus Alberto. **Toda criança migrante tem direitos**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Cátedra Sérgio Vieira de Mello, 2025.

AMATO, Laura Janaina Dias; LEON, Jesus Alberto. Migração e Infância: Aspectos Sociais, Linguísticos e Culturais na Educação Fronteiriça. **Foz do Iguaçu: UNILA**, 2025. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/89418f61-2e31-4742-9c23-7fd39545e509/content>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ARAÚJO, Irani Batista de. **La violencia entre los jóvenes de un colegio de Foz do Iguaçu**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2562/1/Irani_Araujo_2015.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho” – Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

BEATO, Murilo. **Italiana viaja ao Brasil para conhecer a escola que homenageia seu tio em Foz do Iguaçu**. H2FOZ, Foz do Iguaçu, 2026. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/planeta-foz/historia/italiana-viaja-ao-brasil-para-conhecer-escola-que-homenageia-seu-tio-em-foz-do-iguaçu>. Acesso em: 7 mar. 2026.

BEUCHOT PUENTE, Mauricio; PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo. **La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano**. México D. F.: Primero Editores, 2003. PDF. Disponível em: <https://spine.upnvirtual.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/Hermeneutica-Analogica-de-la-Pedagogia-de-lo-Cotidiano.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BEUCHOT, Mauricio. Breve exposición de la hermenéutica analógica. **Revista Teología, Buenos Aires**, v. 45, n. 97, p. 491-502, dez. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795540>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Contribuições da psicologia social comunitária e da pedagogia da libertação para a compreensão da cidade: afetividade, direitos humanos e cidadania**. Fortaleza: Edições UFC, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/74811/3/2023_liv_zacbomfim.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

BLANCO, Ariel; de AUGUSTINHO, Fabiano. **Mapeamento demográfico de estudantes internacionais na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu: Relatório informativo 2024**. Foz do Iguaçu, 2025. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA; Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – SMED. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/mapeamento-identifica-alunos-internacionais-na-rede-municipal/mapeamento.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura y democracia. **Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano**, N° 5, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, publicado por Le Monde Diplomatique, España, jul. 2008. Disponível em: <https://biblotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/es/cha.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CODEFOZ. **Relatório de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu. Foz do Iguaçu:CODEFOZ**; Instituto Yglota de Poliglotismo e Integração, 2024. Disponível em: <http://www.codefoz.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Relat%C3%B3rio-de-Nacionalidades-e-Etnias-da-Regi%C3%A3o-Trinacional.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento-referência: Plano Nacional de Educação 2024 – 2034: Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília: CONAE; Ministério da Educação, 2024. Documento em PDF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA – CRIC. **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI)**. Bogotá D.C.; Popayán: CRIC; Editorial Fuego Azul, 2004. Disponível em: <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DI BERARDINO, María Aurelia. Lo que oculta una frontera: el para qué escindir la ciencia del arte. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 59, p. 1-10. 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232016000400004. Acesso em: 10 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GADAMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello**: el arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós, 1991. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1271190426.LA_ACTUALIDAD_DE_LO_BELLO_por_H.G._Gadamer.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

GIMÉNEZ BÉLIVAU, Verónica. La “triple frontera” y sus representaciones. Políticos y funcionarios piensan la frontera. **Frontera Norte**, vol. 23, n. 46, p. 7-34, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/136/13619212001.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

HEDRERA-MANARA, Luciana; MAZZUCHELLI, Nicole; ÍÑIGUEZ-RUEDA, Lupicinio. **Cartografías de memoria y experiencias migratorias de niños/as: un análisis visual**. Migraciones Internacionales, Tijuana, V. 15, Art. 20, 2024. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062024000100020&lng=e. Acesso em: 26 nov. 2025

KOROL, C. **Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes**. Buenos Aires: América Libre, 2017. Disponível em: <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp-content/uploads/2024/12/Claudia-Korol-El-dialogo-de-saberes-en-la-pedagogia-feminista-y-en-la-educacion-popular-2018.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontología social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales**, v. 1, n. 40, p. 12 – 22, 2011. DOI: 10.7440/res40.2011.02. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5669>. Acesso em: 11 mar. 2026.

LOPES, J. J. M. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. **O fio tenso que une a educação à psicologia**. Brasília: UniCEUB, 2013.

SILVA, Regina Coeli M. e. Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada. **Etnográfica, Lisboa**, v. 20, n. 1, p. 119-142, fev. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3723/372344649006.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MARTINELLI, Marcello. **Cartografia temática**: um método para compreensão e representação do espaço. São Paulo: [s. n.], 2003. Disponível em: <https://3siahc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/04/cartografia-tematica-martinelli.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MENDES, Ana Luiza Alves de Almeida. **Infância, migrações e a tríplice fronteira: um estudo das práticas de acolhimento, direitos linguísticos e a realidade das crianças imigrantes em escolas de Foz do Iguaçu**. 2025. Trabalho acadêmico – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/4e599af8-5a60-433f-9913-827ede28ad65/content>. Acesso em 16 fev. 2026.

MERCOSUR. **Comités y grupos de trabajo del MERCOSUR Educativo**. Montevideo: MERCOSUR, s. f. Disponible en: <https://www.mercosur.int/tema/educacion/mercosur-educativo/comites-y-grupos-de-trabajo>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MERCOSUR. **Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, Foz do Iguaçu – Brasil**. YouTube, 09 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6Pu4rKeSN0>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MOLINO, Eduardo. **Hermenéutica del símbolo y educación**. Bogotá, [s. n.], 2023. Disponível em: <https://share.google/gAijuRhp99CHqRHSn>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PÁEZ, Darío; ZUBIETA, Elena Mercedes. Cultura y psicología social. In: FERNÁNDEZ SEDANO, Itziar; UBILLOS LANDA, Silvia; ZUBIETA, Elena Mercedes; PÁEZ, Darío (Org.). **Psicología social, cultura y educación**. Madrid: Pearson Educación, 2004. p. 25 – 44. Disponível em: https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+II_Manual+Psic+Soc_2004.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

PEREIRA, Suzanne de Campos. **Por Outras Possibilidades de Linguagens na Geografia Escolar: Cartografias Vivenciais**. 2020. 131 f. Trabalho de Formação Docente (Especialização em Residência Docente) – Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12212/1/suzanedecampospereira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. (2022). **Rede municipal de ensino tem 402 alunos migrantes de 19 países**. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=50709>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU (23 de noviembre del 2023). **Foz do Iguaçu faz adesão à Rede Nacional de Cidades Acolhedoras. Município também recebeu o Selo do MigraCidades em reconhecimento às ações de integração e políticas públicas à pessoa migrante**. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=50709>. Acesso em: 10 abr. 2026.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario del estudiante** [en línea]. Disponível em: <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/inter->. Acesso em: 20 mar. 2026.

RICOEUR, Paul. **Autobiografía intelectual**. Traducción de Patricia Willson. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/314663361/RICOEUR-P-Autobiografia-Intelectual-Em-Espanhol>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SALAS-ASTRAIN, R. **Perspectivas hermenéuticas sobre la filosofía intercultural**. [S. l.]: Universidad Católica de Colombia, 2017. Disponível em: <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/39c3463f-d00c-40f7-a77d-69182818487c/content>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SCHMELKES, Sylvia. Educación para un México intercultural. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 40, p. 1-12, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO – SED. **Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz**. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, [s. l.], 2021. PDF. Disponível em: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-03/Programa-Integral-Educacion-SED-Bogota.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO – SED. **Módulo Estrategia de Fortalecimiento Familiar**. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2023. PDF. Disponível em: https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-04/MODULO_FINAL_EFF.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, M. **Breve história da tríplice fronteira**. Foz do Iguaçu: 100 Fronteiras, 2022.

UNESCO. **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: Art. 5 – Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural**. París: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>. Acesso em: 20 jan. 2026.

UNICEF. **Número de niños, niñas y adolescentes en movimiento en América Latina alcanza nuevo récord.** 2023. Disponible em: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/numero-ninos-ninas-adolescentes-movimiento-america-latina-alcanza-nuevo-record>. Acceso em: 13 abr. 2026.

VIVEROS, Edison Francisco. El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. **Perseitas**, v. 7, n. 2, p. 341-354, 2019. Disponible em: <https://www.redalyc.org/journal/4989/498962143009/html>. Acceso em: 13 jan. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2009. Disponible em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>. Acceso: em 13 Jan. 2026.

ZULETA, Estanislao. Sobre la guerra. **Revista Universidad de Antioquia**, Medellín, n. 319, p. 24-25, 2015. Disponible em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/22402/18546>. Acceso em: 11 mar. 2026.