



Artículo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id29090135>

FACTORES DE INTEGRACIÓN DE REFUGIADOS Y INMIGRANTES INVOLUNTARIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fatores de integração de refugiados e imigrantes involuntários na educação superior

Factors of integration of refugee and involuntary immigrants into higher education

Alisson Vinícius Silva Ferreira¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0634-6072>

E-mail: alisson.ferreira@unila.edu.br

Lucienne Martins Borges²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4323-116X>

E-mail: Lucienne.Martins-Borges@tsc.ulaval.ca

Resumen: El acceso a la educación superior se ha convertido en un importante medio de reparación humanitaria e integración local para las personas en condiciones de refugiados. Sin embargo, con el cambio de cultura, se enfrentan a nuevos sistemas educativos, a una nueva lengua de aprendizaje que se combinan con el duelo de las rupturas forzadas por la inmigración involuntaria y el contexto educativo no siempre preparado para el desarrollo de la educación intercultural. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo investigar los factores de integración educativa que involucran a estudiantes universitarios en condiciones de refugiados. Para ello se realizó una revisión integradora de la literatura con estudios nacionales e internacionales en 16 países y en los 5 continentes. Los resultados mostraron una diversidad de factores individuales, sociales, institucionales, culturales y políticos que impactan negativamente en la integración educativa. Sin embargo, también se identificaron un conjunto de factores que potencian la integración y buenas prácticas que permiten mitigar factores limitantes. Finalmente, la investigación destaca la necesidad imperiosa de desarrollar acciones y programas de seguimiento institucional después del ingreso, así como vacíos en estudios específicos sobre deserción y formación que involucran áreas de conocimiento y carreras.

Palabras clave: educación superior; refugio; internacionalización solidaria.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

² Université Laval (Ulaval), Quebec, Canadá.

Resumo: O acesso ao ensino superior vem se tornando um relevante meio de reparação humanitária e integração local para pessoas em condição de refúgio. Todavia, com a mudança de cultura, estas se deparam com novos sistemas de ensino, uma nova língua de aprendizagem que se mesclam ao luto das rupturas forçadas pela imigração involuntária e ao contexto educacional nem sempre preparado para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar os fatores de integração educacional envolvendo estudantes universitários em condição de refúgio. Para tal, foi realizada revisão integrativa de literatura com estudos nacionais e internacionais em 16 países dos 5 continentes. Os resultados apontaram uma diversidade de fatores individuais, sociais, institucionais, culturais e políticos que impactam negativamente na integração educacional. Porém, também identificou-se um conjunto de fatores potencializadores da integração em conjunto com boas práticas que possibilitam mitigar os fatores limitantes. Por fim, a pesquisa aponta a necessidade imperiosa do desenvolvimento das ações e programas de acompanhamento institucional após o ingresso, assim como lacunas de estudos específicos sobre evasão e formação envolvendo áreas do conhecimento e cursos.

Palavras-chave: educação superior; refúgio; internacionalização solidária.

Abstract: Access to higher education has become an important means of humanitarian reparation and local integration for people in refugee status. However, with the change in culture, they are faced with new education systems, a new language of learning that are mixed with the mourning of the ruptures forced by involuntary immigration and an educational context that is not always prepared for the development of an intercultural education. In this sense, the present study aimed to investigate the factors of educational integration involving university students in refugee status. To this end, an integrative literature review was carried out with national and international studies in 16 countries and from 5 continents. The results indicated a diversity of individual, social, institutional, cultural and political factors that negatively impact educational integration. However, a set of factors that enhance integration was also identified together with good practices that make it possible to mitigate limiting factors. Finally, the research points to the urgent need to develop actions and programs for institutional monitoring after admission, as well as gaps in specific studies on dropout and training involving areas of knowledge and courses.

Keywords: higher education; refuge; solidarity internationalization.

1 INTRODUCCIÓN

Con la creciente afluencia de refugiados desplazados por guerras, persecuciones, graves crisis económicas y ambientales, entre otras, que buscan un nuevo comienzo a través de la educación superior, muchas universidades y países exigen una mejor integración de estas personas y sus conocimientos. Por lo tanto, es importante destacar que la integración a través de la educación superior para los inmigrantes involuntarios² depende en gran medida del contexto educativo de la sociedad de acogida y del grado de proteccionismo o inclusión de las universidades. Esto, a su vez, se verá influenciado por el modelo educativo predominante, por ejemplo, si es público y gratuito, privado, mixto o incluso prácticamente inexistente y reservado para las élites locales.

En este sentido, es importante reconocer que la educación superior a nivel mundial presenta desigualdades en términos de acceso, permanencia y oportunidades de finalización de estudios, tanto para ciertas minorías de la población local nativa como para los inmigrantes involuntarios. Según Viczko, Détourbe y McKechnie (2021), el acceso de las personas refugiadas a la educación superior se construye de forma diferente en cada país, e incluso en cada región, dado que las relaciones entre el Estado, las provincias, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones de educación superior se configuran de forma única dentro de las relaciones de poder territoriales. Por lo tanto, la implementación de políticas de integración educativa depende en gran medida de la comprensión, la concienciación y la rendición de cuentas de estas entidades.

Según Erdoğan (2023), aún con el discurso de algunos líderes mundiales respecto de las personas refugiadas tienen derecho a la protección internacional y a la integración a través de la educación, su capacidad para ejercer este derecho es paralela a la democratización o elitización de la educación superior en esos países. Se observa que la implementación de este derecho varía en función de las cuotas, las becas, las vacantes, los cursos preparatorios, etc. Un factor facilitador es la política del gobierno turco, que, según Cin y Doğan (2020), abolió las cuotas universitarias para los estudiantes sirios en 2013 y, junto con agencias humanitarias y ONGs, otorgó becas. En el contexto alemán, el Estado entendió y apoyó la narrativa de que los refugiados pueden enriquecer la cultura y la economía, y la preparación y el acceso a la educación superior fue una agenda financiada por el Estado que influyó en el inicio de un proceso de cambio cualitativo en las universidades alemanas (Unangst; Streitwieser, 2018; Berg, 2018).

² Embora utilizamos el concepto paraguas de inmigrantes involuntarios como representación de todas las condiciones legales para reconocer a las personas desplazadas forzosamente, optamos por mantener también en el texto la definición de refugiado utilizada en la gran mayoría de las investigaciones analizadas.

Según Dryden-Peterson (2011), la integración de los inmigrantes involuntarios a través de la educación superior no se consideró una prioridad en el proceso de reparaciones humanitarias hasta la década del 2000. La mayoría de los donantes, estados y agencias priorizaron la educación primaria y secundaria, así como la enseñanza del idioma local, ignorando el potencial de la educación superior como medio de autoperpetuidad y contribución a la sociedad local o de origen, en caso de repatriación. Dado que la educación superior, ya sea mediante la inclusión de refugiados en universidades del país de acogida o la revalidación de diplomas, se minimiza como estrategia para una integración duradera, la sociedad tiende a otorgar a los inmigrantes involuntarios la "oportunidad" de estar subempleados en la esfera social del país y constituir una fuerza laboral "disponible" para la maximización del empleo precario.

En este sentido, se entiende que se trata de un proceso de internacionalización universitaria, y que dicha internacionalización puede estar informada por dos lógicas, como lo plantea Perrotta (2016). La primera es la solidaridad, que defiende la educación como medio de justicia social, y por lo tanto, busca el bien común y el desarrollo social e igualitario de la humanidad. Su misión se orienta a reducir las desigualdades sociales y brindar ayuda humanitaria a través de la educación. La segunda lógica entiende la educación como una mercancía neoliberal, es decir, con paradigmas de costo, beneficio e influencia gubernamental limitada. Mediante esta vía ideológica, la internacionalización en la educación superior y la admisión de inmigrantes involuntarios se subordinarían a los intereses del sector privado, dejando a los estudiantes dentro de los límites de la meritocracia y las oportunidades para los excepcionales (Silva-Ferreira; Martins-Borges; Willecke, 2019).

Otra paradoja en cuanto a la comprensión de la integración de los inmigrantes involuntarios como parte de la política de internacionalización de la educación superior se refiere al apoyo universitario para el acceso y la permanencia. Comprender a este grupo como parte del proceso de internacionalización, para que puedan beneficiarse de las estructuras y servicios existentes para la integración de estudiantes internacionales, puede ser beneficioso para todos, ya que promueve departamentos con experiencia intercultural y prepara a toda la universidad para este entorno acogedor. Sin embargo, es importante no universalizarlos y tratarlos como estudiantes internacionales sin considerar las especificidades psicoeducativas de los individuos que abandonaron su país de manera abrupta e involuntaria (Berg, 2018).

1.1 Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e Integración Educativa Brasileña

En Brasil, no necesariamente, pero casi en su totalidad, la inclusión de refugiados e inmigrantes involuntarios en la educación superior implica la colaboración de los educadores que conforman la red de Instituciones de Educación Superior apoyadas por el ACNUR, conocida como Cátedra Sérgio Vieira de Mello. La idea de crear la red surgió en 2003 en honor al brasileño, funcionario de carrera de la ONU que sirvió en

diversas fuerzas de paz en todo el mundo y murió el 19 de agosto de 2003 en un atentado de Al-Qaeda en Bagdad, Irak. El proyecto surgió así como un homenaje y encarnó un movimiento que impulsa la colaboración de las universidades brasileñas en la recepción e integración de inmigrantes involuntarios (Jubilut; Peres; Rosa, 2020).

Para unirse a esta red universitaria, la institución debe contar con proyectos en las áreas de enseñanza, investigación, extensión o promoción, siendo los proyectos de admisión y permanencia en programas de pregrado y posgrado una de las principales áreas de actividad. Sin embargo, es importante destacar que no todas las IES afiliadas cuentan con proyectos de admisión permanente para inmigrantes involuntarios, y que no todas las universidades con programas de acción afirmativa para inmigrantes están o han estado afiliadas a la red CSVN (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). En 2023, de las 39 universidades que conforman la red, 22 presentaron proyectos de admisión el año pasado (CSVN, 2024).

La red CSVN se basa en el principio de que nada sostenible se construye solo, y que más allá de las limitaciones de energía y tiempo, y del alcance limitado de los proyectos individuales en el ámbito de la recepción humanitaria, el modelo de acción colaborativa en red permite un progreso duradero en los diversos frentes que requiere este fenómeno complejo y multidimensional de la inmigración involuntaria (ACNUR, 2020). Por lo tanto, este esfuerzo requiere contribuciones multidisciplinarias de campos como la psicología, la lingüística, la pedagogía, el derecho, el trabajo social y las relaciones internacionales, entre otros.

Así pues, considerando que la integración de inmigrantes y refugiados involuntarios en la educación superior, tanto en Brasil como en el resto del mundo, constituye una estrategia relevante para la reparación humanitaria y la internacionalización solidaria, este artículo presenta una revisión bibliográfica con el objetivo de fundamentar las acciones cotidianas y las políticas universitarias orientadas a la integración efectiva de estas personas. Tras una descripción metodológica, se presentarán los principales factores de exclusión, seguidos de los principales factores y prácticas que favorecen la integración.

2 METODOLOGÍA Y RESUMEN DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dadas las consideraciones anteriores y con el objetivo de explorar el panorama reciente de la producción científica sobre la integración de inmigrantes involuntarios, se presenta esta revisión integrativa de la literatura, basada en estudios centrados en el proceso de integración en la educación superior. La revisión integrativa busca sintetizar los resultados de la investigación científica actual y diversa sobre un tema determinado de forma ordenada, sistemática y exhaustiva, orientando la práctica, las nuevas investigaciones y los debates (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Esta revisión se guió por la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales factores que intervienen en el proceso de integración de los inmigrantes involuntarios en la educación superior?

Con base en el principio de la relevancia social y política de la Ciencia Abierta y en la comprensión de que el conocimiento científico es un bien público y debe estar disponible para toda la sociedad, se seleccionaron estudios disponibles en repositorios de acceso abierto, de forma gratuita para los lectores. Por lo tanto, se analizaron artículos científicos disponibles en la plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo). Artículos nacionales derivados de búsquedas adicionales utilizando referencias de artículos seleccionados en Scielo; y artículos internacionales preseleccionados por el programa Elicit (un asistente de investigación impulsado por inteligencia artificial). Finalmente, también analizamos relatos de experiencia de los libros “15 Años de la Cátedra Sérgio Vieira de Mello en Brasil: Universidades y Refugiados” (ACNUR, 2020) y “Movimientos, Memorias y Refugios: Ensayos sobre Buenas Prácticas del CSVM de la Universidad Federal de Paraná – UFPR” (Gediel; Friedrich, 2020).

La selección de artículos publicados en revistas se realizó entre marzo y abril de 2023. Para la evaluación inicial de la investigación, se leyeron todos los títulos, resúmenes y palabras clave, con los siguientes criterios de inclusión: a) estudios que abordan los factores relacionados con la integración de inmigrantes involuntarios a la educación superior; b) estudios resultantes de investigaciones científicas revisadas por pares; c) estudios publicados hasta marzo de 2023 en revistas de código abierto. Para la selección en la plataforma Scielo, se utilizaron los siguientes descriptores con operadores booleanos, tras realizar pruebas para verificar una mayor eficiencia de búsqueda: (universidad*) AND (refugio*); universidad* AND migración* estudiantes internacionales AND refugio*; integración AND inmigrantes universitarios. Para seleccionar artículos complementarios, se seleccionó la investigación con base en las referencias de los propios artículos de Scielo seleccionados. Para las búsquedas de artículos a través de Elicit, se replicó la pregunta de investigación de la revisión bibliográfica.

Se encontraron 232 artículos en Scielo; sin embargo, tras leer los resúmenes y eliminar duplicados, 11 cumplieron con los criterios. De estos, se seleccionaron otros 10 artículos con base en el análisis de sus referencias. A través del programa Elicit, se preseleccionaron 67 artículos, de los cuales 22 cumplieron con los criterios de selección, lo que suma un total de 43 artículos que cumplieron con los criterios de búsqueda.

Tras el análisis y la selección iniciales, los artículos se organizaron utilizando el software de gestión bibliográfica Mendeley y se sometieron a lectura completa y revisión por pares por parte de los asistentes de investigación. Como instrumento para el análisis de los artículos se creó un formulario electrónico utilizando Google Forms, lo que ayudó a organizar los siguientes datos: nombre del revisor, fuente de selección (Scielo/Elicit/Complementary), identificación del artículo (título, año, autores, idioma, país y universidad donde se realizó, nacionalidad de los participantes, cursos, estatus migratorio), diseño de investigación (cuantitativa, cualitativa o mixta, objetivo de la investigación, método de recolección de datos, tamaño de la muestra, método de análisis de datos), resultados principales y factores de inclusión o exclusión. Finalmente,

se proporcionó un campo abierto para un análisis general del texto, que tuvo como objetivo identificar si las conclusiones eran consistentes con la evidencia científica de la investigación o si existían lagunas importantes en la misma.

La revisión bibliográfica de los artículos incluyó investigaciones realizadas en países de todos los continentes, 20 en Brasil, 4 en Alemania, 3 en Turquía, 3 en Australia, 2 en Canadá, 2 en EE. UU., 1 en India, 1 en Uganda, 1 en Portugal y 1 en Malta (1); además de investigaciones transnacionales, siendo: 01 que involucra a Canadá, Turquía, Alemania y el Reino Unido; 1 Canadá, Inglaterra y Francia; 1 Libia y Pakistán; y 1 Líbano, Turquía y Jordania. Los participantes fueron principalmente estudiantes en situación de inmigración involuntaria, seguidos de educadores (gestores/profesores/técnicos) y especialistas en la internacionalización de la educación superior. En total, participaron estudiantes de 31 nacionalidades, con énfasis en la investigación con haitianos (11), sirios (9), venezolanos (5) y congoleños (5), Afganos (5) y Eritreos (4).

En cuanto a las metodologías de investigación, la gran mayoría utilizó un diseño cualitativo (37), seguido de los métodos mixtos (3) y los métodos cuantitativos (3). Esta preferencia por los métodos cualitativos, incluso en la investigación internacional, indica la necesidad de escuchar a estudiantes y educadores en profundidad, lo cual puede complementarse con datos cuantitativos y análisis de políticas educativas. Las principales técnicas de recolección de datos fueron: entrevistas - semiestructuradas y abiertas (21), análisis de documentos - políticas, informes, etc. (14), grupos focales (05), cuestionarios (04), etnografías (03), observación participante (02), registros de servicios psicoeducativos (02), registros de experiencia (02), observación de campo (01), talleres (01), diario académico (01) y escala de integración académica (01). Las metodologías de análisis de datos, en su mayoría, utilizaron técnicas de análisis de contenido (19), discurso (02), análisis fenomenológica narrativa (02), análisis narrativa (02), estadística descriptiva (2) y análisis de correlación de datos mediante ecuaciones estructurales (01). Como herramientas tecnológicas para el análisis de datos se destacó el uso de los softwares Nvivo (03), SPSS (01), Stata (01) y Deedose (01).

De los artículos analizados, 21 se escribieron en inglés, 19 en portugués, 1 en español y 1 en turco. Esta mayoría de investigaciones escritas en inglés en países no angloparlantes refleja una tendencia en la academia occidental. Sin embargo, la búsqueda no se limitó a artículos escritos en otros idiomas, como el excelente artículo escrito en turco (Kaya; Şahin, 2021). Esto resalta la importancia de los estudios escritos en lenguas nativas y la necesidad de descentralizar la investigación académica de la zona lingüística colonial, que tiene su representación contemporánea en inglés.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Considerando las múltiples facetas del proceso de integración y la variedad de temas y perspectivas sobre el fenómeno, se recopilieron los resultados de los 43 estudios y los dos libros citados, destacando los factores limitantes y los factores y prácticas que la favorecen. Así, se presentan los principales resultados de las investigaciones científicas y sus contribuciones a la identificación y comprensión de los factores que contribuyen a la integración de los inmigrantes involuntarios a la educación superior. Los autores optaron por agrupar los factores limitantes, los factores potenciadores y las mejores prácticas de todo el contenido analizado de forma didáctica, entendiendo que existen múltiples correlaciones entre ellos.

3.1 Factores Limitantes de la Integración

Entre los factores que contribuyen a la exclusión educativa de los inmigrantes involuntarios que buscan acceder a la educación superior, destaca la publicación de convocatorias únicamente en el idioma del país de acogida durante el proceso de selección (Faria; Ragnini; Brüning, 2021; Rocha; Azevedo; Mendes, 2022). Debido a que generalmente están redactadas en un lenguaje técnico y difícil de traducir, estas notificaciones tienden a desanimar a los solicitantes y aumentan la probabilidad de exclusión por falta de documentación.

La rigidez burocrática que rodea la documentación de validación de la educación secundaria, sin contextualizar ni evaluar el contexto de los refugiados, puede ser una barrera frustrante si no se dispone de otros medios de certificación. Por ejemplo, según Berg (2018), en el caso de los estudiantes eritreos, el certificado de finalización de estudios solo se expidió tras completar el servicio militar, que fue precisamente el motivo de su solicitud de asilo (no participar en la guerra). En el estudio de Sheikh, Koc y Anderson (2019), algunos solicitantes sufrieron la quema de sus documentos por parte de soldados del lugar al que huyeron, y otros no recibieron información de la institución durante el proceso de solicitud sobre documentos realmente esenciales.

Respecto a las limitaciones de la fase de admisión, Faria, Ragnini y Brüning (2021), Redin y Bertoldo (2021) y Rodrigues (2021) destacan la apertura discontinua de los procesos de selección, las fluctuaciones en el número de plazas ofrecidas en cada proceso y la única opción de solicitar plazas vacantes, excluyendo programas con mayor reconocimiento social. Estos factores tienden a dificultar la preparación de los inmigrantes residentes en ese territorio y a aumentar las frustraciones e inseguridades, además de fomentar opciones no siempre conscientes ni alineadas con los intereses y las trayectorias educativas.

Fincham (2020) también destaca la limitación de la elección en su investigación con estudiantes sirios que ingresaron a universidades en Líbano, Jordania y Turquía. En este estudio, el autor señala la limitada oferta de cursos, previamente seleccionados, debido a la influencia del gobierno sirio en la disponibilidad de plazas, y la dificultad

para volver a seleccionar cursos debido a la burocracia institucional y a las entidades financiadoras de becas. La investigación también destaca que las políticas educativas y de becas suelen formularse en torno a una imagen homogénea sobre los refugiados, sin considerar la diversidad, lo que pone en riesgo la educación de los segmentos más vulnerables de la sociedad siria, como los más pobres, las mujeres, los estudiantes responsables de mantener y proteger a sus familias y los palestinos que viven en Siria. Por lo tanto, las variaciones, interferencias y limitaciones revelan políticas incompatibles con el proceso de democratización e integración y con el objetivo de democratizar verdaderamente la educación superior para los inmigrantes involuntarios.

Otra crítica a los procesos de admisión que dificultan la entrada de refugiados es la amplia variación en los criterios y métodos de acceso entre instituciones dentro de un mismo país, así como la divulgación de nombres en el proceso de selección (Rocha; Azevedo; Mendes, 2022). En cuanto a este último punto, no se aconseja publicar nombres a menos que los estudiantes lo autoricen, debido al temor a la persecución, que no necesariamente se encierra en la obtención del estatus de refugiado y la protección internacional.

Dada la complejidad de los procesos de selección, incluso los específicos, y el reto de elegir una carrera en una nueva sociedad, Cin y Doğan (2020) identifican la falta de orientación profesional como una deficiencia importante en la elección de una carrera. Sheikh, Koc y Anderson (2019) identifican que la falta de orientación adecuada sobre la documentación conduce a exclusiones evitables. En este sentido, la investigación de Dunwoodie *et al.* (2021) corrobora la relevancia de la orientación profesional individual como una forma extremadamente eficaz de alinear las expectativas y las realidades en cuanto a la selección de carreras, evitando así exclusiones, abandonos y agotadores procesos de cambio de carrera.

En cuanto a la falta de planificación profesional para quienes comienzan de nuevo debido a las limitadas oportunidades disponibles en una nueva sociedad, el impacto de una elección equivocada puede ser frustrante y duradero. Varios estudios destacan la mayor dificultad para acceder al mercado laboral o realizar prácticas. Esta dificultad se explica por la discriminación y el racismo, pero también por el posible desajuste entre las expectativas de una reincorporación laboral a corto plazo y la falta de comprensión de la cultura y la división del trabajo en la nueva sociedad (Goldberg, 2020; Rossa; Menezes, 2020; Kaya; Şahin, 2021).

Los costos y la excesiva burocracia que supone revalidar cursos y diplomas previos que tienden a aumentar los sentimientos de pérdida, subestimación intelectual, inferioridad y retraso en la vida académica y profesional— se han destacado en varios estudios (Rossa; Menezes, 2020; Bajwa *et al.*, 2018; Kaya; Şahin, 2021; Earnest *et al.*, 2010; Goldberg, 2020). Otro factor limitante fue la burocracia de los documentos utilizados en las evaluaciones socioeconómicas de los ingresos familiares, que no abordan las realidades de los estudiantes que experimentan migración involuntaria, que fueron separados de sus familias durante el proceso de asilo o que no tienen la

misma documentación que los nacionales (Goldberg, 2020). Siguiendo con el tema de la burocracia, los autores critican, en el caso de las instituciones en Brasil, el uso del certificado CELPE-BRAS como la única forma de validar las habilidades lingüísticas de un candidato (Rosa, 2018; Redin; Bertoldo, 2021; Ruano; Lopes, 2019). También cabe destacar los cursos de idiomas obligatorios donde no existe un método de evaluación que pueda integrar asertivamente a los inmigrantes que ya tienen las habilidades lingüísticas necesarias para la admisión universitaria regular (Sheikh; Koc; Anderson, 2019; Berg, 2018).

Tras la admisión, una de las principales limitaciones a la integración es el racismo y la xenofobia, que se expresan a través de jerarquías raciales y lingüísticas, veladas o explícitas, y resultan en dificultades en las relaciones con compañeros y profesores, aislamiento social y malestar psicológico (Faria; Ragnini; Brüning, 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022). En Brasil, el racismo institucional y estructural en las universidades ha sido objeto de combate durante décadas, principalmente a través de la ley de cuotas 12.711/2012, fruto de la lucha del movimiento negro (Munanga, 2001). Esta lucha ha fomentado una coalición a favor de la admisión, la permanencia y la finalización de la educación superior para los grupos marginados en la educación y, en consecuencia, en la vida social brasileña. Sin embargo, tras matricularse, especialmente en programas de tiempo completo históricamente diseñados para las élites blancas y masculinas de la sociedad brasileña, los refugiados negros pueden encontrarse con el legado colonial y de esclavitud de nuestra sociedad, manifestado en miradas despectivas, comentarios estereotipados sobre su país, exclusión de grupos de trabajo, cuestionamientos sobre su capacidad intelectual y la preocupación de "robar" el puesto de un estudiante nativo. En este sentido, Kilomba (2019) destaca la presión que las estructuras racistas dentro del ámbito académico ejercen sobre la autoexigencia del estudiante negro, impulsándolo a esforzarse por estar entre los "mejores" de la clase para ser verdaderamente incluido.

En cuanto al malestar psicológico, este es un factor limitante que condensa un conjunto de otros factores psicosociales, como el racismo, la xenofobia, el duelo, la exclusión social, el trauma, etc. En cuanto a las principales manifestaciones del malestar psicológico, las investigaciones indican ansiedad, estrés postraumático, despersonalización, soledad, dificultad para concentrarse, baja autoestima, rutina desorganizada y somatizaciones como dolores de cabeza, insomnio y problemas gastrointestinales (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022).

Además de ser un factor limitante, el malestar psicológico y la atención a la salud mental pueden ser temas tabú según la cultura y las opciones de tratamiento disponibles en la nueva sociedad. En una investigación de Sheikh, Koc y Anderson (2019), se descubrió que los estudiantes tenían dificultades para gestionar sus sentimientos y carecían del apoyo de sus círculos sociales. En una investigación de Berg (2018), en Alemania, la dificultad residía en encontrar servicios de apoyo psicológico en las universidades para personas con síntomas de estrés postraumático.

La vulnerabilidad económica de los que dejaron todo o casi todo atrás, sumada a la presión de contribuir a los ingresos familiares, puede generar sobrecarga y dificultades para conciliar estudios y trabajo, lo que se traduce en ausencias a clase, falta de material académico como cuadernos, maquetas, calculadoras, etc., así como una menor socialización después de clase (Kaya; Şahin, 2021; Sheikh; Koc; Anderson, 2019).

En un estudio con estudiantes refugiados de la Universidad de Harran, en Turquía, Kaya y Şahin (2021) descubrieron que la participación en la vida social y la interacción con personas de la sociedad de acogida eran muy bajas, lo que indica una guetización social y cultural. En el estudio de Sheikh, Koc y Anderson (2019) en Australia, las diferencias culturales y religiosas (el uso del hiyab) se destacaron como símbolo de distanciamiento y menor interacción. Fincham (2020) destaca el sectarismo étnico y religioso, así como la historia de conflictos, ocupaciones e inestabilidad política entre Siria y el Líbano, como fuentes de desconfianza, temor a la pérdida de cohesión social y cultural, y, en consecuencia, dificultades para socializar entre los refugiados sirios en las universidades libanesas.

En el contexto académico, al enfrentarse al lenguaje técnico y específico de cada campo de conocimiento y a los nuevos profesores que imparten clases en aulas multilingües, los inmigrantes deben esforzarse más que sus compañeros nativos. Las dificultades para seguir el contenido y comprender las lecciones debido a la diversidad de acentos, expresiones regionales, el uso de siglas institucionales, las dificultades de comunicación y los malos hábitos de lectura en el idioma institucional tienden a provocar introversión, dificultad para hacer preguntas, retrasos en la búsqueda de ayuda, dificultades para escribir y baja participación en clase, comportamientos que limitan la integración académica (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Peralta, 2020; Berg, 2018; Earnest *et al.*, 2010).

En vista de lo anterior, y dada la complejidad de los factores que involucran las diferencias culturales y lingüísticas, el término etnocentrismo académico engloba diversos conflictos y violencia simbólica que alimentan el proceso de exclusión. Consiste en una intensa valoración de la cultura local y del conocimiento epistemológico de la institución, combinada con la indiferencia y la negación del conocimiento lingüístico y la formación académica del inmigrante (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). Así, se expresa a través de debates académicos y referencias bibliográficas centradas en el contexto del país o la cultura occidental, y mediante la negación de las experiencias, los idiomas y el conocimiento internacional de los inmigrantes, que conforman su origen migratorio. Esta postura también es sentida por los estudiantes cuando tienen la sensación continua de que sus contribuciones no son escuchadas ni verdaderamente consideradas, que hay una preferencia por los discursos y el liderazgo de los estudiantes nacionales, la dificultad de realizar trabajos en grupo con compañeros del país anfitrión y la falta de comprensión respecto de las obligaciones religiosas, como el Ramadán, etc. (Berg, 2018; Earnest *et al.*, 2010; Redin; Bertoldo, 2021).

Desde esta perspectiva, el etnocentrismo académico consiste en el comportamiento no consciente de profesores, colegas y administradores, que fomenta un ideal asimilacionista en medio de un narcisismo cultural que exige la adaptación total de los inmigrantes a las normas, el idioma y la epistemología de la institución y el curso, sin considerar las nuevas alteridades ni sus conocimientos (Redin; Bertoldo, 2021). Este fenómeno puede generar sentimientos de subestimación, soledad, inferioridad en el aula y estrés aculturativo educativo. Esto, a su vez, se ve agravado por el conjunto adicional de experiencias de aprendizaje que los inmigrantes se ven obligados a afrontar en comparación con los estudiantes brasileños, como el nuevo idioma y las nuevas lógicas de funcionamiento social, cultural y académico. El estrés aculturativo también puede verse exacerbado por la comparación con compatriotas que no tuvieron las mismas oportunidades, lo que puede generar presión adicional y un intenso temor al abandono y al fracaso académico (Sheikh; Koc; Anderson, 2019).

En cuanto a la lógica académica, las investigaciones indican que los estudiantes se sienten perdidos entre las normas institucionales y las directrices no traducidas, lo que dificulta la comprensión del funcionamiento de los cursos y la comprensión de las directrices pedagógicas en los procesos de matriculación y enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las diferencias pedagógicas, la heterogeneidad educativa de los inmigrantes los lleva a adaptarse a diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo procesos centrados en la memorización, la interacción crítica y el uso de herramientas tecnológicas (Peralta, 2020, Atesok; Komsuoglu; Ozer, 2019). Según una investigación realizada en Australia por Earnest *et al.* (2010), existen diferencias significativas entre los estilos de enseñanza africanos, afganos y australianos. Los estilos de enseñanza africanos y afganos se describieron como más centrados en el profesor, con recordatorios constantes para trabajar y concentrarse. El sistema australiano, por otro lado, es más descentralizado y requiere mayor autonomía. Por lo tanto, puede convertirse en un factor limitante para los estudiantes que apenas comienzan a comprender el nuevo sistema y que han estado fuera del aula durante años debido a su condición de refugiados. Esta investigación también tiene limitaciones para generalizar en un continente (África) con 54 países y diferentes sistemas educativos, pero en general contribuye a comprender la importancia de abordar las diferencias pedagógicas y culturales que han formado parte del proceso educativo.

La dificultad para acceder a los servicios de apoyo puede verse influenciada por la falta de un sector dentro de las universidades que sirva de referencia para los inmigrantes y que pueda recopilar la diversa información y oportunidades en el entorno académico y social, así como brindar orientación asertiva sobre otros servicios disponibles. Junto con esta dificultad, los autores destacan la ausencia de estudiantes inmigrantes en el proceso de evaluación de las políticas implementadas como uno de los indicadores del sentimiento de exclusión y desorientación educativa (Goldberg, 2020; Earnest *et al.*, 2010).

En cuanto al aprendizaje remoto (en línea), la investigación destaca tres contextos de aplicación distintos: como modelo educativo para estudiantes que

trabajan en el país de acogida (Delia, 2021), durante la pandemia (Scardigno, 2021) y para estudiantes aislados en campos de refugiados (Fincham, 2020). Esta modalidad, que puede ser un facilitador en ciertos contextos, presenta desafíos que involucran aislamiento académico, cultural y lingüístico, falta de espacios adecuados, acceso limitado a internet, falta de experiencia en computadoras, dificultad para organizar y dividir el espacio y el tiempo en medio de responsabilidades familiares y laborales, y disminución del acceso e interacción con colegas nacionales, bibliotecas, apoyo técnico y administrativo, etc. (Delia, 2021; Fincham, 2020; Scardigno, 2021).

Esta reducción en las experiencias académicas también se vio resaltada por las limitaciones impuestas por el control de protección del Estado respecto a la situación migratoria de los refugiados. La investigación de Redin y Bertoldo (2021) destaca la dificultad que enfrentan los estudiantes refugiados y solicitantes de asilo para participar en actividades académicas en otros países debido al miedo, la desinformación y la burocracia que implica salir legalmente de su país de acogida.

En cuanto a las diferencias culturales y de género, Sheikh, Koc y Anderson (2019) ejemplificaron el choque cultural que experimentan los estudiantes de culturas colectivistas, como las de África y Oriente Medio. Los estudiantes tienden a priorizar los objetivos familiares o comunitarios sobre los intereses individuales, lo que puede generar conflictos internos y externos al enfrentarse a trayectorias académicas y profesionales basadas en el deseo individual. Según los autores mencionados, en una sociedad comunitaria como la siria, las decisiones personales de cursar estudios superiores a menudo deben ser evaluadas por la familia, y en particular por los jefes de familia (generalmente los padres). Los hombres tienden a ser priorizados cuando los recursos son escasos. Sin embargo, a menudo se enfrentan a la presión de matricularse, permanecer y trabajar para sustentar económicamente a sus familias y sus roles culturales.

Las mujeres sufren mayor discriminación e inferioridad, especialmente en programas y profesiones masculinizados y en sociedades que priorizan el poder y los privilegios masculinos. Esta discriminación tiende a exacerbarse entre las mujeres inmigrantes negras e indígenas en espacios de privilegio blanco y occidental. Su continuidad también se complica cuando son madres y carecen de una red de apoyo cercana, lo que puede llevarlas a dejar a sus hijos con familiares en otros países o regiones (Silva-Ferreira; Nascimento; Martins-Borges, 2022).

La brecha generacional entre estudiantes de diferentes edades puede provocar una menor autoestima académica debido a la duración de las interrupciones en sus estudios y la dificultad de conciliar la universidad y el trabajo. Para los inmigrantes involuntarios que superan la edad universitaria estándar, la sensación de rezago puede ser más prevalente, así como el hecho de que son más propensos a sacrificar sus objetivos profesionales y educativos por responsabilidades financieras y familiares (Berg, 2018; Bajwa *et al.*, 2018).

Finalmente, Rossa y Menezes (2020) reportan problemas con la revalidación de diplomas y la integración laboral de los refugiados y sus hijos, incluyendo el proceso

de repatriación. Según los autores, los hijos de refugiados que lograron graduarse en otros países podrían necesitar reubicarse para integrarse en el mercado laboral, lo que puede llevar a la devaluación y subutilización de su capital cultural y educativo con cada nueva migración. Según Wit y Altbach (2016), la literatura abunda en debates sobre las tasas de retención y la utilización del talento inmigrante, sin considerar las necesidades ni los diálogos con los países de origen. Aunque el retorno al país de origen una vez finalizado el conflicto es un proceso complejo, es fundamental que las universidades y los estados con políticas de acción afirmativa para los inmigrantes involuntarios fortalezcan los lazos con las universidades y los países en conflicto para establecer acuerdos de revalidación de diplomas y de doble titulación.

3.2 Factores y prácticas que favorecen la integración

Según la definición de Martins (2020), la incidencia política se refiere a la presión política para defender un interés, que depende de la articulación y movilización de una agenda y un debate público/institucional que puede influir en quienes ocupan puestos de decisión para que tomen conciencia de los beneficios colectivos de una política o acción. En este sentido, se enfatiza que la integración académica y social invariablemente comienza y se mantiene a través de políticas de incidencia política; es decir, el proceso comienza mucho antes de la admisión misma. Por lo tanto, considerando que el proceso de integración institucional ocurre antes de la admisión, destaca la fase de preadmisión. Antes de que se publiquen las vacantes, sin duda existe un movimiento fundamental para la implementación de esta acción afirmativa.

Al seguir el proceso de preadmisión y las actividades universitarias en los territorios donde se ubican, identificamos el poder y el papel de la vinculación entre candidatos y universidades. Así, los cursos de idiomas para inmigrantes y los cursos de historia brasileña, entre otras iniciativas de divulgación, como las que lleva a cabo la UFPR a través del proyecto "Portugués Brasileño para la Migración Humanitaria (PBMIH) Externo", suelen ser uno de los primeros pasos para abordar y reconocer las formas de entrada, así como para comprender y dialogar sobre la sociedad en la que viven los estudiantes (Gabriel *et al.*, 2020). En el curso de historia brasileña, impartido conjuntamente con el PBMIH, los autores enfatizan el enfoque pedagógico dialógico, animando a los estudiantes a aportar experiencias y conocimientos de sus países de origen, integrando la historia y la experiencia (Maciel; Scoz; Zimkovicz, 2020). Por lo tanto, estos espacios se consideran el inicio de un vínculo e intercambio de conocimientos, que puede generar el deseo y la viabilidad de ingresar a la universidad.

Incluso en la etapa previa al ingreso, se identifica la importancia del debate y la capacitación del personal. Según Jaspers (2020), el personal docente y técnico suele estar tan absorbido por las normas, costumbres, idioma y prácticas de sus funciones que pierde la capacidad de analizar el entorno al que está acostumbrado desde una perspectiva descentralizada. Esto puede dificultar la comunicación con los estudiantes refugiados. Por lo tanto, se considera que, idealmente, antes de la admisión, el personal

debe estar capacitado en las particularidades de la población para brindar un apoyo cultural y pedagógico competente.

En este sentido, el CSVM de UNISANTOS sirve de ejemplo al desarrollar un proyecto en el que se celebraron reuniones con coordinadores de cursos sobre acciones afirmativas y se debatieron sobre integración y herramientas de información para estudiantes, mediante la elaboración de un manual para estudiantes refugiados (Menezes; Inoue; Zuchi, 2020). De igual manera, el CSVM de la UFSM impartió capacitación en derechos humanos a funcionarios públicos sobre migración, condición de refugiado y políticas públicas (Redin; Bertoldo, 2021). Sin embargo, es importante establecer una planificación y estrategias para que estas sesiones de capacitación lleguen a los actores clave del proceso de integración (secretarías, docentes, trabajadores sociales, psicólogos, etc.), ya que es común que solo asistan aquellos considerados "expertos". Otros estudios destacan la formación de tutores, personal administrativo y docentes en derechos humanos e inmigración, con el objetivo de fomentar la competencia cultural, la empatía y la capacidad de reconocer las trayectorias y necesidades psicoeducativas del alumnado (Kaya; Şahin, 2021; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

En este sentido, los estudios destacan la importancia de la formación docente como agente de integración, ya que desempeña un papel fundamental en el aula, como mediador pedagógico de la separación entre brasileños e inmigrantes, y también actuando para reconocer, guiar y valorar las habilidades y experiencias académicas y culturales a través de proyectos de investigación y extensión (Souza *et al.*, 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Earnest *et al.*, 2010).

Además de la mentoría docente, los coordinadores de curso, en colaboración con los departamentos administrativos, pueden promover talleres sobre validación de asignaturas y reconocimiento de títulos de refugiados, por ejemplo (Goldberg, 2020). En el CSVM de la UFPR, la comunicación con los coordinadores de curso va más allá de la presentación de los estudiantes, extendiéndose al análisis de equivalencias de asignaturas cursadas en el programa anterior si el estudiante ya ha comenzado otro programa de grado, y también a la recomendación de un tutor que servirá como referencia académica durante el proceso de integración (Ruano *et al.*, 2020a). Estas acciones destacan el reconocimiento de las competencias académicas, que minimizan la sensación de pérdida causada por las interrupciones del proceso migratorio, y la organización del apoyo dentro del programa que busca minimizar los impactos y la sensación de estar perdido.

En cuanto a la formación y preparación para la admisión, y considerando la integración como una relación bidireccional entre la comunidad y el alumnado, varios investigadores destacan los programas de inducción académica previos a la matrícula. Entre los temas abordados se encuentran el lenguaje académico, el funcionamiento universitario (bibliotecas, comedor universitario, sistema de enseñanza informatizado), la competencia cultural y lingüística, el racismo, la xenofobia, la historia y el contexto social del país y la ciudad, los estilos interculturales de enseñanza y aprendizaje, la

equidad de género, la paternidad/maternidad, la orientación profesional, la religión, la salud mental en la vida académica, etc. (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Goldberg, 2020; Bajwa *et al.*, 2018; Ruano; Lopes, 2019; Carvalho, Perelles; Meza, 2020). En la investigación de Earnest *et al.* (2010), se encontró una gran diferencia en las experiencias y la satisfacción con la universidad entre los estudiantes que completaron al menos parte de sus estudios en Australia o realizaron un curso preparatorio antes de ingresar a la universidad, en comparación con quienes comenzaron directamente un programa de grado.

En cuanto a la bienvenida a la universidad, es importante brindar orientación sobre las oportunidades de becas y el funcionamiento general de la institución. Sin embargo, se entiende que una cantidad excesiva de información al inicio y un lenguaje técnico o sin traducir pueden influir en la internalización de esta información. Por lo tanto, además de la bienvenida grupal, se recomienda un momento individual, como el que ofrece el CSVN en la UFPR, que realiza una entrevista lingüística y psicoeducativa que permite evaluar el potencial del estudiante y sus necesidades de adaptación al contexto universitario (Ruano *et al.*, 2020a).

En cuanto al factor lingüístico, crucial para la integración, destacan acciones como la evaluación inicial de la comprensión auditiva, la lectura, la expresión oral y escrita, el curso de portugués como lengua de acogida, los grupos de discusión con inmigrantes y refugiados sobre multilingüismo, los cursos de portugués en clases extraescolares y los cursos de práctica textual (Ruano; Lopes, 2019; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Rocha; Azevedo; Mendes, 2022). Para el personal y el resto del alumnado, las clases de idiomas impartidas por inmigrantes, como criollo haitiano, árabe y español, y la traducción de información central, también suelen promover la apreciación lingüística y cultural, y acercar a los inmigrantes a la comunidad local (Berg, 2018).

En la UFGRS, el curso de portugués para los admitidos tenía una duración de un año y su objetivo era la aprobación del CELP-BRAS. En este caso, los propios autores cuestionan la eficacia de dicha medida, dado que en este primer "año cero", se impidió a los estudiantes acceder a ayudas estudiantiles y cursar asignaturas específicas de sus programas (Baggio; Gonçalves, 2020). Al justificar este proceso a favor de una base lingüística ideal para la admisión al programa, se puede crear una barrera adicional al no tener en cuenta las capacidades lingüísticas y el proceso de aprendizaje que se produce durante la inmersión en el programa específicamente, ya que cada área tiene su propia lengua. En este caso, tampoco está claro si estos cursos de portugués de primer año pueden utilizarse como créditos electivos o si constituyen tiempo adicional en la trayectoria académica de los estudiantes, lo que puede exacerbar la sensación de atraso, marcada por experiencias de fracasos académicos previos.

Otro modelo que busca consolidar el proceso de adaptación lingüística y académica mediante el desarrollo de cursos es un ciclo académico interdisciplinario, como el de la UFPR (Ruano *et al.*, 2020b), o un ciclo de estudios común, como el de la UNILA. Estos ciclos se imparten al inicio del curso regular, en paralelo o conjunto al

currículo (Pereira; Honório; Fortes, 2022; Hehs, 2020). Esto permite a los estudiantes seguir plenamente sus estudios, cursando asignaturas adaptadas a sus especificidades culturales y lingüísticas o a los fundamentos comunes de la institución.

En cuanto a los factores psicosociales, la resiliencia, o en una posible traducción del árabe, *Sumud*, que significa un estado mental y colectivo de resistencia, firmeza y perseverancia, expresa la capacidad de integración y adaptación mediante el reconocimiento de las competencias individuales, sociales y colectivas ante situaciones adversas (Jabr, 2024). Lidar con situaciones extremas tiende a potenciar las fuerzas psicológicas y comunitarias que hacen que las oportunidades sean altamente valoradas y que el abandono escolar se evite con vehemencia (Earnest *et al.*, 2010; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Faria; Ragnini; Brüning, 2021). Para ello, los estudios indican que es esencial colaborar con las personas refugiadas para que afronten los límites de su nueva realidad, es decir, ayudarlas a desarrollar las habilidades que les permitan comprender y desenvolverse en el entorno educativo, cultural y social de la institución y la sociedad de acogida (Carvalho; Perelles; Meza, 2020).

Al comenzar o reiniciar su proyecto de vida en un entorno universitario, los sentimientos de alegría, euforia y esperanza nutren la identidad, sacudida por las rupturas, fomentan el reconocimiento social y familiar y establecen nuevos significados existenciales (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). En la investigación de Cin y Doğan (2020) con refugiados sirios en Turquía, el deseo de estudiar se relacionaba principalmente con la adquisición de conocimientos, habilidades y aculturación para poder ayudar no solo a sí mismos y a sus familias, sino también a otras personas en situación de marginación social.

Sin embargo, para que este deseo se mantenga vinculado a la experiencia educativa, y ante factores limitantes como la vulnerabilidad económica y la presión laboral, surge la necesidad de una protección social mínima mediante ayudas estudiantiles o becas que cubran gastos como alimentación, transporte, alojamiento y material académico (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). Además de las becas para la continuación de estudios, las becas de iniciación científica, docencia, extensión y prácticas, orientadas a esta acción afirmativa, desempeñan una doble función, ya que ayudan a reducir la vulnerabilidad económica y abren puertas para la contribución y la valorización del capital intelectual. Los autores enfatizan la importancia de las campañas de orientación o los espacios de referencia porque, como ya se destacó en los factores limitantes, los inmigrantes generalmente desconocen las reglas y las formas de acceder a estas oportunidades de becas (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Earnest *et al.*, 2010; Cin; Doğan, 2020). Una buena práctica en cuanto a la búsqueda de recursos adicionales para el otorgamiento de becas fue el convenio de cooperación entre la UFPR y el Ministerio Público de Paraná, que transfirió recursos provenientes de multas impuestas por infracciones a la legislación laboral como una forma para que la universidad subsidiara nuevas becas y políticas públicas para proteger el trabajo de refugiados y migrantes (Gediel; Ruano; Grahl, 2020).

Luego del ingreso, es fundamental que existan acciones y políticas de seguimiento académico que permitan identificar tempranamente dificultades específicas o crónicas entre los estudiantes. En este sentido, se destacan: el proyecto de relevamiento del perfil y la trayectoria de estudiantes refugiados en el CSVM-UNICAMP (Maciel *et al.* (2020), que ofrece tutorías y reuniones con estudiantes; el Observatorio de Migrantes de Reingreso, que monitorea el rendimiento académico de inmigrantes involuntarios y propone acciones para abordar las dificultades identificadas mediante tutorías y talleres temáticos en el CSVM-UFPR; y las actividades del proyecto Movimientos Migratorios y Psicología (MOVE), que, además de centrarse en estrategias de acogida e integración, también media entre pares y otras entidades universitarias (Ruano *et al.*, 2020a).

En el CSVM-UFPR, cabe destacar la organización y distribución de acciones que permiten monitorear todo el proceso de implementación de la política de acción afirmativa, desde la apertura de la convocatoria, pasando por las fases de preselección, selección, admisión y seguimiento, mediante entrevistas grupales e individuales, observaciones participantes y análisis documental de datos universitarios.

En este sentido, se mantiene el apoyo continuo, especialmente durante el primer año (Earnest *et al.*, 2010; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022), consiste en una estrategia de integración que tiende no solo a resolver las dudas derivadas de las lagunas de información no traducidas, la sobrecarga de información y el estrés aculturativo de la aclimatación, sino también a potenciar el descubrimiento real de oportunidades. Para ello, las universidades han creado proyectos de tutoría, mentoría y patrocinio como medio de orientación y vínculo continuos (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

En la investigación de Nóbrega, Rosa y Pulino (2022), destaca la mentoría con refugiados en la UNB, junto con la sistematización del proyecto con un curso inicial de formación para tutores, reuniones semanales y una evaluación final del proyecto por parte de los estudiantes. Entre los principales matices, surgió un sentimiento de desconfianza por parte de los estudiantes refugiados, que consideraban el proyecto una forma de control en lugar de un apoyo al desarrollo educativo. En contraste, también surgió lo siguiente: ampliar la perspectiva de los tutores sobre las experiencias vitales y las realidades sociales de los inmigrantes. Otro punto destacado de la formación de tutores fue la posibilidad de obtener créditos académicos participando en la formación intercultural y el proyecto de tutoría para refugiados (Berg, 2018).

Respecto al formato de enseñanza en línea, Hoff y Shreet (2020) destacan que, en el contexto estadounidense, esta modalidad favorece a los estudiantes que trabajan, al igual que el formato de enseñanza basado en proyectos, dada la mayor flexibilidad horaria para otras responsabilidades cotidianas. Sin embargo, según los autores, el proyecto analizado contó con la mediación de tutores académicos proactivos, seguimiento regular, ayuda financiera y apoyo individualizado presencial.

Mantener la cultura de origen es esencial para el sentido de autocontinuidad y el fortalecimiento de la identidad, impactada por el cambio cultural y de contexto

educativo (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). En este sentido, proyectos con sensibilidad cultural, como el de la Universidad de Curtin (Australia), en el que, tras su admisión, refugiados musulmanes tuvieron una sala de oración y comida halal en el campus (Stewart *et al.*, 2018). Estas acciones fortalecen el sentido de pertenencia de los inmigrantes a la universidad y el apoyo a su salud mental. Cabe destacar también la organización de eventos e iniciativas que brindan un espacio para el intercambio sobre las diferentes culturas y nacionalidades presentes en las instituciones (historia, cultura, política), así como el fomento de proyectos de investigación y divulgación que integran culturas, conocimientos epistémicos y las realidades de los estudiantes refugiados (Bertoldo, 2020). Algunos ejemplos incluyen los eventos del CSVM de la UFABC sobre integración local, proyectos de divulgación donde los propios estudiantes pueden compartir sus conocimientos y culturas, y el proyecto del CSVM de la UFES sobre lengua y cultura árabes, dirigido tanto a la comunidad interna como a la externa (Rodrigues; Simões, 2020).

El contexto intercultural de la universidad y la comunidad local puede ser un factor que favorece la integración de las personas refugiadas, en comparación con contextos de homogeneidad étnica y cultural. En este sentido, la presencia de personas de diversas culturas puede contribuir a la creación de vínculos de identificación y respeto por la alteridad (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). Diversos autores también señalan que la educación superior, como espacio de debate y reflexión sobre la sociedad y los valores que permean la educación inclusiva, tiende a reducir la violencia directa en forma de racismo y xenofobia, en comparación con el entorno externo a la universidad (Cin; Doğan, 2020). Asimismo, al convertirse en un espacio de tensión y debate sobre la igualdad de género, tiende a potenciar el empoderamiento de las mujeres y la reflexión crítica sobre las opresiones sociales y culturales, generando autoestima, ampliando horizontes personales y promoviendo la justicia social (Silva-Ferreira; Nascimento; Martins-Borges, 2022).

A nivel comunitario, investigadores han identificado la importancia de construir vínculos sociales a través de organizaciones colectivas como comités, equipos deportivos, colectivos y asociaciones estudiantiles que involucran a inmigrantes y estudiantes brasileños. Estos grupos promueven la pertenencia, la comunicación intercultural, el bienestar y la participación política y cívica en el territorio (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Souza *et al.*, 2021; Najjuma; Gallagher; Nambi, 2022). Sin embargo, para Kaya y Sahin (2021), la integración y la cohesión social también dependen de las posturas de los estudiantes para que se produzcan encuentros interculturales y académicos. Esto requiere una postura proactiva en la búsqueda de apoyo de pares y tutores institucionales, la participación en proyectos universitarios y el aprendizaje de idiomas (Kaya; Sahin, 2021; Peralta, 2020).

Otros factores destacados en el proceso de interacción e integración cultural incluyen la creación de espacios para el intercambio de recetas y platos entre estudiantes, así como actividades deportivas y de ocio entre inmigrantes y residentes locales (Souza *et al.*, 2021). En la investigación de Sapam y Jijina (2020), la religiosidad

y las creencias espirituales se destacan como factores determinantes para construir vínculos comunitarios y fomentar un sentido de conexión y fortaleza para superar los desafíos. Los proyectos de atención psicológica culturalmente competentes para inmigrantes también se perfilaron como potenciadores del bienestar y la gestión de las pérdidas, el trauma y otros factores institucionales y comunitarios que dificultan la integración (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Faria, Ragnini; Brüning, 2021).

El conocimiento de las leyes y normas institucionales del país para evitar malentendidos y frustraciones y facilitar la garantía de derechos y oportunidades fue un aspecto destacado de la investigación de Souza *et al.* (2021). En este sentido, se destaca la importancia de los proyectos de asistencia legal para inmigrantes vinculados a los programas universitarios (Carvalho; Perelles; Meza, 2020). La investigación de Dunwoodie *et al.* (2022) enfatizó el papel de las universidades en la interacción con los empleadores y su sensibilización sobre las ventajas de contratar a graduados refugiados y de diversificar cultural y lingüísticamente su fuerza laboral.

Este proceso de sensibilización comunitaria comienza con las redes sociales de la universidad o del Estado anfitrión, en sus relaciones con los medios de comunicación locales y otros actores políticos. Dado que las universidades son, en muchos países y regiones, un espacio de disputa social y privilegio, es esencial, según Rosa (2021) y Berg (2018), que las políticas de acción afirmativa para refugiados se implementen junto con una comunicación que acerque a los estudiantes a la comunidad local a través del proceso de identificación, justicia social, diversidad y valoración de capacidades. Para Wit y Altbach (2016), el Estado alemán, al no presentar a los refugiados como víctimas ni como un coste para la economía local, sino como nuevos talentos bienvenidos para la economía del conocimiento, buscó romper con el paradigma histórico de los refugiados como un coste social. Si bien el factor humanitario predomina comprensiblemente en las declaraciones oficiales del país, las autoridades alemanas también han dejado claro que estos refugiados pueden representar una ventaja para Alemania y otros países europeos a corto y, sobre todo, a medio y largo plazo.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, y dada la investigación realizada, consideramos la importancia de mejorar las acciones de seguimiento, destacando la necesidad de crear grupos de investigación centrados en este tema, que puedan informar las prácticas de integración. Por lo tanto, es imperativo que las universidades fomenten la investigación sobre el fracaso sistémico y las tasas de deserción en todos las carreras y en los diferentes perfiles de estudiantes, ya que ninguno de los artículos se centró en cuestiones relacionadas con las carreras, las áreas de conocimiento y la deserción.

También concluimos que las acciones del CSVM en Brasil ofrecen ejemplos de un amplio conjunto de buenas prácticas de integración, que comienzan con la promoción de la apertura de convocatorias y siguen atentas a las dificultades de retención y finalización con una amplia gama de programas. En otras palabras, más allá del acceso, es necesario prestar atención a las condiciones materiales y simbólicas (psicosociales) que contribuyen a la permanencia de los estudiantes refugiados en el entorno universitario, garantizando que se sientan realmente integrados, integrados y prosperen dentro de su programa y su nueva sociedad.

Sin embargo, se entiende generalmente que, si bien las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un papel importante en la integración de los refugiados, no pueden hacerlo solas. La integración educativa de las personas refugiadas y otros inmigrantes involuntarios debe ser un proceso que involucre y empodere a toda la sociedad, incluyendo al Estado, las corporaciones municipales, gobiernos locales, asociaciones comunitarias y de inmigrantes, ONG, etc. (Berg, 2018; Carvalho; Perelles; Meza, 2020).

REFERENCIAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Paulo: ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ATESOK, Z. O.; KOMSUOGLU, A.; OZER, Y. Y. An evaluation of refugees' access to higher education: case of Turkey and Istanbul University. **Journal of International and Comparative Education**, Malásia, v. 8, n. 2, p. 119-136, 2019. DOI 10.14425/jice.2019.8.2.119 Disponível em: <https://jice.um.edu.my/article/view/20031/10454>. Acesso em: 13 set. 2025.

BAGGIO, R. C.; GONÇALVES, V. K. Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CSVM-UFGRS). In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 127- 134. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BAJWA, J. K. *et al.* Examining the intersection of race, gender, class, and age on post-secondary education and career trajectories of refugees. **Refuge**, Canadá, v. 34, n. 2, p. 113-123, 2018. DOI 10.7202/1055582ar. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/refuge/2018-v34-n2-refuge04237/1055582ar/>. Acesso em: 13 set. 2025.

BERG, J. A. New aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (ed.). **European Higher Education Area: the impact of past and future policies**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 293-308. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>. Acesso em: 13 set. 2025.

BERTOLDO, J. Protagonismos migrantes en la universidad pública brasileña: del derecho a la educación superior a los desafíos de la interculturalidad. **Périplos: Revista de Estudios sobre Migraciones**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 243-272, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30950. Acesso em: 13 set. 2025.

CARVALHO, E.; PERELLES, E.; MEZA, M. L. F. G. Situação de refúgio e ensino superior nas IFES: um passo em direção à integração? **Revista Territorialidades**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-24, jul./dez. 2020. DOI 10.17648/revistaterritorialidades-v1n2-2. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ucsal.br/index.php/revistaterritorialidades/article/view/701/730>. Acesso em: 13 set. 2025.

CIN, F. M.; DOĞAN, N. Refugee students' pathways of access to and through higher education: insights from Syrian refugees in Turkey. **International Journal of Inclusive Education**, Reino Unido, v. 25, n. 8, p. 896-913, 2020. Disponível em: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/134980/1/Cin_and_Dogan.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Relatório Cátedra Sérgio Vieira de Mello 2024**. Brasília: ACNUR, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-02/2024-relatorio-anual-csvm.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELIA, C. S. Educators' perceptions on refugee students' identity challenges following higher education through virtual learning. **International Research in Higher Education**, v. 6, n. 4, dez. 2021. DOI 10.5430/irhe.v6n4p1. Disponível em: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/irhe/article/view/21341>. Acesso em: 13 set. 2025.

DRYDEN-PETERSON, S. The politics of higher education for refugees in a global movement for basic education. **Refuge**, Canadá, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2011. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34717>. Acesso em: 13 set. 2025.

DUNWOODIE, K. *et al.* Supporting (or not) the career development of culturally and linguistically diverse migrants and refugees in universities: insights from Australia. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Holanda, v. 22, n. 2, p. 467-490, 2022. DOI 10.1007/s10775-021-09506-y. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-021-09506-y>. Acesso em: 13 set. 2025.

EARNEST, J. *et al.* Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds? **Australian Journal of Education**, Austrália, v. 54, n. 2, p. 155-174, 2010. DOI 10.1177/000494411005400204. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494411005400204>. Acesso em: 13 set. 2025.

ERDOĞAN, Z. Assessing the criteria for equality of the right: refugees' higher education from the perspective of human rights. **Milli Egitim**, Turquia, v. 52, n. 237, p. 577-602, 2023. DOI 10.37669/milliegitim.1066619. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/75816/1066619>. Acesso em: 13 set. 2025.

FARIA, J. H.; RAGNINI, E. C. S.; BRÜNING, C. Human displacement and social recognition: the working conditions and relations of refugees and displaced people in Brazil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 278-291, 2021. DOI 10.1590/1679-395120200018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/DSGRfHWBxBkNjjnDLqNKh7j/?lang=en>. Acesso em: 13 set. 2025.

FINCHAM, K. Rethinking higher education for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey. **Research in Comparative and International Education**, Reino Unido, v. 15, n. 4, jun. 2020. DOI 10.1177/1745499920926050. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499920926050>. Acesso em: 13 set. 2025.

GABRIEL, M. *et al.* Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): ações, reflexões e reverberações. *In*: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020. p. 104-111.

GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020.

GEDIEL, J. A. P.; RUANO, B. P.; GRAL, J. A. Desafios de um percurso: extensão universitária e políticas públicas para refugiados, migrantes e apátridas. *In*: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020. p. 11-19.

GOLDBERG, A. Refugiados en Portugal y procesos de inserción en la universidad: una indagación etnográfica. **Estudios Fronterizos**, México, v. 21, p. 1-21, 2020. DOI 10.21670/ref.2008050. Disponível em: <https://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/843>. Acesso em: 13 set. 2025.

HEHS, P. Perspectivas desde o sul global: uma análise do ciclo comum de estudos da Unila. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 64-88, 2020. DOI 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.167981. Disponível em: <https://revistas.usp.br/prolam/article/view/167981>. Acesso em: 13 set. 2025.

HOFF, M.; SHREET, K. No longer out of reach: blended competency-based college models for accelerating higher education for refugee students. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 3, p. 61-80, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol12/iss3/5/>. Acesso em: 13 set. 2025.

JABR, S. **Sumud em tempos de genocídio**. Rio de Janeiro: Tabla, 2024.

JASPERS, V. Atendimento a migrantes humanitários e refugiados em tempos de COVID-19: perspectiva da extensão universitária. *In*: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sergio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020. p. 92-95.

JUBILUT, L. L.; PERES, R. G.; ROSA, W. T. L. Prefácio. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 9-13. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KAYA, M.; ŞAHIN, H. Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Entegrasyon Süreçlerinin Analizi. **Journal of Humanity and Society (Insan & Toplum)**, DOI 10.12658/m0627. v. 11, n. 3, p. 39-84, 2021. Disponível em: <https://www.insanvetoplum.org/sayilar/11-3/m0627>. Acesso em: 13 set. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACIEL, A. C. M. D. *et al.* Cátedra Sérgio Vieira de Mello na Universidade Estadual de Campinas. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 191- 196. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MACIEL, C. S.; SCOZ, E. G.; ZIMKOVICZ, R. Curso de História do Brasil: descobrindo-se reciprocamente o país de destino e o país de origem. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Inverso, 2020. p. 170-179.

MARTINS, P. C. Lutando por legislações emancipatórias na área do refúgio, migração e apatridia. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. Curitiba: Inverso, 2020. p. 258-263.

MENEZES, F. L.; INOUE, S. R V.; ZUCCHI, E. M. Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Pontifícia Universidade Católica de Santos (CSVM/UNISANTOS). SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 27-36. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, GO, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 13 set. 2025.

NAJJUMA, R.; GALLAGHER, M.; NAMBI, R. The role of institutional practice, non-educational actors and social networks in shaping refugee student lifeworlds in Ugandan higher education. **Transformation in Higher Education**, África do Sul, v. 7, p. 1-12, 2022. DOI 10.4102/the.v7i0.184. Disponível em: <https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/289141480/NajjumaEtalTHE2022TheRoleOfInstitutionalPractice.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

NÓBREGA, J.; ROSA, G.; PULINO, L. O projeto raízes da Universidade de Brasília: compromisso social da psicologia escolar na educação universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 10-13, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572022000100601&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2024.

PERALTA, C. Navigating the college experience: the human faces of refugee students. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 3, p. 199-220, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol12/iss3/10/>. Acesso em: 13 set. 2025.

PEREIRA, D. A.; HONÓRIO, K. S.; FORTES, L. Internacionalização e interculturalidade: a experiência da UNILA. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Venezuela, v. 34, n. 1, p. 553-584, 2022. DOI 10.54674/ess.v34i1.504. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-21>. Acesso em: 13 set. 2025.

PERES, L. B.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R.; FLECK, C. F. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 0-2, 2022. DOI 10.1590/s1678-4634202248244344por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7tJf3CBfYWMMSW7mZWz5Pg/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

PERROTTA, D. V. **La internacionalización de la educación superior**: debates globales, acciones regionales. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

RAGNINI, E. C. S. *et al.* Por uma política de permanência: acompanhando a trajetória universitária de estudantes refugiados e migrantes humanitários na UFPR. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.) **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Curitiba: Inverso, 2020. p. 60-67.

REDIN, G.; BERTOLDO, J. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na Universidade. **SER Social**, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296-317, 2021. DOI 10.26512/sersocial.v23i49.35802. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35802. Acesso em: 13 set. 2025.

ROCHA, P. S. R.; AZEVEDO, S. R.; MENDES, G. M. L. Educação superior para refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 88, n. 1, p. 147-162, 2022. DOI 10.35362/rie8814828. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4828>. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUES, C. V. Sou um corpo estranho no conjunto: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 114-125, 2021. DOI 10.1590/01031813825511220201031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xYhbbKZ66HYZdR33q9gbpzk/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUES, V. M.; SIMÕES, R. C. ACNUR E Universidade Vila Velha/Nuares: 14 anos da Cátedra Sérgio Vieira de Mello atendendo refugiados no Estado do Espírito Santo. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 37- 43. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROSA, M. O discurso sobre a abertura das universidades brasileiras às migrações contemporâneas no jornalismo digital. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 415-433, 2021. DOI 10.1590/1982-4017-210308-11020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/czskczFSBccmVswRpCN5MCq/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

ROSA, M. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1534-1551, 2018. DOI 10.1590/010318138651687356621. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/RzLZZKphCt9pWpVLwNXRvFc/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Entre Kinshasa, Luanda e São Paulo: migração e educação nas trajetórias de solicitantes de refúgio angolanas no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-22, 2020. DOI 10.5007/2175-795x.2020.e66276. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66276>. Acesso em: 13 set. 2025.

RUANO, B.; LOPES, S. Programa reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 89-101, 2019. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4195>. Acesso em: 13 set. 2025.

RUANO, B. P. *et al.* Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Paraná – UFPR. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020a. p. 65-75. E-book. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

RUANO, B. P. *et al.* O tempo do aprendizado e a proposta e implementação do “ano zero”. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Curitiba: Inverso, 2020b. p. 54-59.

SAPAM, K. D.; JIJINA, P. Facing challenges and drawing strength from adversity: lived experiences of Tibetan refugee youth in exile in India. **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, London, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI 10.1080/20797222.2020.1850489. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20797222.2020.1850489>. Acesso em: 13 set. 2025.

SCARDIGNO, A. Refugee students during pandemic time: keywords for academic integration. In: BOZKURT, V. *et al.* (org.). **The societal impacts of Covid-19: a transnational perspective**. Istanbul: Istanbul University Press, 2021. p. 143-159. *E-book*. Disponível em: <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/42F1CC94BBDF4110ABEC9F5C16D7D0D3>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVA-FERREIRA, A. V.; MARTINS-BORGES, L.; WILLECKE, T. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 3, p. 594-614, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3790>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V.; LODETTI, M. B.; MARTINS-BORGES, L. Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 29, n. 63, p. 141-158, 2021. DOI 10.1590/1980-85852503880006309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/s99gvfcvkybftRWXCpBqSRN/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V. S.; MARTINS-BORGES, L. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-25, 2022. DOI 10.1590/0102-469825665. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MDfzW6ysg4gP6hjCKkKJZcGB/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V.; NASCIMENTO, V. N.; MARTINS-BORGES, L. M. A saúde mental de mulheres imigrantes na universidade. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 26, n. 2, p. 209-220, 2022. DOI 10.5380/riep.v26i2.76724. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/76724>. Acesso em: 13 set. 2025.

SHEIKH, M.; KOC, Y.; ANDERSON, J. R. A. Qualitative exploration of the tertiary education experiences of refugee and asylum seekers in Australia. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, London, v. 24, n. 4, p. 346-368, 2019. DOI 10.1080/10824669.2019.1657867. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10824669.2019.1657867>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 107-112, 2010. DOI 10.1590/S1679-45082010RW1134. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, J. B. *et al.* Vulnerabilidade e promoção da saúde de imigrantes haitianos: reflexões pela práxis dialógica de Paulo Freire. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 55, p. 1-8, 2021. DOI 10.1590/s1980-220x2020011403728. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/7kkLLrGMVNYjfWgwPjbgPhp/?lang=en>. Acesso em: 13 set. 2025.

STEWART, J. *et al.* Refugee student integration: a focus on settlement, education, and psychosocial support. **Journal of Contemporary Issues in Education**, Canadá, v. 3, n. 1, p. 10-27, 2018. DOI 10.20355/jcie29364. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/29364>. Acesso em: 13 set. 2025.

UNANGST, L.; STREITWIESER, B. Inclusive practices in response to the German refugee influx: support structures and rationales described by university administrators. *In*: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Ed.). **European higher education area: the impact of past and future policies**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 277-292. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>. Acesso em: 13 set. 2025.

VICZKO, M.; DÉTOURBE, M. A.; MCKECHNIE, S. Understanding networks of actors involved in refugee access to higher education in Canada, England and France: a digital comparative approach. **Learning and Teaching**, Brooklyn, v. 14, n. 3, p. 22-51, 2021. DOI 10.3167/LATISS.2021.140303. Disponível em:

<https://www.berghahnjournals.com/view/journals/latiss/14/3/latiss140303.xml>.

Acesso em: 13 set. 2025.

WIT, H.; ALTBACH, G. The Syrian refugee crisis and higher education. **International Higher Education**, Estados Unidos, n. 84, p. 9-10, 2016. Disponível em:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9109>. Acesso em: 13 set. 2025.

Contribuciones de los autores

Alisson V. Silva Ferreira - Responsable de la recopilación de datos, la organización, el análisis y la redacción inicial del artículo.

Lucienne Martins Borges - Responsable de la supervisión de la investigación y la revisión final del artículo.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses con respecto al artículo "Factores de integración de refugiados y inmigrantes involuntarios en la educación superior".

Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están disponibles en el artículo.

Traducido por: Alejandro J. Mena

Correo electrónico: jandromena1@gmail.com