

Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa

Jorgelina Tallei ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>

Juliana Fatima Serraglio Pasini ²  <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

Valdiney Lobo ¹  <https://orcid.org/0000-0003-0341-907X>

¹ Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), Brasil; ² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Resumen. El artículo tiene como objetivo describir el proyecto de extensión e investigación denominado *Pedagogía de Frontera* de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana. Es un proyecto colaborativo en diálogo con la educación básica y superior, cuya finalidad es reflexionar y planificar una política educativa intercultural y plurilingüe para las fronteras, en particular para la frontera trinacional (Argentina, Brasil y Paraguay) en planificación directa con las docentes que actúan en la educación básica en la red municipal de educación de la ciudad de Foz de Iguazú, problematizando conceptos como: fronteras, interculturalidad, internacionalización en la educación básica, alfabetización crítica, plurilingüismo y territorio. La metodología utilizada es la investigación acción participativa de la comunidad. El proyecto se inició en 2016 y lleva capacitados a más de 155 docentes del municipio. Además, el proyecto también realizó encuestas demolingüísticas en las 50 escuelas del municipio de Foz de Iguazú, con el objetivo de conocer las lenguas y culturas que circulan en la comunidad escolar, y en 2020 elaboró y publicó el *Protocolo y Documento de Acogida* de alumnos inmigrantes en los colegios; finalizando parte de sus actuaciones en 2022 con la implantación de la oferta de lengua española en el trabajo interdisciplinar.

Palabras clave: frontera; plurilingüismo; educación transdisciplinar; internacionalización en la educación primaria.

Pedagogia de fronteira: uma proposta de internacionalização desde casa

Resumo. O artigo objetiva descrever o projeto de extensão e de pesquisa denominado *Pedagogia de Frontera* da Universidade Federal da Integração Latinoamericana. É um projeto colaborativo em diálogo com o ensino básico e o ensino superior e tem como objetivo geral refletir e planejar uma política educativa intercultural e multilíngua para as fronteiras, em especial para a fronteira trinacional (Argentina, Brasil e Paraguai) em planejamento direta com as/os docentes que trabalham no ensino fundamental na rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, problematizando conceitos como fronteira, interculturalidade, internacionalização na educação básica, letramento crítico, plurilingüismo e território. A metodologia utilizada é a pesquisa ação participativa com participação ativa da comunidade. O projeto iniciou em 2016 e já formou mais de 155 docentes do município, em um trabalho articulado entre o ensino básico e o ensino superior. O projeto também realizou levantamentos demolingüísticos nas 50 escolas do município de Foz do Iguaçu, com o objetivo de conhecer as línguas e culturas que circulam na comunidade escolar, e no ano de 2020 elaborou e publicou o *Protocolo e Documento de Acolhimento para alunos imigrantes nas escolas*; finalizando parte das suas ações no ano 2022 com a implementação da oferta de espanhol em trabalho interdisciplinar.

Palavras-chave: fronteira; plurilingüismo; educação transdisciplinar; internacionalização na educação básica.

Border Pedagogy: a proposal for internationalization from Home

Abstract. The article has the objective of describing the extension and research project titled *Border Pedagogy of the Federal da Integração Latinoamericana*. It is a collaborative project in dialogue with basic and college education and its general goal is to reflect and plan intercultural and multilingual educational policies for the borders, especially for the tri-national border (Argentina, Brazil, and Paraguay) in direct planning with the teachers who work in city elementary school from the city of Foz do Iguaçu, problematizing concepts such as borders, interculturality, internationalization of basic schooling, critical literacy, multilingualism, and territory. The methodology used is participative action with an active part of the community. The project began in 2016 and it has already trained 155 teachers in the city, in an articulated work between basic and college education. The project also performed linguistic demography surveys on the 50 city schools of Foz do Iguaçu, to get to know the languages and cultures that revolve the school community, and in 2020 it devised and published the *Protocol and Document of Hospitality (Protocolo e Documento de Acolhimento)* to immigrant students in the schools; Ending part of its actions in 2022 with the implementation of the offer of Spanish in interdisciplinary work.

Keywords: border; frontier; multilingualism; transdisciplinary education; internationalization In basic schooling.

1. Introducción

El presente trabajo expone una experiencia de internalización desde casa. Esta experiencia se lleva a cabo, desde el año de 2016, en la ciudad de Foz de Iguazú a través de proyectos de extensión y de investigación en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), desarrollando acciones de carácter bilingüe e intercultural de intervención en las escuelas públicas de enseñanza primaria (de 1° a 5° año).

En primer lugar, es importante contextualizar, de manera breve, algunas características de la región trinacional (Argentina, Brasil y Paraguay), según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, tiene un área total de 468,51 km y se sitúa en lo que actualmente se define como el Alto Paraná. Además, registra cerca de 90 grupos de nacionalidades¹, entre las cuales se encuentran: venezolanos/as, japoneses/as, paraguayos/as, argentinos/as, haitianos/as, alemanes/as, italianos/as e, incluso, la segunda mayor comunidad siriolibanesa de Brasil, después de São Paulo. Este escenario propicia que diferentes monedas y lenguas circulen por la frontera marcando y demarcando constantemente el territorio, como símbolos que delimitan e imprimen también los límites de la nación.

Los diversos acontecimientos que se han dado a lo largo de la historia en este territorio diseñan una cartografía nacional que es parte de la identidad de la ciudad. Los inicios de la ciudad de Foz de Iguazú comenzaron a finales del siglo XIX con la formación de una Colonia Militar, en 1889, en la actual región de Foz de Iguazú, que expresó el intento del Estado brasileño de crear un núcleo fundacional que demarcase las fronteras políticas y sociales con las dos naciones vecinas. Con su extinción, en 1910, se fundó el distrito judicial de Iguazú o Vila Iguazú, perteneciente a la jurisdicción de Guarapuava, emancipándose posteriormente como Municipio de Iguassu en 1914. En 1917, el municipio pasó a llamarse Foz de Iguazú (UNILA, 2020, p.7-8).

Existen tres hitos muy importantes en la constitución de la ciudad: la Guerra de Contestado, la Guerra de la Triple Alianza y la construcción de la central hidroeléctrica de Itaipu, que, sin duda, marcaron la expansión y el desarrollo de la ciudad. La vida en la frontera se sustenta en estos procesos históricos, generando sus propios territorios a raíz de historias, demarcaciones, ocupaciones, intereses políticos y económicos, y por el flujo de sujetos fronterizos que diariamente cruzan las fronteras, yendo más allá de las demarcaciones geográficas. La vida cotidiana de la Triple Frontera se caracteriza por una serie de relaciones sociales en las que participan diversas nacionalidades. Esta diversidad cultural de la ciudad también está presente en las aulas con la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades.

Foz de Iguazú también recibe migrantes que solicitan refugio en la ciudad, pero sólo permanecen unos días, a la espera de obtener la documentación necesaria para continuar su viaje a otras partes del país. Esta realidad migratoria e intercultural en la ciudad plantea exigencias a los poderes públicos y a las instituciones que trabajan con esta población, especialmente en lo que se refiere a la formulación y articulación de políticas educativas. Luego, se planteó implementar un currículo bilingüe, intercultural y repensar la internacionalización en la educación básica desde el espacio escolar,

¹ Datos del Departamento de Migraciones de la Policía Federal de la ciudad de Foz de Iguazú. <https://www.gov.br/pf/pt-br>

ya que es el lugar donde la presencia de múltiples culturas y nacionalidades están presentes, aunque, a veces, esta presencia esté silenciada por diversas estrategias o por una ausencia de políticas de lenguas o de acogida. La internacionalización en la educación básica se concibe ancorada en el binomio enseñanza-aprendizaje, desde la planificación de contenidos en el aula hasta la formación permanente de las docentes² que trabajan en las escuelas de frontera.

Por otro lado, el municipio de Foz de Iguazú ya ofreció enseñanza de español en la red entre 2003 y 2008. La asignatura no estaba incluida en el currículo básico, pero se impartían clases una vez a la semana por profesores con formación en el área, como asignatura específica en la base diversificada del currículo. Los destinatarios eran alumnos de preescolar que hoy se correspondería con la primaria (1º a 5º). Para tal fin, los profesores se reunían cada dos meses con el coordinador pedagógico responsable de español en el SMED, donde intercambiaban materiales y discutían sobre el tema (UNILA, 2020, p.13). Entendemos, que la oferta de español en la enseñanza municipal converge con las políticas de acogida de alumnos inmigrantes y, por lo tanto, debe devolverse al currículo en la educación básica de este territorio, extendiéndolo, incluso en más lenguas.

2. Metodología

Para comprender y poder planificar proyectos que valoren la diversidad cultural y lingüística de estas escuelas de frontera, se realizó en primer lugar un análisis demolingüístico o de demografía lingüística, que según la UNILA (2020, p. 10) "consiste en medir la magnitud de los grupos lingüísticos en territorios y en momentos determinados de manera cuantitativa sobre las poblaciones hablantes de unas determinadas variedades lingüísticas, pero en el que los criterios cualitativos sean fundamentales para abordar adecuadamente la fase analítica (Moreno, 2014).

2.1 Muestra y población

En este sentido primero se analizó una escuela municipal, más tarde se extendió a 50 escuelas municipales más de la ciudad. Los primeros datos del año 2017 arrojaron que 362 estudiantes inmigrantes (internacionales) estaban matriculados en la educación primaria de la red pública del municipio. Posteriormente, entre marzo y julio de 2019, los datos se actualizaron mediante un cuestionario realizado nuevamente en las 50 escuelas primarias públicas de la ciudad y se reveló que esta cifra se había incrementado a 442 (UNILA, 2020). Destacando las nacionalidades latinoamericanas con lengua materna española.

2.2 Procedimiento

Para abordar este escenario se diseñó un proyecto de formación permanente y participativa para las docentes de educación primaria, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe en el que la internacionalización fuese reconocida y se produjera desde dentro de las propias escuelas. El proyecto tanto de extensión como de investigación se formuló en 2018 con el apoyo del Decanato de Investigación y Posgrado (PRPPG) de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), a través de su

² A partir de ahora en femenino ya que en su mayoría las participantes de este proyecto son mujeres.

programa institucional Agenda Tríplice³, cuyo fin es estimular proyectos de investigación que sean inherentes con la enseñanza y con la extensión, y que tengan como finalidad estudiar y dar soluciones a cuestiones prioritarias en la zona de la triple frontera de Brasil, Argentina y Paraguay.

Baldissera (2001) expone que la investigación de acción participativa puede calificarse como tal, cuando existe una acción en la que las personas que forman parte del proceso pretenden modificar un pensamiento colectivo, que signifique un cambio y constituya una educación liberadora (Freire, 1967). Además, para poner en práctica la acción participativa es necesario, según Idáñez y Ander-Egg (1999), la conformación de un equipo que participe en la acción. El equipo que estuvo configurado por los docentes que trabajan en la SMED, estudiantes de lengua extranjera del curso de español y portugués de la UNILA, junto a docentes de la misma universidad, además de diferentes actores de la comunidad escolar. Este universo amerita una metodología de investigación acción participativa basada en el concepto de Fals (1986) para generar una política pública al impactar en un organismo público, en este caso en una red municipal de escuelas de frontera.

Con el apoyo de la SMED se crearon tres grupos de trabajo para la formación docente permanente, dividiéndose las acciones en tres ejes: formación docente, capacitación y seguimiento de resultados. El primer grupo abordó los temas de trabajo formativo siempre consensuados y discutidos de forma colectiva; el segundo grupo de formadores se encargó de desarrollar la capacitación directa con los docentes/técnicos del SMED con reuniones periódicas, para presentar los resultados obtenidos en la capacitación, avances y nuevas demandas surgidas de los debates colectivos; el tercer grupo de formadores de docentes acompañó y participó activamente con los concejales del municipio en las sesiones de la Cámara del Consejo para la implementación de una ley sobre la enseñanza de idiomas adicionales en todas las escuelas.

Una vez determinados los grupos o equipos, se identificó el problema y la realidad del entorno, esta tarea surgió del conocimiento del grupo, sus experiencias y las dificultades encontradas. Se planificaron varias acciones en/con las escuelas para trabajar desde una perspectiva fronteriza, intercultural y plurilingüe. De forma general, estas acciones se dividieron en las siguientes etapas:

- **1ª etapa:** acciones de formación con los docentes y la comunidad sobre conceptos fundamentales para pensar el contexto inmigratorio y la internacionalización: educación lingüística, educación intercultural y derechos humanos.
- **2ª etapa:** reunión de trabajo con autoridades locales y la comunidad para discutir los desafíos de planificar una educación en la frontera considerando el contexto internacional.
- **3ª etapa:** elaboración de material didáctico para la enseñanza de español en el nivel primario.
- **4ª etapa:** implantación de español e inglés en las escuelas desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar.

³ Disponible en <https://portal.unila.edu.br/prppg/pesquisa/fomento/agenda-triplice>

La primera etapa se conformó en el año 2018 por un grupo de docentes y de coordinadoras de escuelas, a los que pronto se sumaron profesionales docentes que trabajaban en la SMED, junto a investigadores y docentes de la UNILA, con la finalidad de planificar un curso de formación docente de carácter permanente. Este grupo de trabajo estuvo involucrado en el debate de conceptos y temas importantes para reflexionar sobre la internacionalización en la educación básica.

Durante este primer año se trabajó en la formación de educación lingüística sobre el eje de una perspectiva intercultural, toda la comunidad escolar (profesoras, servidoras, coordinación) estuvo involucrada en la formación y participó activamente en los encuentros formativos. En las formaciones se trabajó a partir de mapas, diseños y reflexiones sobre los aspectos emocionales (de afectos, de acogida...) de vivir y estar en la frontera, debatiendo conceptos de frontera, de lengua y de educación intercultural. También se analizaron documentos oficiales del municipio, como el *Documento Curricular de las escuelas municipales de Foz de Iguazú* y el *Plan Municipal de Educación (Foz de Iguazú, 2015)*, debatiendo sobre las definiciones que allí se mencionan sobre el contexto fronterizo. Se buscó comprender qué lugar ocupan los estudiantes inmigrantes en las políticas educativas públicas del municipio y se intentó acercar a las escuelas de las ciudades fronterizas de Puerto Iguazú (Argentina) y de Ciudad del Este (Paraguay) para trabajar y planificar formaciones docentes de forma conjunta.

En el siguiente año, 2019, las acciones se centraron en el área de educación lingüística, con programas específicos de formación docente para el aprendizaje del español como lengua adicional. En esta segunda etapa, se participó en reuniones con autoridades locales y se comenzó a desarrollar, junto con la escuela y a la comunidad, el proyecto de ley para la enseñanza del español e inglés en las escuelas.

En junio de 2020, como parte del proyecto, el Municipio de Foz de Iguazú junto a la UNILA publicó el *Protocolo y Documento de Acogida de alumnos inmigrantes en los colegios*, finalizando parte de sus actuaciones para orientar la acogida de alumnos inmigrantes y los procedimientos de matriculación y clasificación en la red municipal de enseñanza de Foz de Iguazú. Este documento basado en diversos tratados y leyes internacionales se asegura que el derecho a la educación escolar debe estar garantizado a todas las personas que viven en Brasil, sean brasileñas o no, en condición migratoria, documentadas o no. Entendiendo que la condición migratoria y los rasgos socioculturales no pueden ser motivo de discriminación y exclusión, y que se deben emprender acciones para integrar y empoderar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos inmigrantes en las escuelas del municipio de Foz de Iguazú.

Durante esta etapa, la pandemia obligó a seguir implementando el proyecto a través de las redes sociales y talleres virtuales, para seguir ofreciendo a los docentes una formación adecuada sobre el contexto transfronterizo y más allá de él, teniendo en cuenta el alcance de lo virtual. Se creó una cuenta en la red social Instagram, en la que se hicieron posteos semanales bajo una perspectiva intercultural de la enseñanza de lenguas, abarcando las siguientes temáticas: fronteras, lenguas y territorio; así como, el grafiti y el rap como prácticas de re-existencia en la enseñanza de lenguas, desafíos interculturales en las sociedades contemporáneas, entre otros.

En el año de 2022 se realizó la recopilación de estos posts y se publicó un ebook⁴ con el contenido puesto en marcha a lo largo de dos años, con el objetivo de seguir contribuyendo con la formación docente.

En la tercera etapa, en 2022, se implementaron proyectos de español e inglés en los niveles de 1° y 3° año, se realizó un trabajo intercultural relacionado con las demás materias del currículo. De esta forma, se observó como el proyecto empezó a entender la internacionalización al erigirse los implicados en ciudadanos críticos, interculturales y plurilingües. Además, fue fundamental la necesidad de problematizar la frontera como un lugar más allá de un espacio geográfico con líneas divisorias marcadas, sino entenderla desde un espacio de tránsitos y flujos, “desterritorializado” (Canclini, 2013); es decir, no vinculado a discursos identitarios únicos establecidos por memorias nacionales. El fin fue comprender que el aprendizaje intercultural implica el autoconocimiento y la comprensión del contexto cultural en el que emergemos como requisito previo para la comprensión del territorio y del sujeto en ese territorio.

3. Territorio y territorialidades: cartografías imaginadas⁵

Las escuelas de frontera se sitúan al margen en las líneas divisorias y es desde ese lugar en el que se puede considerar el margen de (in)visibilidad. Arroyo (2017) plantea la hipótesis de que el sistema escolar siempre fue considerado “urbano”, en el que la idea de la ciudad es el espacio de lo civilizado. En palabras de Arroyo (2017; p. 158): “el paradigma urbano inspira el derecho a la educación”, pasando las escuelas a contemplarse desde el otro lado. Oliveira (2007, p. 359) manifiesta que:

Las diversidades y desigualdades sociales, raciales, regionales y culturales, expresadas en términos políticos y económicos, demuestran que la fisonomía de la nación refleja poco o nada de su pueblo. Y los sistemas escolares, como producto de esta organización nacional, no han sido inmunes a este proceso. Organizados a partir de modelos externos a la experiencia latinoamericana, estos sistemas reflejan la estructura desigual y ambivalente de esta sociedad, dando lugar a conflictos de diversa índole.

La afirmación de la autora se relaciona con otra hipótesis formulada por Arroyo (2017, p. 160) y que también se aplica a las realidades de las escuelas de frontera:

[...] no tenemos tradición de pensar en políticas focalizadas o afirmativas para grupos específicos. Nuestro pensamiento y nuestra práctica asumen que las políticas deben ser universalistas o generalistas, válidas para todos sin distinción. Nuestra tradición se inspira en una visión generalista de los derechos, la ciudadanía, la educación y la igualdad que ignora las diferencias territoriales (zonas rurales, por ejemplo), étnicas, raciales, de género y de clase..

Para el autor entender el contexto, la realidad, la tierra, la situación social resulta fundamental para pensar en la formación docente, o sea, entender el territorio como parte constitutiva de cualquier proceso educativo. De esta manera, pensar en conjunto el concepto de frontera teniendo en cuenta la realidad del contexto y de los sujetos que frecuentan la escuela se torna un pilar para reflexionar sobre los procesos de internalización desde adentro.

⁴ El libro virtual se encuentra disponible en el sitio [Pedagogía de fronteira \(pipacomunica.com.br\)](https://pipacomunica.com.br) <https://bit.ly/3ZSWECK>

⁵ Se toma el término de “cartografías imaginadas” del autor Demetrio Magnoli

Para que este proceso se articule entre gestores, docentes y toda la comunidad escolar, es esencial, en este movimiento, que las temáticas y los proyectos de extensión e investigación se fortalezcan y demuestren que la internacionalización pueda darse en el espacio intraescolar en conjunto con la enseñanza superior.

Las fronteras son realidades relacionales. Al estudiar las fronteras, utilizando el andamiaje teórico-metodológico que se prefiera, puede afirmarse, algo que siempre está latente, de algún modo, son las relaciones que establecen entre espacios vecinos y, por lo tanto, entre sus grupos humanos. Las fronteras internacionales diferencian y, a la vez relacionan, dos territorios nacionales y, por lo tanto, dos sociedades nacionales, con sus particulares estructuras institucionales, económicas relacionadas con la preposición “entre” o “en medio”: frontera interétnica, internacional, interprovincial, etc. En esa zona de contacto, que dependiendo del tipo de relación podrá ser amistosa o belicosa, emerge un espacio diferenciado, un espacio de frontera. (Benedetti, 2013, p. 39)

Trasladando estas reflexiones a la ciudad de Foz de Iguazú, *locus* de este trabajo, en la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay) podemos considerar un “espacio transfronterizo” en el sentido de “pasar/cruzar/atravesar”, constituido a partir de las fronteras geopolíticas y naturales donde la circulación entre sus habitantes (de un lado y otro de la(s) frontera(s) es cotidiana, o sea, se realiza todos los días. El territorio, entonces es un lugar dinámico que considera no solo lo geopolítico sino también sus relaciones sociales e intercambios diarios, esto implica que las escuelas como instituciones pertenecientes a ese territorio también deben reflexionar sobre los tránsitos fronterizos que suceden intraescolar y que configuran el espacio y la cultura escolar.

Para Albuquerque (2015), en su imaginario para las fronteras, entiende que es importante definir los conceptos de Estado y de nación. El Estado y la nación no nacieron juntos; hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, el Estado-nación no tomó forma en Europa y América como entidad política, cultural y hegemónica. Para el autor, la diferencia radica en que el “Estado es una organización política del mundo moderno” y la nación es “una comunidad política fundamentada en memorias, un proyecto político común” (Albuquerque, 2015, p. 36). En los encuentros durante las capacitaciones desarrolladas con las docentes, el concepto de frontera apareció representado por sus puentes (del lado de Argentina, el puente de la Fraternidad; o, del lado de Paraguay, el puente de la Amistad) o por diferentes representaciones de una frontera como separación. Como ejemplo, a continuación se muestran algunos de los dibujos realizados por docentes del municipio durante una reflexión sobre el concepto de frontera, en los que la imagen de las banderas aparece siempre de una forma u otra en las capacitaciones, tanto con representaciones positivas como negativas de los países que componen la Triple Frontera. Se puede observar el color de las banderas y las representaciones de la frontera en el imaginario de las profesoras en la Figuras 1 y 2.

El río Paraná representado también en la Figura 2 merece una mención aparte en toda la historia de Foz de Iguazú y de la Triple Frontera. A los habitantes de Foz de Iguazú, por lo general, les agrada que la ciudad se caracterice por ser multicultural y plurilingüe a partir del imaginario del río o la cultura de los ríos; sin embargo, apenas la ciudad se dedica a concebir el río como un agregado multicultural como nexo de unión de los tres países.



Aunque las lenguas no aparecieron, de alguna forma, en los dibujos, sí se hicieron presente a partir de la representación de las banderas. Sobre las lenguas recordar que el español es la lengua oficial de Argentina y de Paraguay y el portugués de Brasil. En Paraguay, además del español, el guaraní es la lengua oficial. La Triple Frontera también está marcada por modalidades lingüísticas llamadas fronteras: el portuñol y el yopará⁶. Estas cuestiones siempre aparecieron de forma recurrente en los encuentros formativos, mostrando que esta diversidad lingüística está reflejada en los contextos escolares y en las diversas instituciones tanto escolares como universitarias, así como en los comercios y en los espacios culturales de la ciudad.

En estas escuelas, el contacto de lenguas se realiza principalmente entre los siguientes pares: portugués/español, español/portugués, español/guaraní. Entendemos el concepto de frontera a partir de su diversidad lingüística e intercultural como proyecto institucional. Dietz (2011, p. 9) se refiere al multiculturalismo como un proyecto político:

El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas [...]. En el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonas.

La definición de Dietz destaca puntos muy importantes: la base europea del término y como en América Latina bajo premisas nacionalistas las políticas educativas se destinaron a grupos minoritarios autóctonos indígenas y no a las llamadas minorías autóctonas. Santos (2003; p.30) también hace referencia a esta característica del término:

El concepto de multiculturalismo es un concepto eurocéntrico, creado para describir la diversidad cultural en el marco de los Estados-nación del hemisferio norte y hacer frente a la situación resultante de la afluencia de inmigrantes

⁶ Yopará es un término que se utiliza principalmente en Paraguay, y es una mezcla de español y guaraní

del sur en un espacio europeo sin fronteras interiores, la diversidad étnica y la afirmación identitaria de las minorías en los EE.UU. y los problemas específicos de países como Canadá, con comunidades lingüísticas o étnicas territorialmente diferenciadas.

En América Latina la educación intercultural está asociada a diversos temas: étnicos raciales, indígenas, la diversidad sexual, la diversidad religiosa, entre otros. A diferencia de Europa, desde la perspectiva latinoamericana la educación intercultural no se asoció a los fenómenos migratorios. Candau (2009) afirma que el término aparece asociado a la educación escolar indígena y que son lingüistas antropólogos venezolanos en la década de los años 70 los primeros en definir el concepto de interculturalidad. La autora divide en tres etapas la trayectoria del concepto en América Latina. La primera de ellas, el período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX con la imposición de una cultura hegemónica; la segunda, es la etapa de asimilación donde surgen las primeras escuelas bilingües, muy importantes para deliberar la interculturalidad en la década de los 70; y, la tercera etapa, determinada por las asociaciones de las comunidades indígenas con las universidades y la iglesia católica, en la cual se consolida el bilingüismo no sólo como un instrumento para introducir otras lenguas en las escuelas, sino también y fundamentalmente para incorporar la cultura.

En la década de los 80 "implosionan" en América Latina las estructuras coloniales impuestas, surgiendo políticas educativas que marcaron los diferentes planteamientos en relación al término de la educación intercultural bilingüe (Walsh (2009), siendo en esta década cuando el término comenzó a ser conceptualizado, asociándolo a políticas indigenistas, hecho que aún observamos en la actualidad, pasando el término de educación bilingüe bicultural a convertirse en educación bilingüe intercultural:

el término *intercultural* empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente "propia" y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación - de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir - que ha propagado. Y, por ende, buscaba la inclusión de los "diferentes" bajo sus propios términos. Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. (Walsh, 2012, p.4)

Walsh (2012) coincide y acierta en afirmar que en la formación docente el concepto de interculturalidad se vio limitado en numerosas ocasiones al ser tratado en las aulas desde la perspectiva folclórica.

Las posteriores reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI marcaron los diferentes planteamientos y terminologías sobre el multiculturalismo y las diversas perspectivas en el campo educativo con relación al término educación intercultural bilingüe.

Para una mejor comprensión del término la autora parte de tres conceptos de análisis para definir la interculturalidad. La primera es la que define como "relacional" y es la que hace referencia a su sentido más básico, el intercambio entre culturas; definición en el que se enmascara el concepto de colonialismo, implícito en ella. La segunda perspectiva es la "funcional" que:

[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva –que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. (Walsh, 2012, p.3)

Y la última perspectiva en la que la autora invita a repensar la modernidad/colonialidad desde las diferentes y múltiples tradiciones con el término “interculturalidad crítica”:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2012, p.5)

Así, la interculturalidad debe contemplarse desde lo político y lo social, no como algo que apenas compete a la reflexión desde algunos espacios, sino a todo el imaginario representado; y, fue a partir de esta perspectiva con la que la que se trabajó en la formación docente con las profesoras del municipio para entender el contexto multicultural de las escuelas, reconocer los saberes coloniales impuestos, dar espacios a nuevos saberes y a nuevas formas de concebir el currículo (Walsh, 2010).

4. Hacia una pedagogía de frontera en la cartografía escolar

A partir de las formaciones que dieron lugar a los debates de los conceptos presentados: frontera, interculturalidad, plurilingüismo; y, el de entender la formación docente como un acto íntimamente ligado a lo político, se produjeron desde el inicio contactos con la Cámara de Concejales de la ciudad de Foz de Iguazú en las que se involucraron a los actores locales y municipales, sancionándose, después de un extenso proceso, la Ley 5215 que implantaba la obligatoriedad de los componentes curriculares inglés y español en las escuelas municipales de Foz de Iguazú (2023):

“Art. 1º Os componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola ficam introduzidos mediante oferta obrigatória como atividade extracurricular na rede pública do Município de Foz do Iguazú.

- 1º Nas escolas de ensino integral os referidos componentes curriculares farão parte da matriz curricular.
- 2º Os componentes curriculares deverão ser implantados no ensino fundamental I conforme orientações e planejamento da Secretaria Municipal da Educação.
- 3º Os componentes curriculares de Língua Inglesa e Espanhola deverão ser ofertados com carga horária mínima de uma hora/aula semanal para cada ano/turma...”

Art. 3º. Fica revogada a Lei no 1.520, de 28 de novembro de 1990.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação [...]”

De esta forma se implementaba el español e inglés en las escuelas municipales de la ciudad, derogando la *Ley 1520 (Foz de Iguazú, 1990)* y culminando un proceso que se inició en 2016, impulsando la internaciolización en el sistema de enseñanza con inmensos desafíos para la formación docente y el currículo escolar. Reseñar que también en este mismo año, 2023, un total de 161 docentes de la red municipal ya han participado en diversas acciones formativas fomentadas por el proyecto de extensión y de investigación Pedagogía de frontera. Además se desdoblaron otras acciones y proyectos importantes a partir del proyecto o de acciones en paralelo.

En la actualidad, todas las clases de 1° a 3° año de las escuelas con período completo, tienen clases de español como idioma adicional y de inglés las de 4° y 5° año. En relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en las escuelas de frontera, concebimos que enseñar idiomas en una escuela pública es posible entendiendo el contexto territorial y las lenguas como una acción interlocutora, siempre sujeto a los movimientos propios de frontera y a las interferencias de sus hablantes.

La formación docente se realizó a través de grupos de estudio, reuniones orientadas a la planificación de clases, a través de las cuales se identificaron las necesidades de los docentes para la implementación de un currículo intercultural y plurilingüe que pusiera en valor y reconociese la presencia de la internacionalización en la educación básica a través de prácticas curriculares que trabajen la diversidad presente en la escuela. En relación a las acciones de formación docente se presenta a continuación de manera breve las temáticas trabajadas con las docentes en los diferentes encuentros de formación (Tabla 1).

Tabla 1. Propuestas pedagógicas para la enseñanza del español como lengua adicional

Temáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de enseñanza de idiomas para niños: el juego como derecho del alumno • Elaboración de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras • Acogida de alumnos inmigrantes: un enfoque afectivo de la enseñanza de idiomas para niños • Multilingüismo en la escuela y en la sociedad: retos y propuestas de acción político-educativa • Lenguas adicionales en un contexto fronterizo • Lengua(s) y ciudadanía: aspectos sociodiscursivos de la enseñanza de lenguas adicionales a los niños • Literatura para enseñar español • Lenguas adicionales en un contexto fronterizo

Fuente: elaboración propia (2023).

En 2023, se dividió la formación en un encuentro mensual y en una reunión semanal para planificar contenidos y materiales para la enseñanza del español. En la actualidad se está elaborando la planificación del currículo de español a partir de una primera experiencia piloto realizada en el año 2019 en una escuela con el 3° año. Como se observa en la Tabla 2, se busca planificar el currículo de manera integradora con todas las demás materias que conforman el plan de estudios, con el fin de crear una escuela que se reconozca a partir de los conceptos trabajados en las formaciones docentes y en sus reflexiones cotidianas del territorio y la cultura escolar.

Elaborar los encuentros formativos de manera colectiva permitió construir y avanzar también juntos en el entendimiento de que la internacionalización en la educación básica, favorece el aprendizaje multicultural, el intercambio de experiencias entre las diferentes culturas y el conocimiento de las lenguas que circulan en la escuela. Esto incluye comprender que cada aula tiene sus especificidades y cada una avanzó en su tiempo, enriquecidas por prácticas plurilingües que valoran las diferentes culturas que circulan en cada una de ellas, reconociendo siempre la identidad del grupo multicultural de las regiones fronterizas.

Tabla 2. Esquema sintético de contenidos interdisciplinarios para el trabajo con la enseñanza del español realizada en un proyecto piloto en el año 2019.

	Arte, Historia y Geografía	Portugués, Matemáticas y Ciencia	Propuesta interdisciplinaria española: Tema conductor: El tiempo
1º, 2º y 3º año	Percepción de la naturaleza, el yo y el espacio - yo - familia - escuela - comunidad; Música infantil; música indígena/africana. Danzas folclóricas; Juguetes y juegos infantiles; Géneros: retrato y autorretrato (diversidad), fábula, cuento, parlenda, trabalenguas, cuento infantil, leyenda,	Hábitos alimenticios, características del cuerpo humano, higiene, distribución del agua en el planeta, clasificación de los seres vivos; Secuencia temporal Géneros: etiqueta, logotipo, relato de experiencias, adivinanza, registro de nacimiento, canciones, lista, historieta, fábula, cuento infantil, señalización, invitación, trabalenguas, palabrería, receta de cocina, relato corto, apunte.	Proyecto: Museo Fronterizo de la Memoria*. Recreación de una exposición de "objetos memorables". Recuperar la memoria emocional compartiendo objetos materiales y las narrativas asociadas a ellos; Investigar, sensibilizar, dialogar con la comunidad escolar, promover la conservación del patrimonio cultural, valorar las identidades fronterizas y fomentar la reflexión crítica sobre los procesos históricos.
4ºy 5º años	Relaciones laborales, poder y cultura; Géneros: retrato y autorretrato (diversidad); parodia; chiste, fábula, leyenda, cuentos y poesía/poema. Juguetes y juegos infantiles; Música infantil; música indígena/africana; música actual, música regional; Danzas folclóricas; danzas en círculo	Biodiversidad y sostenibilidad; Historia y desarrollo de la astronomía; Ecosistemas, Energía, Géneros: fábula, leyenda, prospecto, entrevista, cuentos de misterio, letras de canciones, biografía, autobiografía, noticias, cómic, chiste, literatura de cordel, resumen, texto científico, artículo de opinión, reglas de juego, anuncio, publicidad.	Reconocer la diversidad textual en los espacios de socialización. Leer y producir los textos orales y escritos (rótulos descriptivos bilingües, invitaciones, carteles, etc.) necesarios para la realización de la exposición.

Fuente: Grupo de investigación (2023).

Para finalizar, reseñar que también se compartieron dos actividades basadas en la planificación de contenidos y formación permanente presentada en este artículo. En una de ellas se acompañó a la maestra de la escuela en la organización de algunas clases durante el 2º año de primaria en una escuela periférica de la ciudad, en la que se propuso una reflexión acerca de la importancia del maíz en la gastronomía de Latinoamérica, donde se estableció una comparación no solamente entre sus variedades y colores, sino también sobre los platos que se pueden llevar a cabo con este alimento. Como producción final de la actividad, los estudiantes colorearon los maíces con distintos colores y escribieron los nombres en español y portugués (Figura 3).



Figura 3. Actividad realizada en el mes abril de 2022

Fuente: Registro propio.

La otra actividad relevante fue trabajar con la temática de la Pachamama, la Madre Tierra, en la que se propuso una reflexión acerca de otras formas de ver y estar en el mundo, valorando las ofrendas que a esta diosa mitológica inca se le otorgan como agradecimiento por la vida y las cosechas. Para ello, como modo previo de abarcar la temática, se mostró a los estudiantes algunos elementos de la cultura andina, como las vestimentas y animales, como la llama, además de los rasgos físicos. Viviéndose en ocasiones momentos especiales, como cuando se presentó la imagen de un poncho, en el que una de las niñas dijo que su mamá tenía uno igual, o sea, fue un momento de pertenecimiento acerca de una vestimenta comúnmente usada en la región andina y que otros estudiantes que compartían la clase con esta chica tuvieron la oportunidad de conocerlo. Además, los estudiantes pudieron aprender más acerca de aspectos lingüístico-discursivos a partir de una perspectiva intercultural, reflexiva y crítica, valorando conocimientos no eurocéntricos.

De lo anterior se desprende que la internacionalización de/en la educación básica se puede realizar no solo pensando en programas de movilidad académica, visitas de campo o prácticas que involucren desplazamientos a través de viajes culturales, sino que, y especialmente en regiones fronterizas, la internacionalización resulta efectiva en el ámbito intra y extra contexto escolar como consecuencia de las interacciones que se dan en la vida cotidiana de la escuela a través de prácticas pedagógicas poniendo en valor la interculturalidad e implementando un currículo plurilingüe.

Esta experiencia significó que la SMED diera un primer paso al reconocer como el contexto fronterizo y migratorio de la ciudad impacta fuertemente en las escuelas. Creemos que este paso también puede llevar a la implementación paulatina de otras lenguas en el currículo de educación básica, con lo que sería una aportación más del proyecto Pedagogía de Frontera.

Además, a nivel nacional (Brasil, 2022a) se acaba de presentar una *app* "Escuelas por el Mundo", que reunirá en un único lugar las prácticas de internacionalización ya implementadas en las escuelas de todo el país y dos publicaciones: *Internacionalización en la Educación Básica: Prácticas en el Contexto Brasileño* y *Parámetros Nacionales para la Internacionalización en la Educación Básica en Brasil* en esta última manifiesta que:

El elemento central de la internacionalización de la educación es la escuela e identifica la importancia de su protagonismo y la necesidad de iniciar el proceso ya desde la educación primaria, enfatizando la interconexión entre los diferentes niveles y sistemas educativos, valorando y adaptando los diferentes modelos educativos. Asumir este proceso como integral significa reconocer el territorio escolar como multicultural, reuniendo así condiciones propicias para el intercambio de conocimientos (Brasil, 2022b).

5. Breve reflexión

Reflexionar la internacionalización desde casa es diseñar una política lingüística entendiendo el territorio intercultural, teniendo en cuenta el contexto de la escuela y sus sujetos en todas sus dimensiones. La propuesta de examinar y elaborar las acciones propuestas por el proyecto Pedagogía de Frontera en un contexto transfronterizo nos permitió observar, de alguna manera, nuestro propio contexto docente y la importancia en la región trinacional de elaborar proyectos solidarios de integración e internacionalización a nivel local. Es reconfortante llegar a las escuelas y que los alumnos nos saluden hablando español o inglés, posibilitar a todos los alumnos hablar en los diferentes idiomas desde el inicio del período escolar, integrando así, las diversidades y lenguas presentes en las aulas.

Consideramos que es fundamental que la SMED y las universidades presentes en la región continúen desarrollando políticas de formación permanente diseñadas para el contexto trinacional, y para ello sería de sumo interés considerar a todas las escuelas como escuelas de frontera con sus especificidades y desafíos. Es imprescindible que la SMED elabore leyes que articulen y diseñen una política de acogida para los estudiantes inmigrantes. Además, es un gran desafío para los agentes públicos de la región establecer una política lingüística e intercultural en conjunto, o sea, una política de formación que envuelva los tres municipios: Foz de Iguazú, Puerto Iguazú y Ciudad del Este. Si bien en algunas oportunidades se intentó y se desarrollaron algunas acciones conjuntas, aún no contamos con una política integradora y consideramos que es fundamental avanzar en la internacionalización de la educación desde una perspectiva integrada para toda la región.

Referencias

- Albuquerque, J. L. (2015). Migração, circulação e cidadania em território fronteiriço: os brasiguaios na fronteira entre o Paraguai e o Brasil. *Revista Tomo*, 26, 97-122.
- Arroyo, M. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. (livro eletrônico)
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
- Benedetti, A. (2013). Los espacios fronterizos binacionales del sur sudamericano en perspectiva comparada. *Revista GeoPantanal*, 8, 37-62. <https://bit.ly/45LV078>
- Brasil. (2022a). Ministério da Educação - MEC. Notícias. Assessoria de Comunicação Social do MEC. <https://bit.ly/3MgCGff>
- Brasil. (2022b). Ministério da Educação e Cultura - MEC. Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil. Brasília. <https://bit.ly/3tPjmQ9>
- Canclini, N. (2013). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP.
- Candau, V. M. F. (2009). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras
- Dietz, G. (2011). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En J. de Prado (ed.) *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Institutos de Estudios Transnacionales, , p. 17-71.
- Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, DF: SEP-CGBEIB.
- Fals, O. (1986). Reflexiones sobre democracia y participación. *Revista Mexicana de Sociología*, 48(3), 7-14.
- Foz de Iguazú. (1990) Lei nº 1520, de 29 de novembro de 1990. Institui o idioma espanhol como matéria de ensino obrigatório na rede municipal de ensino de 1º grau. <https://bit.ly/3S3YnTI>
- Foz de Iguazú. (2015). *Lei n. 4.341*, de 22 de junho de 2015. Plano de Educação Municipal de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, PR: Secretaria de Educação Municipal.
- Foz de Iguazú. (2023) *Lei n. 5.215*, de 14 de março de 2023. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de Inglês e Espanhol nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. <https://bit.ly/3QCJLcZ>
- Freire (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Idáñez, M. J. A., & Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*.
- Moreno, F. (2014). Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 12(24), 19-38.
- Oliveira, D. de A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano, in: Dossiê: "O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise". *Educ. Soc.* 28 (99).
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- UNILA (2020). *Documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*. SEED/UNILA. Foz do Iguaçu. <https://bit.ly/3tsDirQ>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en: J. Viaña; L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB). <https://bit.ly/3tS6etf>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos sobre Abya Yala*. Ecuador: Ediciones Abya Yala

Cómo citar en APA:

Tallei, J. I., Pasini, J. F. S. y Lobo, V. (2023). Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 83-97. <https://doi.org/10.35362/rie9315994>