

CRUZANDO FRONTEIRAS

PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

CRUZANDO
FRONTEIRAS

PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Secretário Geral

Mariano Jabonero

Diretor no Brasil

Raphael Callou

Coordenadora de Administração, Finanças e Contabilidade

Amira Lizarazo

Coordenação de Projetos Especiais

Sandra Sérgio

Equipe de Projeto

Telma Teixeira

Emerson Araújo

Joyce Rodrigues

Autores

Ana Beatriz Cabral

Edleise Mendes

Eliana Sturza

Gilvan Müller de Oliveira

Raphael Callou

Rosângela Morello

Coordenação e organização da publicação

Ana Beatriz Cabral

Sandra Sérgio

Revisão textual

Texto Certo – Assessoria Linguística

Tradução

Globo Traduções

Identidade visual:

Fabio Oki

Projeto gráfico e Diagramação

Henrique Macêdo

Impressão e acabamento:

Cidade Gráfica e Editora Ltda

Apoio

Ministério da Educação

Agradecimento especial:

Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif

Copyright © 2022 by Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista da OEI. Fontes de imagens e dados de gráficos e tabelas são de responsabilidade dos autores.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contido, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Raphael Callou

07

LÍNGUAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA PARA CRUZAR FRONTEIRAS E CONECTAR SABERES

Rosângela Morello

09

INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO A PARTIR DO FOCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – O PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS

Ana Beatriz Cabral

28

O PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS EIXOS E ENSINAMENTOS

53

O PRÊMIO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE “CRUZANDO FRONTEIRAS”: DINÂMICAS E IMPLICAÇÕES

Gilvan Müller de Oliveira

54

O PROJETO “CRUZANDO FRONTEIRAS” E O SEMINÁRIO SOBRE INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS

Gilvan Müller de Oliveira e Eliana Sturza

72

A DOCÊNCIA PLURAL: FORMAÇÃO EM INTERCULTURALIDADE E BI/MULTILINGUISMO

Edleise Mendes

88

PERSPECTIVAS PARA A INTERCULTURALIDADE E O BILINGUISMO A PARTIR DO PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS

Rosângela Morello e Gilvan Müller de Oliveira

114





APRESENTAÇÃO

Na Agenda 2030, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como plano de ação universal para a consecução do desenvolvimento sustentável e da dignidade humana, as línguas têm presença em virtude da sua dimensão educativa e cultural. Constituem um fator humano importante para alcançar uma educação inclusiva, equitativa, como também para o desenvolvimento científico e para a valorização da diversidade cultural. Para tanto, é necessário promover o seu uso numa perspectiva de interculturalidade.

Na região ibero-americana, duas das mais importantes línguas, o Espanhol e o Português, convivem em harmonia, representando mais de 800 milhões de falantes vivendo por quatro continentes, com uma presença especial na América, África e Europa. De acordo com estimativas da ONU, em meados do século 21 serão 1,2 bilhão de falantes das duas línguas.

Com o objetivo de promover o bilinguismo e o uso das línguas portuguesa e espanhola na região ibero-americana, ampliando os espaços de cooperação nos campos da educação, cultura, ciência e tecnologia, a OEI criou o Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa. Dentre as ações desenvolvidas, realizamos no Brasil a segunda Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola (Cilpe), no início de 2022, em Brasília, e o Projeto de educação Intercultural bilín-

gue “Cruzando Fronteiras”, iniciativa desenvolvida pela OEI no Brasil em parceria com Ministério da Educação e voltado ao desenvolvimento de ações coordenadas no campo da educação e cultura para promover a língua portuguesa e outras línguas da região.

Este livro reúne todo histórico do projeto, incluindo textos dos professores especialistas que contribuíram em várias etapas e que agora compartilham um pouco desse debate, desses desafios e abordam possibilidades para construção dessa educação intercultural bilingue.

Convidamos você a conhecer um pouco mais o Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa, criado para que fortaleçamos cada vez mais as nossas línguas, as nossas culturas, as nossas raízes e a nossa diversidade.



Raphael Callou

Diretor e Chefe da Representação da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) para Educação, Ciência e Cultura no Brasil

LÍNGUAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA PARA CRUZAR FRONTEIRAS E CONECTAR SABERES

Rosângela Morello

IPOL – Instituto de Investigação e
Desenvolvimento em Política Linguística
Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo

Contrariamente ao monolinguismo imaginado e almejado pelo Estado Nação, aconchegado na ideia de uma cultura civilizada igualmente imaginada e cultivada, as realidades multilíngues e multiculturais se impõem, pedem passagem e forçam aberturas nos sistemas de gestão das políticas públicas, inclusive nos de ensino. A educação bi/multilíngue e intercultural forja-se como uma destas aberturas, favorecendo a ação reflexiva sobre as fronteiras visíveis e invisíveis que historicamente excluem e desqualificam, do espaço escolar, o diferente, o outro, aquele que não coincide com o padrão civilizado. Neste texto, propomos uma breve reflexão sobre os sentidos de cruzar as fronteiras mobilizadas pelo projeto Cruzando Fronteira e indicamos suas especificidades quando fazem parte de uma ação política e pedagógica. Conside-

rando que a educação intercultural bi/multilíngue implica o deslocamento e cruzamento de várias fronteiras, indicamos algumas iniciativas que marcam o processo de constituição do ensino bi/multilíngue e intercultural no Brasil.

FRONTEIRAS E DESLOCAMENTOS

Uma primeira aproximação ao sentido de fronteira nos remete, de forma imediata, às linhas limítrofes entre territórios de países distintos¹, linhas que cortam e controlam o fluxo de pessoas e coisas sustentadas em razões políticas, econômicas, étnicas ou linguísticas. Neste sentido, as fronteiras estão fortemente ligadas à delimitação de territórios essenciais para a vida humana. Conforme afirma Oliveira (2016), elas são

fator e contingência da existência dos Estados Nacionais e, antes deles, com menor precisão, de diversos tipos de ordens sociais, das tribos aos impérios multiétnicos. Marcam o alcance de um poder, permitem medir a capacidade de imposição da violência legítima, definem a inclusão e a exclusão, o dentro e o fora, são o termômetro para as mudanças na balança da hegemonia (OLIVEIRA, 2016).

No entanto, basta nos movermos sobre essas linhas limítrofes para percebermos que elas fazem res-

1 Para uma análise dos conceitos de fronteira e faixa de fronteira através de um estudo de caso referente à formação histórica brasileira, ver *Fronteiras e Faixa de fronteira: expansionismo, limites e defesa*, de Vanderlei Borba. *Historiæ*, Rio Grande, v. 4, n. 2: 59-78, 2013.

soar múltiplos outros sentidos de fronteiras, calçados em valores e crenças de natureza material e imaterial, e que formam nossa subjetividade, em especial, o entendimento de quem somos e de quem o outro é.

No campo das subjetividades, no qual se constituem nossas identidades individuais e o modo como as representamos coletivamente em face de outras identidades ou de identidades de outros, as linhas limítrofes, muitas vezes invisíveis, nos distinguem e nos delimitam, mas também podem se embaraçar e nos enredar, empurrando-nos para novas posições, novos entendimentos e novas formas de atuação. Assim é desde sempre e em todos os momentos, já que vivemos em coletividade e em interação com tudo e com todos. Neste sentido, cruzar fronteiras faz parte de nossa história e elas existem para serem superadas (OOSTEER-BEEK, 2022)².

A partir das considerações precedentes, podemos dizer que cruzar fronteiras é um fato histórico que se caracteriza como um movimento de dupla face porque implica ao mesmo tempo deslocamentos territoriais e subjetivos como forma de habitar e interpretar um mundo essencialmente diverso (de diversos povos, diversas línguas, diversas culturas, diversas formas de vida).

2 “As fronteiras não fazem muito sentido, mas nós poderíamos começar por dizer que as fronteiras têm uma função importante nas nossas sociedades, e essa função é a função de serem superadas”. Luiz Miguel Oosterbeek, do Instituto Politécnico de Tomar, de Portugal, na abertura do curso *Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo, com a palestra Gestão Territorial das Fronteiras e dos seus Processos Culturais no Século XXI*.

No campo das políticas educacionais, cruzar as fronteiras configura-se como proposta de uma ação política e pedagógica que mobiliza o conjunto de sentidos (e sentimentos) de fronteiras antes indicado, mas se apresenta como um movimento com características e qualidades particulares. A primeira delas está no fato de a educação escolar se configurar como uma oportunidade de reflexão sobre os vários sentidos de fronteiras, seus fundamentos e funcionamentos, sobre os modos em que se fazem presentes nas salas de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, nas interações cotidianas e institucionais e nas políticas educacionais públicas. Uma segunda característica é que a reflexão movimenta as fronteiras instituindo a possibilidade da educação escolar se tornar cada vez mais um espaço de diálogo, de respeito às diferenças e de desconstrução de barreiras que excluem, geram preconceitos e aniquilam as alteridades. Por fim, cruzar fronteiras como proposta política e pedagógica carrega consigo o deslocamento de uma perspectiva de educação formal centrada em uma só língua e em uma só cultura, sustentada ideologicamente pelo projeto de unidade imaginária do Estado Nação, para uma educação que contempla a diversidade de línguas e culturas, ou seja, uma educação bi/multilíngue e intercultural³.

3 Este texto incorpora, adaptando, alguns pontos do Documento *Princípios Teóricos e Pedagógicos e Orientações Metodológicas para Projetos de Ensino em Escolas de Fronteira e para a Formação de Professores* que preparamos para a OEI em 2019.

LÍNGUAS E CULTURAS NAS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO

Concebido como uma iniciativa para reconhecer e identificar experiências pedagógicas de interculturalidade e bi/multilinguismo nas escolas da rede pública de educação formal e criar espaços de debates e formação docente sobre os fundamentos históricos, políticos, teóricos e metodológicos da educação intercultural e bi/multilíngue, o Projeto Cruzando Fronteiras da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) alinha-se aos movimentos e iniciativas de cruzar fronteiras como ação política e pedagógica dialogando com políticas educacionais públicas voltadas ao reconhecimento e à promoção do multilinguismo e do multiculturalismo.

Do ponto de vista histórico, podemos identificar duas frentes de ação do Estado articuladas entre si, que favorecem a educação bi/multilíngue e intercultural. Em uma delas estão as iniciativas de cunho jurídico e político que visam a ampliação dos direitos educacionais de parcelas da população excluídas das escolas por fronteiras linguísticas, étnicas ou econômicas, nas quais estão os povos indígenas, imigrantes e refugiados. Na outra, estão as iniciativas que propõem a incorporação de línguas e culturas nos processos de ensino/aprendizagem, considerando-as como recursos de aprendizagens. Nesta frente, são desenvolvidos quadros teóricos e metodológicos para fundamentar concepções de línguas e culturas e de ensino e aprendizagem, e para

organizar princípios e procedimentos para trabalho político e pedagógico. Este é o caso do Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira desenvolvido em regiões de fronteiras, a partir dos anos 2000, com o objetivo de fomentar línguas e culturas, sobretudo o português e o espanhol, como parte da bandeira da integração regional hasteada, à época, pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Nestas duas frentes, a concepção do que significa a educação bilíngue e intercultural relaciona-se com as demandas de grupos sociais em contextos históricos específicos e, neste sentido, distingue-se daquela ligada ao ensino de uma língua estrangeira, em que a língua é o foco, normalmente alçada ao estatuto de língua internacional ou global – inglês, francês, alemão, espanhol, português, mandarim, árabe, japonês. Sendo estrangeira, esta língua quase sempre não faz parte das relações históricas e cotidianas dos jovens e crianças, ou mesmo de professores e demais participantes da comunidade escolar, e entra na escola como uma disciplina específica – a de língua estrangeira. No entanto, quem tem respondido de fato por seu ensino são os centros e as escolas de ensino de idiomas, privados ou não, algumas vezes seletivos – são escolas de elite – e em tempo integral. Ainda que promova o bilinguismo e a interculturalidade, as práticas de ensino e aprendizagem destas línguas são impulsionadas por metodologias próprias ao sistema de ensino de línguas estrangeiras, nem sempre atentas às demandas por inclusão e equidade na educação. Delas se distinguem, como

dissemos, as iniciativas que forcem aberturas no sistema educacional para dar vida e voz ao multilinguismo e ao multiculturalismo de contextos históricos específicos, sobre as quais falaremos a seguir.

O DIREITO ÀS LÍNGUAS E CULTURAS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BI/MULTILÍNGUE

O direito às línguas e às culturas passou a ser uma bandeira de luta em várias partes do mundo, sobretudo a partir do final da Segunda Guerra Mundial, e que culminaria na publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Desde então, vários acordos e declarações passaram a estabelecer o campo desses direitos culturais e linguísticos na modernidade. Entre os mais importantes documentos encontraremos, em ordem cronológica: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Declaração sobre os Direitos de pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992); a Carta Europeia sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias (1992); a Declaração da Cúpula do Conselho da Europa sobre as Minorias Nacionais (1993); a Convenção-Marco para a Proteção das Minorias Nacionais (1994); e a Declaração Universal para a Promoção da

Diversidade Cultural – Unesco (2005). Entre os documentos, ganha especial importância a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada em 1996, em Barcelona, cujo foco foi a organização de um marco político para a diversidade linguística baseado na convivência, no respeito e no benefício recíprocos (2003:23).

A reivindicação das minorias por uma educação baseada no reconhecimento e respeito às suas línguas e culturas são parte desses movimentos históricos.

No Brasil e na América Latina, como um todo, essa reivindicação foi inicialmente comandada pelos povos indígenas, de modo que teremos, nos dias de hoje, em diferentes graus de institucionalidade e especificidade em cada país, uma jurisprudência para garantir a estes povos os seus direitos a uma educação intercultural e bilíngue diferenciada. Mais recentemente, em todos os países, esses direitos passaram também a ser observados para as demais comunidades linguísticas resultantes de processos de imigração antigos e recentes. De acordo com Blanco (2006)⁴, de 1975 a 1995, o número de registros de pessoas que residiam fora do país de origem passou de 75 milhões para 125 milhões. A partir da década de 1990, em decorrência de conflitos étnicos, guerras, catástrofes naturais ou falta de perspectivas econômicas para uma sobrevivência mínima, comunidades inteiras deixaram sua região ou seu país e criaram, no outro espaço, as novas esferas públicas de diáspora

4 BLANCO, Cristina. Las migraciones contemporáneas. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

(APPADURAI 2005:15 apud CLAUDIO, 2009)⁵. Esses movimentos, caracterizados como migração em massa, passaram a demandar a atenção dos Estados, sobretudo no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva, baseada no ensino e na aprendizagem das línguas desses novos cidadãos e no reconhecimento das diferenças culturais.

Muito do que atualmente se produziu e se produz como políticas públicas para a educação bi/plurilíngue e intercultural resulta desse processo de diásporas, envolvendo migrações e exílios. De modo geral, as dinâmicas próprias a este processo caracterizam a educação bi/multilíngue e intercultural como espaço para ensino e aprendizagem de línguas para usos comunicacionais no dia a dia das ruas e nas relações de trabalho, reconhecendo os seus diferentes estatutos. Neste contexto, predominam modelos e metodologias de ensino e aprendizagem de línguas maternas ou língua 1, línguas de herança e acolhimento, segundas línguas e línguas estrangeiras, os quais são ajustados conforme as necessidades das distintas situações sociais e educativas.

Estamos, portanto, diante de uma ação política e pedagógica que conduz ao ensino bi/multilíngue e intercultural como resposta de demandas sociais em determinado contexto histórico, que devem garantir aos cidadãos os direitos às línguas e às culturas, em sua diversidade.

5 CLAUDIO, Ana Luiza de Abreu. Diásporas, transculturação e migrações contemporâneas: um foco nas fotografias de Sebastião Salgado. Apresentação no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro-RJ.

LÍNGUAS E CULTURAS COMO RECURSOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BI/MULTILÍNGUE NAS FRONTEIRAS

Assim como nos processos migratórios, a educação intercultural bilíngue para escolas na fronteira constitui-se como demanda social para uma educação inclusiva, e envolve os processos de aquisição e ensino/aprendizagem de línguas que são línguas maternas ou línguas 1, línguas segundas e línguas estrangeiras da população fronteiriça. Normalmente, nos espaços interfronteiriços, as línguas se tocam, se misturam e se distinguem incessantemente, ocupando, conforme o contexto e a situação, os lugares de línguas locais, de comunidades linguísticas transnacionais, de línguas regionais e internacionais e de línguas oficiais dos Estados. Essa configuração oportuniza distintas ações políticas e pedagógicas.

No contexto da América Latina, as faixas de fronteira são regiões multilíngues e multiculturais. Conforme MORELLO e MARTINS (2016)⁶, na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas as línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones, além de ser espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas

6 MORELLO, R.; MARTINS, M. F. OBEDF (org.) – *Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu, 2016, v.1. p.224.

e de crioulização como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Português, na fronteira com países hispanofalantes.

A presença de línguas indígenas é igualmente marcante. Na faixa que vai do Mato Grosso do Sul ao Acre encontramos cinco línguas oficiais dos países fronteiriços – o português no Brasil; o espanhol e o guarani no Paraguai; o espanhol, o quéchua e o aimará na Bolívia - e vários povos que falam suas línguas indígenas, como Oro Vieram, Oro Waramxijein, Oro Mon, Oro Não, Oro Dao, Oro Bone, Oro Ai, Oro Eu e Oro Wari no Município de Guajará-Mirim e Nova Mamoré; os Macurap, Jabuti, Tupari, Canoé, Arua, Massaká, Ajuru e Cujubim na Terra indígena Rio Guaporé ou P.I. Ricardo Franco, também no Município de Guajará-Mirim; os povos Cassupá e Salamãï no sul da Terra Indígena Karipuna no município de Porto Velho (<http://www.pakaas.net/rond.htm>) e os Guaraní (Pãï-Tavyterã, Avá-Guaraní, Mbyá, Aché-Guayakí, Guaraní Occidentales (Avá – Chiriguano – Mbya), Ñandeva (Tapieté). Na direção do Paraguai há também os que falam línguas chaquenas (Meliá, 2010)⁷. Outro exemplo de espaço fronteiriço multilíngue é a cidade transfronteiriça de Foz do Iguaçu/PR, onde, além de falantes de línguas oficiais dos países e de línguas indígenas, ressalta-se a presença de árabes, indianos, chineses, coreanos, entre outros, muitos dos quais têm pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa e do espanhol.

7 MELIÀ LLITERES, Bartomeu. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC /ISEHF, 2010. 342 p.

A diversidade de línguas e culturas nas diferentes partes das fronteiras imprime demandas diferenciadas aos Estados. Em cidades gêmeas ou espelhos, ou seja, nas que formam pares em um e outro lado da fronteira chegando, às vezes, a serem conurbadas como é o caso de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul/Brasil) e Pedro Juan Caballero (Amambay/Paraguai), Santana do Livramento (Rio Grande do Sul/Brasil) e Rivera (Rivera/Uruguai) entre outras, é comum crianças e adolescentes de um país frequentarem escolas do outro país. Além disso, onde há terras indígenas é comum que os vários povos falem suas línguas como línguas maternas, e que os jovens, após a conclusão das séries iniciais, frequentem escolas públicas não indígenas. Será, portanto, uma situação recorrente que, fora de suas terras, nas periferias de cidades dessa faixa de fronteira, centenas de famílias indígenas interajam com todo tipo de demanda e de desafio da urbanização, incluindo a escolarização, mas recebam pouco ou nenhum tipo de atendimento especializado, sobretudo do ponto de vista dos seus direitos linguísticos e educacionais.

Outras são as demandas e possibilidades nas fronteiras no sul do Brasil com o Uruguai, onde prevalece variedades do português e do espanhol e onde será comum ouvir o portunhol (STURZA, E. R., 2017)⁸. Do mesmo modo, o bilinguismo e as relações culturais entre Argentina e Brasil seguem igualmente dinâmicas

8 STURZA, E. R.. Portunhol: Língua da e Língua de Fronteira. In: Enrique da Rosa. (Org.). Jodido Bushinshe: del hablar al ser. Proceso de postulación del Portuñol como Patrimonio cultural inmaterial. -ed. Montevideu: Centros MEC, 2017, v. 1, p. 192-197.

próprias, com iniciativas conjuntas e várias formas de aproximação entre as instituições desses dois países. Outras situações podem ser observadas em outras partes da fronteira entre Brasil e Bolívia, Brasil e Venezuela, Brasil e Colômbia etc., onde é comum haver períodos de tensão e contenção das relações políticas e aduaneiras alternando-se com períodos de flexibilização. Na fronteira Brasil-Bolívia, Ferreira (2022)⁹ demonstrou as assimetrias nos usos das línguas e seus vínculos com preconceitos étnicos, contra os bolivianos, que estruturam as relações sociais e econômicas na região. Portanto, são muitas as fronteiras, muitos os modos de se estar nelas e igualmente muitas as possibilidades de ação política e pedagógica que podem ser empunhadas pelas escolas e pelos Estados.

A partir dos anos 2000, a realidade multilíngue e multicultural das faixas de fronteiras sul-americanas passou a ser tematizada em programas e projetos educativos voltados à promoção do português e do espanhol, línguas oficiais do MERCOSUL desde 1991, quando foi firmado o Tratado de Assunção. Como parte desse processo, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) destacou, em seu plano de ação, “a necessidade de difundir a aprendizagem do português e do espanhol através dos seus sistemas educativos formais e informais” (Programa das Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira, Modelo de Ensino Comum, MEC/Brasil, pag. 02), considerando o papel dessas línguas

9 Ver a palestra *Línguas Invisíveis: desvelando o multilinguismo nas fronteiras proferida* no Curso A Docência Plural, em 10 de novembro de 2022.

no fortalecimento da identidade regional, na promoção do conhecimento mútuo, da cultura de integração e na promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Ação do Setor para 2001-2005, aprovado em reunião dos Ministros de Educação em 2001, em Assunção/Paraguai, aprofundou a compreensão da educação como “espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos linguísticos e culturais” (idem). A Declaração Conjunta de Brasília, 2003, coroou esse processo dando destaque ao ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil desencadeando um conjunto de ações em ambos os países visando o ensino de segundas línguas e do ensino bilíngue. Em 2004, em Buenos Aires, uma nova Declaração Conjunta referendou os passos dados avançando no estabelecimento do Convênio de Cooperação Educativa entre esses dois países, no âmbito do qual foi formulada a proposta de construção de um *Modelo de Ensino Comum em Escolas de Zona de Fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a Educação Intercultural com ênfase no ensino do Português e do Espanhol*. Essa proposta foi apresentada e aprovada na XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004, marcando o início do Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) a partir de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina.

O PEIBF constituiu, portanto, a primeira iniciativa voltada ao ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do espanhol em escolas parceiras na Fronteira¹⁰. Com a adesão do Uruguai, Paraguai e Venezuela, o PEIBF foi formalizado como um programa multilateral do Setor Educacional do Mercosul (SEM-MERCOSUL) em 2008.

Para cumprir o propósito de construção de um modelo comum com foco no bilinguismo português e espanhol, o PEIBF desenvolveu princípios e procedimentos políticos e pedagógicos próprios, dando centralidade ao intercâmbio de docentes entre as escolas parceiras, ao planejamento conjunto e ao ensino via projeto de pesquisa que funcionavam como eixos de formação dos professores no momento em que atuavam em sala de aula, contando com assessoria especializada. Paralelamente, a gestão institucional do programa era compartilhada entre os países, comandada por equipes nomeadas para tal¹¹. O acerto dessa iniciativa fez com que o programa rapidamente fosse ampliado envolvendo, em 2010, 7 países e 28 escolas de ensino fundamental da fronteira do Brasil com os países hispanofalantes. O fato de a língua Guarani ser oficial do Estado paraguaio fez com

10 Para as tratativas, fundamentos e diretrizes desse Programa, ver o documento PROGRAMA ESCUELAS INTERCULTURALES BILÍNGÜES DE FRONTERA (PEBF) "Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español". MEC. Brasil. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf

11 Para detalhes, ver o Documento *Princípios Teóricos e Pedagógicos e Orientações Metodológicas para Projetos de Ensino em Escolas de Fronteira e para a Formação de Professores*, OEI, 2019.

que ela fosse também contemplada nas ações pedagógicas das escolas na fronteira do Brasil com esse país. Em 2012, no Brasil, esse Programa passou a ser regido pela Portaria N. 789, de 19 de junho de 2012¹², que então remodelou o seu funcionamento, designando-o como Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIB). A partir de 2016 o Programa foi extinto pelo Governo brasileiro (OLIVEIRA G. M; MORELLO, R. 2019).

Outra iniciativa mais tardia, foi o Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), projeto de pesquisa e intervenção igualmente dirigido às escolas de ensino fundamental, cuja prioridade foram escolas brasileiras situadas nas cidades de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), Guajará Mirim (Rondônia) e Epitaciolândia (Acre), no arco central da Fronteira do Brasil com Paraguai e Bolívia. Esse projeto foi desenvolvido entre 2011 e 2013 por várias instituições com apoio da CAPES. Alguns de seus resultados encontram-se publicados em MORELLO & MARTINS (2016)¹³ já citado, SAGAZ & MORELLO (2014) e foi tema central da tese de doutorado de RIBEIRO-BERGER (2015)¹⁴.

Além dessas iniciativas voltadas ao ensino fundamental ou primeiro ciclo, o Decreto Federal N° 8.455, de

12 Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2012. p. 30.

13 SAGAZ, Márcia Regina. P, MORELLO, Rosângela. Observatório da Educação na Fronteira: Mapas Linguísticos. Editora Garapuvu e IPOL, 2014.

14 RIBEIRO-BERGER, Isis. Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. Tese de doutorado. Orientador, Gilvan Müller de Oliveira. – Florianópolis, SC, 2015.

20 de maio de 2015, promulgou o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços, firmado em Brasília, em 1º de abril de 2005. Esse Acordo concretizou-se por meio da participação dos Institutos Federais de Educação. Em 2006 o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), ainda na condição de CEFET, estabeleceu uma importante relação com o Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) em reunião realizada em Montevideu com a ABC do Ministério das Relações Exteriores. Com a criação dos Institutos Federais, em dezembro de 2008, ampliou-se a oferta de formação profissional com respaldo em uma diplomação binacional. Dois Institutos Federais assumiram o protagonismo nessa frente: o Campus de Santana do Livramento, Brasil, e Escola Técnica de Rivera, Uruguai, em 2010, e do Campus Avançado Jaguarão, Brasil, e Escola Técnica de Rio Branco, Uruguai, em 2014. O foco na diplomação binacional não tem se revertido necessariamente em ensino bilíngue e intercultural.

Conforme é possível constatar em diagnósticos sociolinguísticos realizados para a implementação do PEIBF e do OBEDF, é comum professores, alunos e demais profissionais das escolas localizadas em regiões de fronteira serem falantes de várias línguas, mas esse conhecimento tem sido ignorado pelos sistemas de educação escolar pública. No entanto, de acordo com RUIZ

(1984)¹⁵ esse conhecimento pode funcionar com recurso para a educação formal e informal e para a compreensão das realidades, transformando a escola em uma instituição pública inclusiva, multilíngue e intercultural.

CRUZAR FRONTEIRAS PARA CONECTAR OS SABERES

As iniciativas apresentadas, em suas diferentes configurações, exigiram soluções políticas e jurídicas para superar entraves administrativos, por um lado, e soluções políticas e pedagógicas (e metodológicas) para a execução dos trabalhos nas escolas, de outro. Em todos os casos, nota-se o esforço para oferecer melhores condições de sustentabilidade para as propostas, para que atingissem objetivos educativos também em médio e longo prazo.

Poderia acontecer de inspirarem novas iniciativas, ou então oferecem elementos para análises críticas e mudanças.

Poderia acontecer também de desaparecerem diante das novas urgências que o século XXI impõe à educação escolar.

O projeto Cruzando Fronteiras abriu a possibilidade, justamente, de um reencontro com essas iniciativas, com o que delas permanece ou não.

15 RUIZ, Richard. Orientations in language planning. NABE-Journal, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

Mas não só: também abriu a possibilidade de ampliar esse campo de atuação, dando visibilidade e reconhecendo outras iniciativas, oferecendo, ao mesmo tempo, suporte para a formação de professores que nelas atuam.

Estamos, portanto, diante de uma possibilidade de conectar projetos e propostas como forma de ampliar os ganhos da educação bi/multilíngue e intercultural e superar os seus desafios. Esse é um trabalho fundamental para que avancemos em modelos de ensino que priorizem o acesso a direitos educacionais de todos os cidadãos e cidadãs excluídos dos sistemas de ensino público e ampliem os caminhos para a inclusão não só de sujeitos, mas também de novos conhecimentos e novas formas de aprender e ensinar.



Rosângela Morello

IPOL – Instituto de Investigação e
Desenvolvimento em Política Linguística
Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo

INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO A PARTIR DO FOCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – O PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS

Ana Beatriz Cabral¹⁶

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da reflexão acerca do Projeto Cruzando Fronteiras do qual fui coordenadora no ano de 2022. O desafio de implementar um projeto com quatro eixos determinados, a saber: Premiação das práticas interculturais e bilíngues das escolas públicas de educação básica do Brasil e de países fronteiriços; Seminário de Apresentação dos Vencedores; Formação Docente e Publicação das Diretrizes e Recomendações, trouxe à baila questões de fundo bastante sensíveis no que tange à Interculturalidade e ao Bilinguismo no Brasil, do ponto de vista da implementação de políticas públicas nestes temas.

16 Ana Beatriz Cabral é Doutora em Educação e Coordenadora do Programa Cruzando Fronteiras, junto à OEI.

Ressaltamos que tais temas, embora sejam bem mais abrangentes, já que o país é, por excelência, intercultural e multilíngue, se considerarmos igualmente a questão indígena, com suas várias etnias, não serão totalmente abordados neste trabalho, pois o presente texto vai se voltar exclusivamente para análises em relação ao ensino de espanhol, que foi o foco do Projeto Cruzando Fronteiras.

Dessa forma, faremos uma breve revisão teórica do que sejam políticas públicas e de como são formadas as suas agendas; da noção de problema a ser resolvido; dos atores que podem colaborar para a construção das políticas públicas e, neste caso, em especial, da atuação dos organismos internacionais, para finalmente analisar como o Projeto Cruzando Fronteiras se configura como um elemento fundamental para trazer à tona as questões implicadas no ensino de língua espanhola na agenda das políticas públicas educacionais do Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS DO QUE MESMO ESTAMOS FALANDO?

Em linhas gerais, podemos dizer que o processo de políticas públicas seria um modo de ação, uma maneira de lidar com as incertezas trazidas pelas mudanças em um dado contexto social. São decisões políticas, em parte, orientadas para manter determinado equilíbrio ou mesmo introduzir desequilíbrios que visam alterar uma

dada realidade social. Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um sistema de tomada de decisões no âmbito público que, por meio de ações ou omissões, tem a função de prevenir, corrigir, manter ou modificar o status quo de determinado setor da vida social e, para tanto, vale-se da construção sistemática de objetivos, estratégias de atuação e da alocação de recursos. (SARAIVA, 2006)

Torna-se importante situar que, na América Latina, o conceito de Políticas Públicas vem de um construto relativamente novo, o qual mescla a visão legalista, derivada da noção de Administração Pública americana, com a elaboração do processo decisório no âmbito político. Para Comparato (apud SARAIVA, 2006, p. 28), essa mudança de perspectiva pressupõe *o desenvolvimento da técnica previsional, a capacidade de formular objetivos possíveis e de organizar a conjunção de forças ou a mobilização de recursos – materiais e humanos – para a sua consecução*. Em uma palavra, o planejamento.

Quando se fala em política pública, considerando as diversas definições da matéria, podemos sintetizar alguns entendimentos, que são: política pública é o que facilita a distinção entre o que o governo efetivamente faz e o que ele deixa de fazer; ela envolve vários elementos, desde atores envolvidos, arenas de decisão e tem um escopo mais abrangente, não se limitando apenas ao que está na lei, embora possa se materializar por meio do aparato legal do Estado. Tem objetivos claros a serem alcançados e ocorre por meio da ação

intencional de seus atores, além de, teoricamente, ser uma ação de longo prazo, mesmo que seus resultados possam aparecer mais rapidamente que o planejado. O ponto fulcral do processo estará, portanto, na tomada de decisões, que não segue uma racionalidade técnica isenta ou linear, ainda que tente. Nas definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, adquire importância a arena onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, ou seja, os governos. (SARAIVA, 2006)

A tipologia mais conhecida sobre política pública foi desenvolvida por Theodor Lowi (1964; 1972), partindo do princípio de que cada tipo de política pública pode encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para esse autor, a política pública pode assumir basicamente quatro formatos, a saber:

“O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que descon sideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e

ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.” (SOUZA, 2006, p.23)

Em linhas gerais, para vários autores, é consenso que, num cenário ideal, o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Também tem sido consenso o fato de que, na América Latina, em geral, e no Brasil, em especial, a avaliação das políticas públicas implementadas é a fase mais deficitária deste ciclo.

No entanto, para poder avaliar qualquer coisa, é necessário que se implemente algo, e, por isso, passar pela fase da definição da agenda torna-se crucial nesse processo. Para essa fase, temos algumas perspectivas possíveis. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afetam os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva

sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo essa visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. (CAPELLA, 2018)

Outros elementos, entretanto, são frequentemente empregados na definição de problemas que compõem a agenda das políticas públicas, tais como:

a) Causalidade: a definição de problemas está sempre ligada a algum pressuposto sobre sua origem; [...]

b) Gravidade: problemas – ou suas consequências – envolvem entendimentos por vezes distintos sobre sua gravidade; [...]

c) Incidência: a definição de um problema envolve descrição: quem é afetado, em que extensão, com que gravidade; [...]

d) Novidade: problemas ganham atenção quando envolvem situações não usuais, ou sem precedentes; [...]

e) Proximidade: situações vivenciadas pelas pessoas e diretamente relacionadas a sua

realidade, ou que afetam diretamente seus interesses, podem ser percebidas como problemas; [...]

f) Crise: a ideia de crise é frequentemente empregada na linguagem política como forma de descrever uma situação como especialmente grave e que demanda atenção e ação corretiva; [...]

g) Público-alvo: as formas como os grupos sociais afetados por problemas são descritas consistem em outro elemento relevante na definição de problemas, sobretudo no debate relacionado às políticas sociais; [...]

h) Meios versus fins: um problema pode ser definido privilegiando a perspectiva dos fins; [...] e

i) Soluções: outro componente importante na definição de problemas é a solução... (Rocheffort; Cobb, 1984, apud CAPELLA, 2018, p.21-25, grifo nosso)

Não se pode desconsiderar, no entanto, que no processo de definição das agendas de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os atuais gozem de uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que tenham um espaço próprio de atuação,

ainda que estejam suscetíveis a influências externas e internas. *Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada um.* (SOUZA, 2006)

Neste sentido, devemos considerar a questão do Federalismo, que, sobremaneira, influencia no desenho das políticas públicas, já que a coordenação entre os vários entes, esferas de poder e agendas de interesse torna o desafio da elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas no Brasil ainda maior. Em adição, a alternância política, por meio das eleições, tem servido para a continuidade ou descontinuidade de políticas públicas já implementadas, de modo que também se alternam as agendas prioritárias a depender do governo eleito. Por outro lado, a autonomia garantida aos entes federativos pode facilitar a inclusão em agendas locais de temas que não aparecem no radar federal ou que ainda não são considerados prioridade.

Cabe-nos questionar, portanto, em vista da breve revisão da literatura sobre o campo teórico das políticas públicas, principalmente, no que se refere à construção da agenda, se, neste momento, interculturalidade e bilinguismo fazem parte da agenda governamental brasileira como um objeto de política pública, ou seja, se há alguma construção coletiva acerca desse tema, que o considere como prioridade, ou alguma crise que o en-

volva, de modo a percebê-lo como um problema a ser resolvido, cujas consequências da não resolução serão graves para a população envolvida.

De certa forma, seria correto esperar que entes federativos mais próximos do problema (a proximidade é um dos elementos na constituição de agendas, como visto anteriormente), como os estados que fazem fronteira com países de língua espanhola, já tenham desenvolvido e implementado políticas públicas voltadas para esses temas, sejam aquelas de cunho social, como as ensejadas pelo aumento do fluxo migratório de venezuelanos no Acre, dada a crise política naquele país, ou as de cunho educacionais e linguísticos, como as questões de currículo e de formação de professores para a atuação em escolas de fronteira.

Se formos explorar mais fundo a questão sob esse prisma, o das políticas públicas locais, iríamos elencar uma série de iniciativas, em que vários atores e elementos concorreram para que tais políticas fossem implementadas, como a participação das universidades em programas de formação de docentes, em pesquisas longitudinais, entre outros, bem como a participação das secretarias estaduais de assistência social, para temas correlatos. No entanto, para responder ao questionamento acima, o recorte aqui se dará para políticas federais de educação, como será visto no próximo item.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – A QUANTAS ANDAM?

Reformas e Currículos

Considerando as políticas públicas brasileiras no que tangem à educação, nos últimos 30 anos, torna-se necessário considerar que elas estão no bojo das reformas educacionais que têm ocorrido em toda a América Latina, cujo caráter predominantemente neoliberal caracteriza parte de um processo mais amplo de reforma do estado, na direção do chamado estado mínimo, por meio do qual se busca o fortalecimento dessa instituição, com vistas a dar-lhe condições de atuar em uma correlação de forças regidas pelo mercado na procura pelo capital, o que o obriga a se tornar empreendedor de si mesmo e, para tanto, restringe-se a desempenhar atribuições consideradas essenciais ao seu funcionamento, deslocando para outros atores, como a sociedade civil, funções sociais como educação e assistência. (CABRAL, 2014)

Desse modo, de acordo com Peroni (2003, p.19), a proposta de política educacional das reformas reflete sobremaneira a dicotomia “Estado mínimo/Estado máximo”, sendo que o mínimo se refere ao financiamento do setor, que se vê obrigado a buscar recursos além dos que são oferecidos pelo Estado, e o máximo diz respeito ao controle centralizador exercido por esse mesmo

Estado no tocante à definição curricular e à exigência de padrões de qualidade e de desempenho.

Essas características, em especial, as relativas ao modo de institucionalização, revestem as reformas educacionais da América Latina. Segundo Martinic (2001, p. 21), [...] *“En la mayor parte de los casos estudiados las reformas nacen de leyes nacionales y son impulsadas ‘desde arriba’ por el Estado”*. No Brasil, além dessas características, os movimentos reformistas e as políticas educacionais derivadas também estão relacionados ao processo de democratização que predominou no país no final dos anos 80, com a abertura política e a Constituinte de 88. (CABRAL, 2014)

Dessa forma, ações reformistas de cima para baixo ainda são responsáveis por situar a questão das políticas públicas educacionais mais recentes, como a Lei N° 13.415/17, que, dentre as principais medidas, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instaurou a Base Nacional Comum Curricular, que define competências e habilidades a serem alcançadas pelos aprendizes e regulamenta conteúdos essenciais para toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como revoga a Lei N° 11.162/2005, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos de Ensino Médio.

Desnecessário mencionar que a referida lei revogada, conhecida como a “Lei do Espanhol”, nunca foi consenso entre os especialistas e que, ao final do prazo estipulado para a sua implementação nas escolas públicas e privadas, poucas instituições tenham conseguido

efetivamente colocar o espanhol na grade escolar. Porém, se o que era antes incipiente, mas ainda respirava, com a Lei Nº 13.415/17, a perspectiva plurilíngue para a formação docente tem sua morte declarada, em vista da restrição do ensino de língua estrangeira a apenas uma língua – a inglesa –, que, possivelmente, em vista de sua função socioeconômica no mundo, passa a ser considerada a única língua que realmente importa aprender atualmente nas escolas públicas brasileiras.

Segundo Lopes e Gregolin (2021), uma das maiores e, talvez, mais perturbadoras consequências da implantação dessa legislação tenha sido a exclusão dos docentes de língua espanhola não só dos currículos escolares mas, sobretudo, daquilo que envolve o processo de ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto da educação básica, como passa a ficar impossível que as escolas públicas do país adotem livros de espanhol pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que, a partir da implementação dessa lei, esse idioma foi retirado do programa.

Assim, considerando apenas o arcabouço legal, no nível federal, podemos responder àquele questionamento inicial sobre se os temas interculturalidade e bilinguismo, no que se refere ao espanhol, encontram-se na agenda da política pública brasileira de educação, com um retumbante não. No entanto, a teoria é clara em dizer que vários atores participam das formulações de políticas públicas e, nesse caso, o Brasil conta com *stakeholders* relevantes para trazer a questão à pauta, que são os organismos internacionais.

O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

No período do pós-guerra, entre 1945 e 1948, com países inteiros devastados pelo conflito mundial, a cooperação entre nações foi uma das soluções encontradas para ajudar na reconstrução e no desenvolvimento dos países afetados. Nesse contexto de necessidade e escassez, surgiram as primeiras agências especializadas das Nações Unidas para a cooperação internacional. No mesmo período, o termo “cooperação técnica internacional” foi introduzido pela Resolução N° 200, de 1948, da Assembleia Geral das Nações Unidas, que definiu cooperação técnica como transferência não comercial de técnicas e conhecimentos, por meio da execução de projetos em conjunto, envolvendo peritos, treinamento de pessoal, material bibliográfico, equipamentos, estudos e pesquisas, entre atores de nível desigual de desenvolvimento (prestador e receptor). (INOUE e APOSTOLOVA, 1995)

Com o tempo, e sem a ocorrência de grandes combates em nível mundial, a cooperação técnica internacional tornou-se um mecanismo de apoio local a países em diferentes níveis de desenvolvimento e não só para aqueles que estivessem passando por algum tipo de conflito em seu território. No Brasil, a cooperação técnica internacional tem se constituído tanto em um instrumento de desenvolvimento, auxiliando o país a promover mudanças nas políticas públicas por meio

da produção de conhecimento inovador e transferência de tecnologia e de conhecimento, como também tem servido para fomentar a agenda dessas políticas com pautas que interessam a comunidade internacional. As reformas educacionais, por exemplo, foram (e, ainda são) orientadas por organismos multilaterais de fomento como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, entre outros.

Em termos legais e operacionais, temos o Decreto N° 5.151 de 2004, que regulamentou a cooperação internacional brasileira, estabelecendo que a modalidade de execução nacional será aplicada a projetos de cooperação técnica internacional custeados, no todo ou em parte, com recursos orçamentários da União. Nesta modalidade, a coordenação e a gestão dos projetos ficam a cargo de uma instituição brasileira, ou seja, um órgão governamental brasileiro define o escopo do projeto, o valor, as aquisições e os resultados esperados, bem como é o responsável por prover os recursos do projeto, depositando o valor estabelecido em conta bancária gerida pelo organismo internacional.

Dessa forma, a instituição brasileira cooperante operacionaliza os projetos, responsabilizando-se pela elaboração de termos de referência, seleções, contratações e supervisão de contratos e de entregas. Trata-se da principal modalidade de gestão de projetos firmados no Brasil, sobretudo, pelo Executivo Federal, que tem sido um dos principais parceiros dos organismos internacionais para projetos de cooperação técnica. O mesmo decreto es-

tabelece ainda que, a critério do Ministério das Relações Exteriores, poderá ser adotada outra modalidade de execução de projeto. Na prática, essa outra modalidade é a comumente chamada de execução direta, na qual o organismo internacional cooperante executa diretamente as atividades de coordenação e gestão do projeto.

Torna-se necessário ressaltar que, para a administração pública brasileira atual, ainda extremamente burocratizada e engessada, os mecanismos de operacionalização utilizados pela cooperação internacional conferem agilidade para a execução das políticas públicas, sejam elas derivadas de pautas nacionais ou importadas, otimizando processos de implementação, execução e avaliação dos projetos desenhados em conjunto, de modo que as entregas ao cidadão acabam sendo mais efetivas do que aquelas que dependeriam exclusivamente dos mecanismos nacionais de execução. Tanto é que o país tem uma agência exclusiva, a Agência Brasileira de Cooperação, sob responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores, que ajuda os entes federativos a firmar acordos de cooperação técnica internacional compreendendo as mais diversas áreas de conhecimento e de abrangência de políticas públicas.

É, portanto, nesse contexto da cooperação técnica com organismo internacional que se desenvolve o Projeto Cruzando Fronteiras. Fruto da cooperação internacional entre a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura (OEI) e o governo federal, por meio do Ministério da Educação do Brasil, que o projeto se insere em um programa

maior, denominado de Programa Ibero-Americano de Bilinguismo e Difusão da Língua Portuguesa, cuja finalidade é *potencializar o uso da língua portuguesa, junto ao espanhol, reforçando os espaços de cooperação na educação, na ciência e na cultura.* (OEI 2022)

Veremos a seguir, que o Projeto Cruzando Fronteiras, cumprindo sua função estruturante e política, ao passo em que recoloca na pauta das políticas públicas locais de educação os temas de Interculturalidade e Bilinguismo, praticamente extintos com a Lei N° 13.415/17, igualmente provoca uma reflexão significativa para a questão, seja para se pensar sobre os mecanismos necessários para que o tema se mantenha na agenda nacional, seja para refletir sobre os elementos que envolvem essa política, como a formação de professores para a atuação em salas de aula multilíngues, por exemplo.

O PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS – O ESPANHOL NA AGENDA

O Projeto Cruzando Fronteiras, planejado e executado pela OEI em parceria com o Ministério da Educação, foi desenvolvido ao longo do ano de 2022, e seu escopo esteve baseado em quatro eixos correlacionados, a saber:

(1) Prêmio Ibero-americano de educação intercultural bilíngue “Cruzando Fronteiras”,

cujo objetivo será reconhecer e identificar experiências pedagógicas de interculturalidade e bilinguismo nas escolas da rede pública de educação formal; [...]

(2) Seminário para entrega da premiação e apresentação das experiências ganhadoras, [...] debate sobre interculturalidade e bilinguismo com a presença de especialistas, professores de escolas participantes, coordenadores pedagógicos e autoridades do Brasil e dos países vizinhos para identificar formatos de projetos viáveis e demandas por formação docente;

(3) Realizar atividades de formação docente com foco nas demandas apontadas durante a conferência;

(4) Sistematizar, em um documento orientador, as experiências, discussões e diretrizes que possam servir como instrumento de apoio às escolas para constituição de Projetos pedagógicos bilíngues e interculturais, incluindo escolas de fronteira. (Projeto Cruzando Fronteiras, Nota Conceitual, 2022, p. 6)

Para cada um desses eixos, várias ações foram necessárias. A primeira, relaciona-se diretamente com a divulgação do Prêmio Cruzando Fronteiras. Para que

as escolas pudessem se inscrever, era necessário que soubessem da existência do Prêmio. Dessa forma, foram feitos contatos com atores que têm influência direta nas escolas como as associações que representam as secretarias de educação estaduais, municipais e os institutos federais de educação, (CONSED, UNDIME e CONIF), além das próprias escolas (exclusivamente as de fronteiras). Dessa forma, todos os níveis da Federação foram informados, puseram o assunto em suas pautas de comunicação social, com as informações necessárias e, assim, passaram a ficar atentos aos resultados.

Necessário destacar que as escolas públicas brasileiras, em especial, as de fronteiras, em 2022, estavam saindo de dois anos de pandemia, em que as fronteiras ficaram fechadas, e pouco se fez com os alunos em sala de aula, de modo que a participação dessa categoria foi restrita ou quase inexistente, bem como muitas daquelas que apresentaram projetos trouxeram relatos de antes desse período. Tal fato resultou em um olhar retrospectivo, tanto pelo momento pandêmico que deixou os alunos do outro lado da fronteira, como, possivelmente, pelo momento reformador imposto pela nova legislação, que restringiu o ensino do espanhol no Brasil.

Nesse sentido, a cooperação técnica internacional, entre o Ministério da Educação do Brasil e a OEI, adquire um papel fundamental na supressão de lacunas deixadas pela revisão curricular, pois, ao passo em que o governo federal brasileiro financia e coopera para um projeto que visa destacar o ensino de espanhol, após o estabelecimento de uma legislação contrária a ele, dá a

entender que reconhece e busca recuperar uma agenda política educacional que foi negligenciada, ainda que este seja um movimento bastante ambíguo.

Assim, ao colocar em evidência o que as escolas estavam fazendo em termos de interculturalidade e bilinguismo, o Projeto Cruzando Fronteiras gerou um movimento nas Secretarias Estaduais de Educação que foi sentido no momento da premiação, com o comparecimento de vários representantes dessas instituições ao evento, ocorrido em 04 e 05 de agosto de 2022; bem como com a manifestação específica de apoio para desenvolver projetos semelhantes nesse âmbito, como foi o caso da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Outro momento do Projeto que trouxe uma das pautas caras às políticas públicas educacionais foi a Formação Docente. A demanda para as inscrições foi intensa, de modo que houve necessidade de encerrar o período de inscrição mais cedo que o necessário para que não extrapolasse o número de vagas. A Formação Docente, intitulada *A Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/multilinguismo*, foi estruturada na modalidade híbrida, composta de momentos síncronos e assíncronos, além de três Master Classes com convidados, teve a totalidade de 46 hora-aula e foi oferecida de 08 a 21 de novembro de 2022.

Ainda que a frequência efetiva ao curso tenha sido baixa, e cujas razões ainda merecem maior investigação, mas que pode bem ser atribuída ao período do ano, que, para os professores, foi desafiador com o fechamento de notas e provas; deve ser notada a demanda

existente por esse tipo específico de formação, que não ficou restrita a professores participantes do Projeto Cruzando Fronteiras, mas compareceram docentes que atuam em escolas bilíngues de centros metropolitanos, bem como oriundos de escolas que lidam com o desafio da presença crescente de imigrantes, não apenas falantes de espanhol, e que buscavam se atualizar, além de obter orientação para a atuação em salas de aula que apresentam essa diversidade linguística.

Por fim, o último eixo do Projeto, a publicação que traz os resultados alcançados, da qual este texto faz parte, deixará impressa, nesse movimento de retorno à pauta das políticas públicas de educação, a necessidade de um olhar mais acolhedor para tudo aquilo que engloba a realidade intercultural e bilíngue de muitas das escolas públicas brasileiras, desde o acolhimento ao aluno falante nativo de espanhol, passando por estratégias pedagógicas e linguísticas para incorporar a interculturalidade como uma prática benéfica para todos, até a formação de docentes para a atuação em salas de aula cuja diversidade de idiomas e de culturas seja vista como algo alavancador do processo educativo.

CONCLUSÕES

Políticas públicas são formas estruturadas com as quais os governos fazem ou não alguma coisa para benefício de seus cidadãos, para trazer equilíbrio às

realidades que estão desequilibradas ou simplesmente para suprir alguma demanda específica. Como definem as prioridades daquilo que vão ou não fazer depende de vários fatores, desde a estrutura governamental, dos atores envolvidos e suas diferentes pressões, além da alternância no poder de partidos políticos com tendências opostas. Assim, da mesma maneira com que uma política pública entra na agenda, ela pode simplesmente desaparecer com um único ato legal.

Foi assim com o ensino de espanhol, retirado do currículo por meio de legislação que estipulou o ensino da língua inglesa como a única língua a ser ofertada obrigatoriamente pelas escolas públicas do país. Fato que abalou toda uma estrutura educacional estabelecida, que implica tanto a formação docente, como a confecção e distribuição de material didático, mas que compromete, sobremaneira, o atendimento especializado ao aluno que fala espanhol como primeira língua e que, muitas vezes, encontra-se em situação social precária, e que passa a frequentar nossas escolas.

Felizmente, a política pública pode se apresentar de outras formas, com outros atores e outros arranjos, podendo pautar governos transversalmente, fazendo com que agendas antes esquecidas sejam recuperadas. Este foi o efeito do Projeto Cruzando Fronteiras. Dessa forma, esperamos que o referido Projeto, por meio de seus quatro eixos tão bem delineados, tenha contribuído para o retorno à pauta brasileira das políticas públicas educacionais em relação ao ensino de espanhol e de suas implicações, que ultrapassam, em

muito, a questão linguística; bem como que este retorno não seja apenas momentâneo, mas que sirva como um elemento motivador do debate em torno de ações concretas para uma convivência intercultural e bilíngue de forma mais permanente e harmônica no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2004. *Decreto n. 5151, de 22 de julho de 2004*. Diário Oficial da União.

Brasília, 23 jul. 2004.

CABRAL, A. B. *Educação no Brasil: políticas educacionais e professores*. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental*: República. Brasília: ANESP, v. 13 n°2, p.31-39, jul./dez. 2014.

CAPELLA. Ana Cláudia Niedhardt. *Formulação de Políticas*. Brasília: Enap, 2018.

INOUE, Cristina Y. A.; APOSTOLOVA, Maria S. *A Cooperação Internacional na Política Brasileira de Desenvolvimento*. São Paulo: ABONG; Rio de Janeiro: Núcleo de Animação Terra e Democracia, 1995.

LOPES, C.F.; GREGOLIN, M. do R. *A lei nº 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de 'língua no francas'*. *Policromias*. *Revista de Estudos do Discurso*. Imagem e Som, v. 6, nº3, p. 293-317, set-dez.2022.

SARAIVA, Enrique. *Introdução à Política Pública*. In: SARAIVA, E; FERRAREZI, E. (Org.) *Políticas Públicas*. Coletânea. Vol. 1. Brasília: ENAP, 2006.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão de literatura*. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

PERONI, Vera. *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PROGRAMA IBERO-AMERICANO DE BILINGUISMO E DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA. OEI – Brasil. Disponível em OEI | Brasil, acessado em 30 de novembro de 2022.

PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS. *Nota Conceitual*. Brasília: OEI, 2022 (Documento Interno).

MARTINIC, S. Reformas educativas: *mitos y realidades*. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 27, p. 17-33, septiembre-diciembre, 2001.







**O PROJETO
CRUZANDO FRONTEIRAS
EIXOS E ENSINAMENTOS**

O PRÊMIO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE “CRUZANDO FRONTEIRAS”: DINÂMICAS E IMPLICAÇÕES

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo
(UCLPM) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
gimioliz@gmail.com

O Projeto de Educação Intercultural Bilíngue “Cruzando Fronteiras”, desenvolvido pela Organização dos Estados Ibero-americanos do Brasil (OEI BRASIL) em parceria com Ministério da Educação brasileiro, realizou ações para a valorização, a visibilização e a promoção das línguas portuguesa e espanhola – as duas línguas oficiais da organização – e das outras línguas das regiões fronteiriças da América do Sul, que constituem a rica herança do multilinguismo local e fortalecem os vínculos regionais nos campos cultural e educacional, entre outros.

O setor educacional dos países sul-americanos enfrenta a necessidade crescente de responder a novos contextos associados à diversidade cultural e linguística, em decorrência de uma maior porosidade das

fronteiras, das migrações inter-regionais ou dos fluxos de refugiados, além da chegada à escola de segmentos até recentemente ausentes da instituição. Sente-se a necessidade também de dar resposta à valorização crescente da integração regional e da globalização, com os seus fluxos econômicos positivos para as comunidades locais.

Esses contextos demandam cada vez mais soluções interculturais e bi/multilíngues que ultrapassem o modo como os Estados-nação organizaram o ensino no século XX e no início do século XXI e que tenham capacidade de inclusão da população fronteiriça na contemporaneidade de uma cidadania ampliada, com suas heranças culturais múltiplas. Entenda-se aqui população fronteiriça não só como aquela que vive sobre as linhas divisórias dos países, mas também, em um sentido mais amplo, como todos os que, independentemente da sua posição geográfica, situam-se nos limites entre diferentes culturas e línguas. Por isso mesmo, estão sujeitos a vários tipos de dificuldades e violências e, ao mesmo tempo, na encruzilhada entre novas e muitas vezes inusitadas oportunidades.

Esse último ponto indica uma generalização maior do multilinguismo e da diversidade cultural fora da região tradicional de fronteira (vista até há pouco tempo como o encontro de “dois monolinguismos”), como acontece sobretudo nas grandes cidades, hoje tendencialmente “urbes globais” perpassadas por fluxos populacionais de diversas naturezas, como o dos migrantes econômicos, o dos refugiados, o dos turistas, o

dos intercambistas universitários, o dos nômades digitais, entre outros, que provêm de cada vez mais longe, acompanhando o fluxo dos capitais e das mercadorias na globalização.

Uma das formas de reconhecer os modos como as escolas “de fronteira” veem e lidam com esses contextos plurais, bem como de conhecer em detalhe o trabalho realizado pela rede pública de educação básica formal nesse âmbito, foi a instituição da primeira edição do Prêmio Ibero-americano de Educação Intercultural Bilingue “Cruzando Fronteiras”. Apresentado ao público em edital de 10 de março de 2022, o concurso teve como prazo de inscrição o período de 15 de março a 14 de maio, e os resultados foram apresentados em 16 de junho de 2022. O concurso previa premiação monetária para os projetos aprovados e as suas respectivas escolas.

Um dos aspectos importantes do projeto foi o destaque dado ao papel do gestor escolar na liderança de uma equipe escolar pedagógica. Por isso, a premiação foi direcionada à escola, inscrita por meio de equipes escolares compostas pelo diretor(a), um coordenador(a) e de um a quatro professores, que conseguiram articular um trabalho coletivo exitoso de interculturalidade e bilinguismo.

Das 23 experiências inscritas, sete foram premiadas em uma das categorias previstas, a saber:

Categoria A – Projeto nacional intercultural e bilingue: para escolas que não se encontram em área de fronteira, mas que desenvolveram

perspectivas interessantes e inovadoras para a interculturalidade e o bilinguismo português-espanhol;

Categoria B.1 – Ibero-americana de Fronteira: para escolas situadas na fronteira e com experiências interculturais e bilíngues espanhol-português dos países ibero-americanos vizinhos ao Brasil (Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru e Colômbia);

Categoria B.2 – Nacional de Fronteira: para escolas brasileiras de fronteira com projetos interculturais e bilíngues português-espanhol entre o Brasil e os países ibero-americanos vizinhos [nesta categoria não houve inscrições].

A categoria A previa duas fases, uma regional e outra nacional, isto é, premiaria uma escola de cada uma das cinco regiões geográficas do Brasil, e a melhor experiência receberia o prêmio nacional.

Essas três categorias espelhariam, assim, o trabalho realizado pelas escolas sobre as linhas fronteiriças da América do Sul, ativando a memória e de certo modo recuperando iniciativas anteriores, como as do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) (2005-2012), depois renomeado como Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (2012-2016) do Mercosul Educacional (Oliveira e Morello, 2019). Também valorizavam os trabalhos realizados em outros contex-

tos, mas que apresentavam interesses semelhantes pelas relações culturais e epistemológicas com a língua e os países de língua espanhola e que, para isso, tiveram que desenvolver metodologias diferentes e inovadoras.

Para a premiação das melhores experiências, a OEI Brasil organizou em Brasília, em 4 e 5 de agosto de 2022, o Seminário Híbrido sobre Interculturalidade e Bilinguismo, apresentado em outro texto deste volume. Na ocasião, foi possível discutir conceitos e práticas de interculturalidade e bi/multilinguismo importantes para as escolas de fronteira do Brasil e dos países hispanofalantes circunvizinhos. Um dos pontos altos do seminário foi a apresentação das experiências ganhadoras dos diferentes países, em que o espanhol e o português foram usados em regime de intercompreensão, modelo comunicativo predominante nas áreas de fronteira.

As experiências premiadas foram as seguintes:

Categoria A:

1. [Prêmio Nacional] Escola Municipal Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza, Foz do Iguaçu, Paraná.

Projeto Pedagogia de Fronteira – projeto intercultural e interdisciplinar desde a Fronteira Trinacional: pela planificação de uma política educativa intercultural crítica e multilíngue com impactos na rede municipal da cidade de Foz do Iguaçu, em um diálogo entre o ensino básico e o ensino superior.

2. [Prêmio Região Nordeste] Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Pleno Itaqui-Bacanga, São Luís, Maranhão.

Projeto Ensino de Espanhol (ELE) através de unidades interculturais: “Mi casa es su casa: acolhimento de imigrantes venezuelanos no Maranhão”; “Hallowmuertos: Halloween e Día de Muertos em contraste”; “Quem conta um conto aumenta um ponto: contes clássicos latino-americanos e sua reescritura”.

3. [Prêmio Região Centro-Oeste] Escola Municipal de Educação Integral Rachid Bardauil, Corumbá, Mato Grosso do Sul.

Projeto Dissolução do preconceito linguístico no Ensino Fundamental I: o ensino do espanhol como forma de valorização dos estudantes bolivianos em uma escola brasileira.

4. [Prêmio Região Sudeste] CIEP 413 Intercultural Adão Pereira Nunes Intercultural Brasil México, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Projeto Clube de Leitores: incentivar a leitura, aprimorar pronúncia e vocabulário dos alunos utilizando-se de artigos, notícias e textos atuais na língua espanhola e promover a produção de textos pelos estudantes a partir do contato com diversos gêneros textuais e discursivos.

5. [Prêmio Região Sul] Instituto Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

Projeto de internacionalização em casa: economia circular e eficiência energética: reflexões e ações em torno dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU: Instituto Federal do Paraná (IFPR, Brasil) e Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ, Florencio Varela, Argentina); “Palestras e escrita de artigos bilíngues: pesquisa e intercâmbio cultural para além dos limites da determinação curricular”.

Categoria B1:

1. [Argentina] Escuela 484 República de los EEUU del Brasil, Santo Tome, Corrientes, Argentina.

Projeto ¡Nuevos desafíos! En las escuelas de zonas de fronteras, se, hace hincapié en la enseñanza de la lengua portuguesa y el español a partir de la educación intercultural: Festa Junina.

2. [Uruguai] Escuela Brasil, Rivera, Departamento de Rivera, Uruguai.

Projeto “A interdisciplinaridade e o retorno da comunidade à escola: a unidade família-escola-região e o interesse dos educandos: focalizando a cultura, a integração e a socialização através das pipas, pandorgas, papagaios, cometas”.

Uma questão interessante que decorre da observação dos projetos inscritos e premiados é a diferença em número e diversidade dos projetos da categoria A em relação aos projetos das categorias B1 e B2, esta última sem nenhum inscrito. Fica claro o potencial de escolas situadas fora das regiões de fronteira em desenvolver um fazer metodológico capaz de estimular o olhar dos estudantes em direção à língua espanhola e seu potencial epistemológico, bem como em direção aos demais países latino-americanos, fomentando a interculturalidade de diversas maneiras.

Houve, entre 2005 e 2017, um programa explícito do Ministério da Educação do Brasil e dos demais países do MERCOSUL para o estímulo do bilinguismo e da interculturalidade de escolas públicas de fronteira, estaduais e municipais, em vários estados, que no seu momento de maior ênfase chegou a arrolar 26 pares de escolas entre Brasil e Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela (Oliveira e Morello, 2019). Considerando isso, é possível se questionar sobre a permanência da iniciativa na cultura escolar de fronteira, ou mais propriamente sobre a pouca penetração dos pressupostos do PEIBF no funcionamento escolar local e suas respectivas redes de ensino. Talvez não seja por acaso que as duas escolas premiadas na categoria B1, tanto na Argentina quanto no Uruguai, contenham “Brasil” no nome e tenham recebido essa “vocalização” para a relação com o Brasil (derivada do nome) décadas antes do PEIBF e mesmo do MERCOSUL, se considerarmos as suas datas de criação.

Também convém recordar, como fatores possivelmente relevantes para o quadro esboçado nos parágrafos anteriores, a estagnação ou a perda de dinamismo do MERCOSUL a partir de 2015 e o desinteresse dos últimos anos pela integração econômica regional, a extinção de *facto* do PEIF em 2016 e a eliminação da oferta obrigatória do ensino do espanhol no ensino médio brasileiro. Tal oferta era regulamentada pela Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, revogada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2016; 2017). Todos esses sinais inequívocos dados às escolas sobre a desimportância do projeto integracionista, intercultural e bilíngue no âmbito das fronteiras podem ajudar a explicar algum ceticismo ou mesmo um interesse possivelmente reduzido diante de uma retomada dessas ideias-força anos depois.

Outro ponto que vale a pena ressaltar é que os projetos da categoria A premiados estavam, em quase sua totalidade, ligados à disciplina de língua espanhola na escola, isto é, ao ensino formal da língua, que estabeleceu a possibilidade de estender um olhar aos países latino-americanos, entendendo-se a língua como uma ponte para o conhecimento do outro e superando a ideia, em algumas escolas, do ensino da língua como código apenas. O alcance nacional da Lei do Espanhol de 2005, com a oferta da língua no ensino médio em todo o território nacional, tornou possível que até mesmo regiões aparentemente menos ligadas ao contexto latino-americano, em função da distância geográfica,

como o Maranhão ou o Rio de Janeiro, desenvolvem iniciativas importantes.

Vamos passar agora à análise de três projetos premiados, para em seguida tirarmos algumas conclusões sobre o potencial de cada um.

Iniciemos com o projeto vencedor do prêmio nacional na categoria A, Pedagogia de Fronteira – projeto intercultural e interdisciplinar desde a Fronteira Trinacional da Escola Municipal Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza (doravante EPVPS) de Foz do Iguaçu.

O resumo do projeto apresenta uma imagem clara do diálogo, que esteve na base da sua realização, entre a escola e suas práticas pedagógicas e a Secretaria Municipal de Educação, não só como instância gestora mas também como instância formadora de docentes, bem como com a universidade, que agrega novas possibilidades de reflexão e formação ao processo.

O projeto Pedagogia de Fronteira é um projeto colaborativo em diálogo com o ensino básico e o ensino superior e tem como objetivo geral refletir sobre e planificar uma política educativa intercultural e multilíngue para as fronteiras, em planificação 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, letramento crítico, plurilinguismo e território. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação participativa com envolvimen-

to ativo da comunidade. O projeto formou 155 docentes do município, em trabalho articulado do ensino básico e superior. Realizou levantamentos demolinguísticos conhecendo as línguas e culturas que circulam na comunidade escolar, elaborou o *Protocolo de Acolhimento* para alunos imigrantes na escola e implementou a oferta de espanhol em trabalho interdisciplinar. (Projeto Pedagogia de Fronteira [...], 1)

A EPVPS, com 203 alunos, alguns dos quais oriundos do Paraguai, do Haiti e da Venezuela, oferece o ensino fundamental do 1º ao 5º ano em período integral. Situa-se na região periférica de Foz do Iguaçu, na margem da fronteira com o Paraguai. A região da Tríplice Fronteira, por sua vez, onde Foz do Iguaçu se encontra, é uma das regiões mais plurais da América do Sul, com a presença de mais de 80 nacionalidades e mais de 50 línguas. No próprio sistema municipal de educação, com 50 escolas, estavam presentes em 2018, segundo levantamento demolinguístico realizado pelo projeto, 355 alunos estrangeiros, oriundos da Argentina, do Paraguai, do Peru, do México e da Espanha, entre outros. Já os dados de 2019 apresentaram um aumento significativo do número de estudantes estrangeiros: 630, com destaque para paraguaios, argentinos e venezuelanos.

Nesse contexto plural, o projeto propôs uma ação integrada em diversas frentes. Capacitou 161 professores, junto com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em multilinguismo e inter-

culturalidade e atuou ao mesmo tempo nas discussões para a elaboração de um projeto de lei que garantiu a introdução do ensino de espanhol do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Também desenvolveu material didático específico para o ensino da língua em caráter interdisciplinar para crianças dessa faixa etária, e menciona-se um Protocolo de Acolhimento para Alunos Imigrantes que pode ser uma peça fundamental para fortalecer a ideia de que a interculturalidade e o multilinguismo devem ser praticados, em primeiro lugar, dentro das salas de aula, reconhecendo as línguas dos alunos e professores e utilizando-as para benefício do processo pedagógico em curso. No entanto, o projeto não aponta mais detalhes sobre o protocolo de acolhimento e sua forma de elaboração e aplicação.

O projeto revela-se um esforço coletivo de fôlego, sistêmico, não restrito às atividades internas da sala de aula, com amplos transbordamentos para a mudança da realidade social do entorno. Para tanto, são necessárias as parcerias institucionais robustas que o projeto demonstra ter construído.

Analisemos em seguida o projeto Dissolução do preconceito linguístico no Ensino Fundamental I: o ensino do espanhol como forma de valorização dos estudantes bolivianos, da Escola Municipal de Educação Integral Rachid Bardauil de Corumbá, no Mato Grosso do Sul.

Esse projeto nasceu a partir da identificação de um problema muito presente em muitas das fronteiras brasileiras com os demais países: o do preconceito e da discriminação para com os vizinhos, nesse caso o

preconceito em relação aos bolivianos. Estrutura então uma metodologia para agir sobre o preconceito, no sentido de eliminá-lo, através de sequências didáticas, leituras e exploração da cultura, da influência e da relevância da língua espanhola como grande língua mundial. Busca, no campo do valor, motivação para transformar o preconceito em aceitação, fomentando o orgulho pela nacionalidade boliviana.

Partiu de um problema concreto: um aluno do 3º ano do ensino fundamental, falante de espanhol e com dupla nacionalidade, que tinha vergonha de falar espanhol e que era chamado pelos colegas de “boliviano” como uma alcunha negativa. Essa discriminação impedia a formação dos alunos como cidadãos interculturais, que interagem de igual para igual com os seus vizinhos no contexto multicultural de Corumbá, nas margens do Rio Paraguai, no Mato Grosso do Sul, na fronteira com Puerto Quijarro e Puerto Suárez, na Bolívia.

Ressalta-se que a escola tem espanhol no seu currículo desde sua fundação, disciplina que se abriu à possibilidade de uma intervenção intercultural. A existência, no público escolar, de crianças com dupla nacionalidade e falantes de espanhol ou das duas línguas como línguas maternas levou a considerações importantes sobre a necessidade de “desestrangeirizar” a língua espanhola através da aceitação, com orgulho, do bilinguismo e da dupla nacionalidade, operando sobre a categoria “língua estrangeira – espanhol”.

O projeto mostra a capacidade de refletir sobre a própria realidade e de priorizar o acolhimento dos estudantes

na comunidade escolar, sem o que o aprendizado fica prejudicado. Igualmente, ilustra a capacidade de transformar a base curricular para significar de outra maneira a língua espanhola, em benefício dos falantes, e de construção de uma cidadania intercultural ampliada e bilíngue.

Finalmente, lancemos o nosso olhar sobre o Projeto de Internacionalização em Casa: economia circular e eficiência energética: reflexões e ações em torno dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) em parceria com a Universidade Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) da Argentina. “Palestras e escrita de artigos bilíngues: pesquisa e intercâmbio cultural para além dos limites da determinação curricular”.

Essa iniciativa foi levada a cabo por unidades do IFPR situadas em pequenas cidades do Paraná, a saber: Palmas e Coronel Vivida (esta última um campus avançado), situadas a 200 km e 150 km respectivamente da fronteira argentina. O IFPR, que tem dois níveis de ensino (médio e ensino superior técnico), utilizou uma estratégia típica das universidades (ou do ensino superior) para a realização do projeto com estudantes do ensino médio: a política de internacionalização, estabelecendo parceria com uma universidade nova da Argentina, criada em 2009 e que entrou em operação em 2011 apenas. Ressalta-se, no texto apresentado, que o projeto não demandou qualquer aporte financeiro direto, mas foi construído como atividade colaborativa entre as instituições e os membros da equipe, que envolveu 12 estudantes de ensino médio, além dos professores.

Foi realizada uma metodologia de palestra em espanhol sobre economia circular e segurança energética como evento desencadeador do projeto, seguida da elaboração de trabalhos, em que os estudantes escolhiam problemáticas de pesquisa e de letramento/escrita acadêmica bilíngue, e os melhores trabalhos eram transformados em artigos em português e espanhol, com orientação de professores brasileiros e argentinos. Isso levou a uma aproximação à língua por uma via inusitada e muito interessante: a do espanhol como língua da ciência, tema recente de debate durante a II Conferência sobre as Línguas Portuguesa e Espanhola (CILPE) da OEI, em Brasília, de 16 a 18 de fevereiro de 2022 (<https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/oei-int-cilpe/historico>). O objetivo final era a publicação dos artigos na *Revista Experiencia Docente*, publicada pela Universidade ECCI de Bogotá, na Colômbia, ampliando ainda mais a parceria com instituições ibero-americanas ao envolver um terceiro país.

Os participantes do projeto, a par de outras importantes considerações, concluem da experiência com as línguas que “os obstáculos da barreira linguística não se rompem com uma única atividade ou com o mero aprendizado técnico da língua, mas é aparentemente mais eficaz enquanto processo que envolve a aproximação com seus falantes por meio de atividades colaborativas” (Projeto IFPR, 2022, 6).

Não temos a possibilidade de comentar todos os projetos vencedores por uma questão de espaço. Esses

três exemplos, no entanto, já nos mostram uma riquíssima combinação de fatores institucionais, pedagógicos, linguísticos e culturais levados em conta para a valorização e a superação, ao mesmo tempo, das várias fronteiras descritas em cada caso. É a valorização da fronteira como um lugar de encontro do outro e de abertura e simultaneamente o estímulo à sua superação como barreira e como fechamento. Como disse o Prof. Luiz Oosterbeek na palestra de abertura do curso “Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo”: “as fronteiras existem para serem ultrapassadas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora alguns projetos premiados tenham sido iniciativas internas de algumas escolas, ressalta-se o diálogo institucional entre países e entre as escolas e a universidade como um grande ativo de inovação nas iniciativas apresentadas: praticar, na elaboração e na execução do projeto, aquilo que se apregoa como sistemática intercultural e bi/multilíngue parece ser uma ótima forma de dar lugar, na prática, a ambas as línguas, o português e o espanhol, e de operar na chave da cooperação interinstitucional e internacional para a construção de um futuro ibero-americano compartilhado.

Os projetos também nos mostram como a disciplina língua espanhola nos diversos contextos escolares privilegia a construção de uma relação com outros paí-

ses ibero-americanos, culminando nesses e em muitos outros projetos. Mostram também a necessidade de “desestrangeirizar” o espanhol e o português, conforme o caso, para fazer do bilinguismo a nossa língua comum em um projeto de futuro compartilhado.

A primeira edição do Prêmio Ibero-americano de Educação Intercultural Bilíngue “Cruzando Fronteiras”, assim, abriu espaço para o Seminário híbrido sobre Interculturalidade e Bilinguismo, realizado em agosto de 2022 e, em seguida, para o Curso on-line síncrono “A Docência Plural: formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo”, realizado em novembro de 2022. São esforços que contribuem para uma atuação cada vez mais decidida dos professores e das escolas na inclusão e no adequado trato com a diversidade cultural e linguística.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, vol. 81 núm.1, pp. 53-74.



O PROJETO “CRUZANDO FRONTEIRAS” E O SEMINÁRIO SOBRE INTERCULTURALIDADE E BILINGUISTO: AS VÁRIAS PERSPECTIVAS

Eliana Rosa Sturza – UFSM
listurza@gmail.com

Gilvan Müller de Oliveira
Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo/UFSC
gimioliz@gmail.com

APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO SOBRE INTERCULTURALIDADE E BILINGUISTO

Neste texto, apresentamos uma síntese das temáticas abordadas nos três painéis que compuseram a programação do Seminário Bilinguismo e Interculturalidade, realizado nos dias 4 e 5 de agosto de 2022, realizado com o objetivo de apresentar e premiar os projetos selecionados na 1ª edição do Prêmio Ibero-Americano de Educação Intercultural Bilíngue

“Cruzando Fronteiras”, finalizado em junho de 2022. Ademais, buscamos apontar algumas perspectivas para uma educação intercultural bi/multilíngue para as fronteiras.

A programação do seminário se organizou em três momentos. O momento cerimonial foi composto com as seguintes autoridades e representantes da área de educação: CONSED, representado por Leuzinete Pereira da Silva (secretária de educação do estado do Maranhão), virtualmente; UNDIME, representado por Luiz Miguel Martins Garcia (presidente da UNDIME e dirigente municipal de educação de Sud Mennucci/SP), presencialmente; CONIF, representado por Oneida Cristina Gomes Barcelos Iridon (reitora do Instituto Federal de Goiás e coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF), presencialmente; UFFS, representada por Angelise Fagundes (professora adjunta da área de ensino de espanhol do curso de graduação em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul), virtualmente; Instituto Camões, representado pelo embaixador João Ribeiro de Almeida, virtualmente; Instituto Guimarães Rosa (MRE), representado pela embaixadora Paula Alves de Souza, presencialmente; OEI, representado por Raphael Callou (diretor da OEI no Brasil), presencialmente; MEC, representado por Victor Godoy Veiga (ministro de Estado da educação), presencialmente; que, nessa ordem, fizeram suas manifestações.

O segundo momento do seminário contou com uma programação organizada em dois painéis com três mesas temáticas:

O Painel 1, com o tema: “Estado da arte da interculturalidade e do bilinguismo compreendendo os conceitos e o contexto em que se dá no Brasil e suas implicações”:

Mesa 1 – Geopolítica das fronteiras: Profa. Luana Rodrigues (UFAM); Dra. Rosangela Morello (IPOL); Prof. Marcus Vinicius Liessem Fontana (UFFS); Dra. Maria Francisca Trujillo (MEC).

Mesa 2 – Interculturalidade, multilinguismo, bilinguismo: do que estamos falando? Profa. Edleise Mendes (UFBA); Profa. Eliana Rosa Sturza (UFSM); Prof. Roberto Bein (Universidade de Buenos Aires, UBA); Fabián Severo, escritor.

O Painel 2, com o tema: “Interculturalidade e bilinguismo na sala de aula: currículo e formação de professores”:

Mesa 3 – A formação de professores para o currículo e para atuação intercultural e bilíngue: Profa. Isis Ribeiro Berger (UNIOESTE); Profa. Luana Rodrigues (UFAM); Profa. Eliana Rosa Sturza (UFSM); Dra. Rosangela Morello (IPOL); Profa. Edleise Mendes (UFBA).
Coordenação: Prof. Gilvan Müller de Oliveira (Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo/UFSC).

O Painel 3, com o tema: “As experiências das escolas participantes do Prêmio Cruzando Fronteiras”, e apresentação das escolas premiadas e cerimônia de entrega dos prêmios, realizada no dia 5 de agosto.

AS VÁRIAS PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILINGUISMO

Nesta seção, apresentaremos uma síntese dos principais aspectos abordados pelos palestrantes de cada painel do seminário. Na ordem da programação, iniciaremos com as apresentações da Mesa 1, “Geopolítica das fronteiras”.

A primeira comunicação, realizada pelo Prof. Marcus Vinicius Liessem Fontana, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), destacou o estado atual do ensino de espanhol no Brasil e todo o movimento que se organizou em torno da proposta de retomada da oferta do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. O professor realizou um breve panorama histórico sobre a presença do espanhol no sistema escolar brasileiro, ressaltando a inconstância política e jurídica que afeta a permanência do espanhol como opção de língua estrangeira nas escolas.

A segunda palestra, realizada pela Profa. Luana Rodrigues, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), trouxe para o debate questões relativas à configuração

das fronteiras, tratando inicialmente de conceitos fundamentais da geopolítica para comentar a relação das línguas e as fronteiras, tais como território, espaço, territorialidade, entre outras noções relevantes para a compreensão das línguas no contexto de fronteira.

Neste sentido, destacaram-se os efeitos das políticas que incidem sobre os usos das línguas e o papel das línguas como elemento delimitador do espaço fronteiriço. A professora fez uma periodização dos tratados de limites entre territórios de Espanha e Portugal na América do Sul, mostrando como foram sendo configuradas as fronteiras brasileiras. A partir dessa periodização, mostrou como então se organizaram as políticas territoriais no Brasil.

A Profa. Luana Rodrigues salientou que não vemos os territórios das fronteiras como um recurso ou como potencial para a integração regional, mas os vemos como espaços de defesa do nacional. Ela ainda abordou a divisão das regiões de fronteira do Brasil na forma de três arcos: Norte, Central e Sul e suas sub-regiões. Por fim, pontuou, acertadamente, que se deveria pensar uma educação linguística que inclua as línguas de cada região da fronteira, isto é, sua diversidade linguística, para que, dessa forma, haja o fortalecimento da escola como um espaço de inclusão social na fronteira. Reforçou, ao concluir, a necessidade de se ter políticas para o ensino do português e espanhol como uma ação transnacional.

Na sequência, a Dra. Maria Francisca Trujillo, da assessoria internacional do Ministério de Educação (MEC),

tratou da situação das línguas no Brasil, considerando o tema do seminário: interculturalidade e bilinguismo. Ao iniciar, ela faz um retrospecto histórico do Brasil desde século XVI, destacando o cenário multilíngue do primeiro período colonial brasileiro, dadas as mais de 1.600 línguas indígenas existentes na época. Refere-se ao momento atual também como um cenário multilíngue, reconhecendo a existência atualmente de mais 250 línguas faladas no Brasil, entre indígenas, de imigração e de sinais.

Na continuação, enumerou ações do Ministério de Educação, sobretudo, da assessoria internacional, ressaltando a importância dos acordos e convênios para as políticas públicas, informando que há estudos para a retomada do Escolas Interculturais de Fronteira, através da criação de um grupo de trabalho na Secretaria de Educação Básica do Ministério, encarregado de mapear a situação das escolas, buscando atualizar as informações sobre as escolas de fronteira.

A Dra. Rosângela Morello (IPOL) encerrou as palestras do primeiro painel. Ela inicialmente apresenta como a geopolítica se constitui em um saber estratégico, com uma compreensão própria do Estado. Ressalta que, no mundo atual, há demandas por relações globais e as fronteiras devem ser repensadas nesses novos contextos, não cabendo mais uma sobreposição entre fronteiras e Estado Nacional.

Em relação às línguas, reforça que elas não têm fronteiras definidas. Recorda, no entanto, a tentativa ideológica, no Brasil, de estabelecer uma coincidência entre a noção de Estado Nacional, ser brasileiro e falar

português, o que contribui para se produzisse o imaginário do país monolíngue. Para fins de exemplificação, ela demonstra como se distribuem as línguas nas faixas de fronteiras, a exemplo das línguas indígenas no Norte e Centro-Oeste; e das línguas de imigração, principalmente, no Sul e Sudeste. As zonas de fronteiras permitem ainda classificar as línguas, a partir do seu status, com diferentes denominações: línguas oficiais, línguas nacionais, línguas estrangeiras, interlínguas.

Ao encerrar sua fala, propõe pensarmos as fronteiras em uma nova geopolítica que considere, sobretudo, os espaços e os trânsitos. Para ilustrar suas reflexões e como as fronteiras são espaços propensos ao multilinguismo e a uma educação intercultural, apresentou um breve histórico de dois projetos, o PEIBF e o PEIF.

O Projeto das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF), inicialmente, um projeto bilateral entre Argentina e Brasil e, mais tarde, um projeto multilateral no âmbito do Mercosul Educacional, pautou uma perspectiva de fato integradora para educação nas zonas de fronteira, em colaboração com os sistemas educacionais dos países vizinhos.

Na sequência, a palestrante apresentou também o Projeto Observatório da Educação de Fronteira (OBDEF), o seu desenvolvimento e resultados, bem como as conclusões formuladas sobre a presença e circulação das línguas nas fronteiras.

Ambos os projetos tiveram a gestão e o desenvolvimento do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), por ela coordenado.

A seguir, relatamos as apresentações no segundo painel, intitulado: “Interculturalidade, multilinguismo, bilinguismo: do que estamos falando?”.

Esse painel teve por objetivo colocar em contraste esses três conceitos-chave para esclarecer diferenças e perspectivas de abordagem, bem como trazer exemplos da sua relevância para pensarmos sobre as situações linguísticas das fronteiras, suas repercussões no âmbito escolar e de como compreender a interculturalidade como especificidade de uma educação voltada para valorizar as experiências e vivências culturais no contexto particular da educação intercultural nas zonas de fronteira.

O escritor Fabián Severo abriu o painel. Uruguaio, nascido na fronteira, na cidade de Artigas, cidade-gêmea da brasileira Quaraí, sua literatura é escrita em Portunhol. Seus textos registram de modo poético o cotidiano de quem vive na fronteira, os sentimentos de um fronteiriço, as diferenças sociais e as dificuldades enfrentadas na escola, uma vez que sua língua materna é o Portunhol, língua não coincidente com o “idioma nacional”, o espanhol, língua da alfabetização.

O escritor apresenta um poema que ilustra esse conflito que viveu na escola, entre as duas línguas: a de casa e a da escola. Declara que entendeu que poderia criar uma linguagem para falar da fronteira. Ressalta que a fronteira não é uma definição e que viver na fronteira não é um problema, mas uma sorte. E insiste: “*semo frontera*”.

Na sequência, o Prof. Roberto Bein, da Universidade de Buenos Aires (UBA), proferiu a sua palestra,

intitulada “La tensión entre la ideología plurilingüe y la exclusividad del inglés como lengua extranjera”. Na sua fala, o professor propõe discutir a relação entre a escolha da língua estrangeira pelas famílias, pelo sistema escolar e o que é solicitado, demandado pelo mercado de trabalho. Inicialmente, apresenta uma distinção entre os conceitos de multilinguismo, multiculturalismo e plurilinguismo.

Ele faz uma retrospectiva situando em que momento o multilinguismo entra em pauta, referindo-se ao surgimento de legislações nos países da região, sobretudo a partir dos anos 1990, que passam a incorporar outras línguas nas disposições legais e oficiais. No caso do Brasil, menciona a língua de sinais e a cooficialização municipal das línguas brasileiras, iniciada no ano de 2002, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

No panorama que apresenta, Roberto Bein destaca, ainda, as línguas oficiais do Mercosul. O Tratado de Assunção, em 1991, definiu o português e o espanhol como línguas oficiais. Posteriormente, em 2014, o guarani se tornou a terceira língua oficial do bloco. Na década de 1990, segundo ele, ocorre uma maior visibilização das línguas originárias e do inglês, que se fortalece por causa das políticas de globalização. Já no ano de 2000, tem-se leis de obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil (2005) e de português na Argentina (2009). O professor menciona que, no caso do Brasil, a lei da obrigatoriedade do ensino de espanhol foi revogada em 2016. Além das línguas oficiais do Mercosul, menciona as línguas reconhecidas na UNASUR.

Outro aspecto ressaltado por Roberto Bein é o da Educação Intercultural Bilíngue (EIB), voltada à Educação Escolar Indígena (EEI). Na sua perspectiva, o que seria uma oportunidade para aprendizado das línguas e troca de conhecimento nas línguas, para que os não indígenas aprendessem uma língua indígena, por exemplo, não ocorreu, de modo que a EIB ficou restrita apenas aos indígenas, tanto na Argentina como nos demais países da região.

O palestrante apresenta um levantamento realizado na província Buenos Aires por uma ONG, no qual se apontam os argumentos para oferta de línguas estrangeiras (LE) no currículo escolar, sendo elas: o inglês, por sua importância internacional, no sentido que leva a acessar outras culturas; e o português, pela importância do Mercosul, como LE para os estudos superiores e como ferramenta para desenvolvimento na sociedade. Acrescenta exemplos da perspectiva de uma educação plurilíngue e intercultural em documentos para ensino de inglês na província de Buenos Aires.

Para concluir, elenca as crenças que normalmente as famílias têm sobre a importância de aprender línguas estrangeiras e quais representações se tem das línguas, que resume como sendo relativas às atitudes, lealdade linguística, às representações sociolinguísticas e às ideologias linguísticas.

Roberto Bein inclui na sua fala os resultados de um levantamento realizado por ele, em 2022, em sites da internet, no qual verificou que o inglês não é a única língua demandada pelo mercado de trabalho, embora, em

alguns setores mais específicos, ela apareça como a mais necessária. Mas também outras línguas são mencionadas, como o português na área do turismo. Por fim, ele mostra um blog brasileiro em que se elencam razões para estudar determinadas línguas, que seriam mais convenientes aprender para melhor inserção no mercado de trabalho.

Nas suas conclusões, reforça os resultados do levantamento por ele realizado: o inglês tem sua relevância em determinadas áreas de trabalho, mas não é a única língua requerida; segundo ele, a representação de que só inglês serviria para acesso ao mundo do trabalho é da ordem do mágico, “um fetiche”.

Dando continuidade às apresentações do Painel 2, a Profa. Eliana Sturza, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), abordou “As línguas das/nas fronteiras”, os fenômenos linguísticos que ocorrem nesse contexto, enfatizando principalmente os contatos entre o português e o espanhol, as práticas linguísticas e a relação dessas duas línguas nacionais com as demais línguas que circulam nas zonas de fronteira. Também tipificou, através do conceito de paisagens linguísticas, as presenças das línguas nos espaços urbanos, em diferentes cidades localizadas ao longo da fronteira do Brasil com os demais países sul-americanos.

Entre os fenômenos linguísticos referidos pela professora, estão: a alternância de códigos, a mistura de línguas e a intercompreensão. Conclui com uma pergunta provocativa: se devemos considerar apenas o bilinguismo português-espanhol nas fronteiras hispa-

no-brasileiras ou levar em consideração a presença e a circulação de outras línguas nos territórios fronteiriços.

A palestra da Profa. Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) encerrou a Mesa 2 do Painel 2, abordando a “Interculturalidade em contexto de fronteira”. A sua apresentação se estruturou em três tópicos: (i) a desconstrução de alguns mitos sobre interculturalidade, (ii) a interculturalidade que se quer construir e (iii) a interculturalidade e a educação linguística no contexto de fronteira.

Em relação ao primeiro tópico, a professora define o que se entende por interculturalidade como sendo “um posicionamento diante da diversidade e complexidade das sociedades contemporâneas especialmente nas fronteiras físicas e simbólicas”. Ela também reforça, que a interculturalidade é “uma postura, um modo de ser e agir voltado para a negociação das diferenças”. Essas considerações contribuem para o que ela chama de desconstruir os mitos sobre a interculturalidade. Acrescenta ainda que é dimensão necessária para erradicar discriminação e preconceitos, “especialmente de viver em diferentes línguas no espaço de sala de aula e fora dela”.

Outro aspecto necessário para desconstruir os mitos da interculturalidade é compreendê-la como possibilidade de se estar aberto ao outro e ao papel que ele desempenha no mundo. Neste sentido, a interculturalidade promove a interação, a integração e a cooperação entre sujeitos de contextos culturais diferentes. Ela destaca o binômio “língua/culturas” em interação.

O terceiro mito a ser desconstruído é de que a pedagogia intercultural não ensina língua, isto é, falha no ensino de línguas. Para ela, é exatamente o contrário, e o sucesso da pedagogia intercultural se baseia no fato de que “constrói ações de ensino-aprendizagem centradas no sentido e nas experiências dos sujeitos em interação”. Enfatiza que justamente a pedagogia intercultural “valoriza as práticas de linguagem e os repertórios linguísticos nos espaços multilíngues e multiculturais como são as fronteiras”.

Por último, desconstrói o quarto mito: o de que a interculturalidade não permitiria alternativas epistemológicas e metodológicas. Segundo ela, “por ser uma filosofia de vida” não haveria sobreposição de abordagens ou metodologias. Reforça que na perspectiva intercultural, a língua é tomada como fenômeno histórico, sendo assim, “é uma prática social, política e ideológica; é cultura.”

O último painel do Seminário Interculturalidade e Bilinguismo tematizou o currículo e a formação de professores, com o tema “Interculturalidade e bilinguismo na sala de aula: currículo e formação de professores”. A Mesa 3, especificamente, debateu sobre “A formação de professores para o currículo e para atuação intercultural e bilíngue”.

Essa mesa, coordenada pelo Prof. Gilvan Müller de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve por objetivo apresentar as experiências dos painelistas em suas atuações na Educação em áreas de fronteira e em Educação Intercultural Bilíngue.

As experiências exitosas serviram como ponto de partida para discussão entre os painelistas e, em seguida, com o público presente. Em um segundo momento, apontaram-se desafios para um projeto de educação intercultural bi/multilíngue para o contexto das fronteiras hispano-brasileiras.

O segundo dia do evento esteve voltado à apresentação das escolas premiadas e os seus projetos pedagógicos exitosos. Não vamos abordar aqui essa parte porque, ao concurso e aos projetos premiados, será dedicado outro texto deste volume.

O seminário sobre interculturalidade, assim, encerra com a premiação a 1ª edição do Prêmio Ibero-Americano de Educação Intercultural Bilíngue “Cruzando Fronteiras” e prepara a discussão para o passo seguinte, que é o curso online “A docência plural: formação em interculturalidade e bi/multilinguismo”, também objeto de um texto específico neste volume.

REFERÊNCIAS

GRIMSON, Alejandro. Pensar fronteras desde las fronteras. Nueva Sociedad nº 170. noviembre-diciembre, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Línguas de fronteira, Fronteiras de línguas: do Multilinguismo ao Plurilinguismo nas Fronteiras do Brasil. Revista Geopantanal. UFMS/AGB • Corumbá/MS • N. 21 • 59-72 • Jul./Dez, 2016.

Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira/Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Programas Regionais, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Acesso Disponível em <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDFF.pdf>

STURZA, Eliana. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. Bilingüismo: español y portugués. *Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. Revista Iberoamericana de Educación*, vol.81, n.1, 2019.

STURZA, Eliana. *Programas Escolas de Fronteira e Integração Regional*, Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) *Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade*. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021.



A DOCÊNCIA PLURAL: FORMAÇÃO EM INTERCULTURALIDADE E BI/MULTILINGUISMO

Edleise Mendes

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, marcado pela complexidade e pela diversidade das sociedades em escala global, cada vez mais multilíngues e multiculturais, enfrentamos o desafio de formar professores(as) capazes de atuar nessa realidade, em diferentes dimensões: teórica, metodológica, procedimental, profissional e política. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de construção de uma educação linguística plural, democrática e inclusiva, que permita a todos, sem distinção, o acesso à aprendizagem de outras línguas, além das línguas de nascimento, bem como o direito de transitar entre línguas e culturas, em espaços híbridos e fronteiriços, sejam eles físicos ou simbólicos. Isso exige de todos nós, professores(as) e formadores(as), um olhar atento para a complexidade que nos cerca e

para a multiplicidade de sujeitos, contextos e modos de atuação presentes em nossas salas de aula. Significa, também, voltarmos a nossa atenção para nós mesmos, para o que fazemos quando ensinamos e formamos pessoas. Afinal, qual é o papel do(a) professor(a) de línguas hoje? O que é necessário saber? O que é necessário fazer? Como podemos lidar com toda a diversidade que nos rodeia, com as sociedades desiguais e as injustiças com as quais nos deparamos?

Nesse cenário, o Projeto Cruzando Fronteiras, como já vimos em outros artigos desta publicação, representa um conjunto de ações e estratégias que têm como objetivo “identificar, promover e reconhecer experiências educativas realizadas por escolas da rede pública de ensino que se destacam no ensino intercultural bilingue”¹⁷. O projeto é uma iniciativa da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI Brasil), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), visando ao desenvolvimento de ações coordenadas no campo da educação e da cultura, para promover a língua portuguesa no espaço latino-americano, bem como outras línguas da região, como o espanhol. Juntos, o português e o espanhol, acrescidos de muitas outras línguas indígenas e de imigração, desenharam a diversidade e a riqueza linguística e cultural da região, fator que o projeto busca fortalecer.

Entre as importantes ações do Cruzando Fronteiras, foi desenvolvido o curso “A docência plural: forma-

ção em interculturalidade e bi/multilinguismo”, que concretiza muitos dos objetivos traçados pela OEI Brasil para a efetivação de uma política de formação docente que valorize a diversidade linguística e cultural regional, ao tempo em que prepara os professores atuarem, de modo mais crítico e competente, em contextos complexos e desafiadores, como são os espaços de fronteira, de modo a saberem construir práticas educativas plurais, interculturais e bi/multilíngues.

O curso é organizado com uma carga horária de 40 horas, em modalidade a distância, e oferece quatro módulos temáticos, organizados por professoras especialistas das áreas da Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, a saber: a) Módulo 1: Fronteiras linguísticas e culturais (Luana Rodrigues, Universidade Federal do Amazonas, UFAM); b) Módulo 2: Interculturalidade e Educação Linguística Plural (Edleise Mendes, Universidade Federal da Bahia, UFBA); c) Módulo 3: Fenômenos linguísticos das fronteiras hispano-brasileiras (Eliana Sturza, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) e d) Módulo 4: Gestão de Línguas na Escola em Contextos Plurais (Isis Ribeiro Berger, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE). Além das especialistas, o curso é coordenado pelo professor Gilvan Müller de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a assessoria da professora Rosângela Morello, do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL).

Neste texto, refletiremos brevemente sobre os temas centrais do curso, abordando aspectos que são

relevantes e provocadores para o necessário redimensionamento da formação docente, de modo a respondermos à pergunta: que perfil de formação deve ter o professor de línguas para atuar em contextos educacionais diversos, sendo capaz de promover a interculturalidade e o bi/multilinguismo em sua prática pedagógica? A partir desse questionamento e das discussões aqui apresentadas, será possível compreender a relevância do curso “A docência plural” e seus impactos, atuais e futuros, na formação de professores de língua portuguesa e de outras línguas no espaço latino-americano.

FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

No início do seu módulo, Rodrigues (2022) destaca que, para os professores compreenderem o significado das fronteiras, linguísticas e culturais, é necessário, antes, que problematizem o conceito de território, que pode ser entendido como um espaço de poder político, sempre (re)significado, simbólica e culturalmente, pelos grupos que o habitam, e que configura uma importante fonte de recursos naturais e econômicos. O território é constituído pelas territorialidades que se instauram nesse espaço e que representam os usos que as pessoas fazem do lugar em que vivem, a partir de diferentes perspectivas, sociais, culturais, econômicas, pessoais. Para além desses, os territórios linguísticos,

diretamente ligados às territorialidades, representam os modos como as pessoas interagem com o mundo a partir de seus repertórios linguísticos, ou seja, dos variados recursos linguísticos e semióticos de que fazem uso à medida que se constituem no mundo.

Em relação aos territórios linguísticos, Rodrigues (2022) destaca a definição de Berger (2015, 46), que os define como:

esferas de uso das línguas, não somente as demarcadas pelo poder exercido via instrumentos legais ou por intermédio de instâncias governamentais, mas também por outros agentes e grupos que, no campo das relações, agem sobre os usos das línguas, demarcando espaços de controle e fronteiras relacionais entre os grupos que delas compartilham, de forma descontínua.

Assim, a partir dessas definições iniciais, o curso incentiva o professor a refletir sobre o seu próprio lugar territorial e suas territorialidades, linguísticas e culturais, de sorte a poder identificar e problematizar os entrelaçamentos entre o que somos e os modos como atuamos no mundo. Diante disso, como compreender as fronteiras? Rodrigues (2022) aponta que as fronteiras podem ser entendidas a partir de quatro perspectivas: geopolítica, simbólica, cultural e linguística. O sentido de fronteira geopolítica é bem delimitado por Oliveira (2016, 59), quando afirma que:

Fronteiras são fator e contingência da existência dos Estados Nacionais e, antes deles, com menor precisão, de diversos tipos de ordens sociais, das tribos aos impérios multiétnicos. Marcam o alcance de um poder, permitem medir a capacidade de imposição da violência legítima, definem a inclusão e a exclusão, o dentro e o fora, são o termômetro para as mudanças na balança da hegemonia. Definem, enfim, uma grandeza essencial para a existência humana: o território.

Nessa perspectiva, evidenciam-se as relações de poder entre os Estados-Nação e suas disputas para a manutenção dos seus territórios, delimitando os espaços fronteiriços. Estes são diferentes das fronteiras simbólicas, que demarcam, a partir das interações e práticas sociais dos diferentes grupos, identidades e representações sobre eles mesmos e os espaços em que vivem. Muitas vezes, como discutimos no curso, as fronteiras simbólicas são muito mais poderosas do que as fronteiras físicas, por vezes até intransponíveis.

As fronteiras culturais, por sua vez, colocam em evidência as relações entre identidade e diferença e apresentam os modos como diferentes grupos sociais interpretam o mundo e se contrapõem ao que se apresenta como o outro. Por fim, as fronteiras linguísticas relacionam-se estreitamente com os territórios linguísticos, pois demarcam espaços que são desenhados a partir dos usos linguísticos e seus significados nas práticas sociais

cotidianas. Nesse ponto, é relevante destacar que as diferentes perspectivas sobre as fronteiras abordadas no curso não se contrapõem umas às outras, pelo contrário. Os efeitos materiais e simbólicos desses variados modos de se compreender as fronteiras entrelaçam-se, hibridizam-se, não sendo possível, às vezes, separá-los.

A partir dessas definições, Rodrigues (2022) apresenta um breve histórico da constituição das fronteiras entre o Brasil e seus países vizinhos, desde o período colonial até os dias atuais, ressaltando, principalmente, que elas precisam ser vistas a partir das variadas perspectivas antes abordadas, pois apenas a sua dimensão geopolítica não revela o caráter complexo, fluido, multifacetado e dinâmico desses espaços.

Por fim, um dos pontos fortes desse módulo é justamente incentivar os professores a compreenderem as fronteiras como recurso e não como problema. Nesse sentido, é preciso que se valorize as fronteiras como recurso valioso de desenvolvimento social, pleno de riquezas econômicas, bens e serviços, além de serem espaços de produção de um relevante patrimônio cultural e simbólico, nos quais as línguas assumem papel preponderante. Assim, para professores que atuam em espaços complexos e fronteiriços, é fundamental que compreendam que novos modos de gestão da diversidade são possíveis, de modo a garantir que, ao invés de reproduzirem estereótipos e alimentarem divisões, podem atuar como agentes de promoção de uma educação linguística plural, que valoriza a interculturalidade e o desenvolvimento de práticas educativas bi/multilíngues.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PLURAL

No Módulo 2 do curso, Mendes (2022) ressalta, inicialmente, que para se construir uma adequada ideia da interculturalidade e sua relação com a construção de práticas educativas plurais, é necessário refletir sobre as visões de língua/linguagem que orientam as práticas docentes, bem como sobre a ideia de cultura. A língua, então, precisa ser compreendida como um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, visto que é ação situada social e culturalmente, atividade que se constrói à medida que interagimos com outros(as). Ela é prática social, política e ideológica, pois as experiências de interação com mundo e com as pessoas que nos cercam são profundamente marcadas por nosso entorno social e cultural e por nossas experiências pessoais.

Assim, a língua não está na cultura ou a cultura na língua – as duas estão no mesmo lugar, porque língua é cultura. Por isso, produzir conhecimento sobre a língua e na língua é necessariamente olhar para o que as pessoas fazem quando estão ensinando e aprendendo a viver em português, espanhol, italiano, francês, Libras, inglês... Nessa perspectiva, é necessário que pensemos na língua a partir de uma nova chave, de modo a sabermos como atuar em contextos multilíngues e diversos como são os espaços educativos de fronteira, física ou simbólica. Para isso, os professores precisam

superar as visões sistêmicas e formalistas de se compreender as línguas e as práticas de linguagem, visto que sem isso não será possível empreendermos mudanças na educação linguística em espaços diversos e multilíngues, transformando-a em verdadeiramente plural. Por conseguinte, as ações pedagógicas que desenvolvemos devem ser voltadas para ensinar a nossos(as) alunos(as) não a gramática fria e árida, mas modos de ser e de viver em português e nas outras tantas línguas que fazem parte do seu repertório linguístico.

Também a cultura não é algo que está fora do que produzimos ao vivê-la. Não é apenas um conteúdo a ser ensinado e transmitido de pai para filho, como um baú de recordações. A cultura se constrói na teia da vida que vivemos. Assim, de acordo com Mendes (2015, 2022), a cultura precisa ser entendida como uma rede, uma matriz geradora de sentidos, como uma complexa rede de significados que são interpretados por elementos que fazem parte da mesma realidade social, que a modificam e são modificados por ela. É uma dimensão que não existe sem a realidade social que lhe serve de ambiente. É a vida em sociedade e as relações dos indivíduos que moldam e definem os fenômenos culturais, e não o contrário.

Partindo dessas visões de língua e de cultura, os professores são capazes de refletir, com mais propriedade, sobre os espaços que compreendem as nossas salas de aula e todo o seu entorno sociocultural. As fronteiras, por exemplo, são ambientes heterogêneos, nos quais línguas e culturas se mesclam num emara-

nhado de sentidos. Por isso, também é importante que os professores conheçam o conceito de repertório linguístico, que significa um conjunto de recursos linguísticos e multissemióticos de que as pessoas fazem uso em suas práticas de interação e de produção de sentidos em ambientes bi/multilíngues. Mas os repertórios linguísticos não se desenvolvem linearmente, ordenadamente e com propósitos bem definidos, mas sim de acordo com as diversas situações de interação e de comunicação. Assim, como aponta Blommaert (2010, p. 102), os contextos multilíngues não devem ser vistos como espaços onde os sujeitos lançam mão de uma coleção de línguas, mas sim de:

um complexo de recursos semióticos específicos, alguns dos quais pertencem a uma “língua” convencionalmente definida, enquanto outros pertencem a uma outra “língua”. Tais recursos concretos são sotaques, variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades como a escrita – formas de usar a língua em contextos comunicativos particulares e esferas da vida, incluindo as ideias que as pessoas têm sobre tais formas de uso, suas ideologias linguísticas.

Ainda nesse módulo, Mendes (2022) orienta os professores à reflexão sobre alguns mitos que estão relacionados à interculturalidade, os quais podem ser prejudiciais ao desenvolvimento de práticas que promovam, de fato, o diálogo entre línguas e culturas. Ele destaca,

por exemplo, que a interculturalidade não representa simplesmente a convivência ou contato entre os diferentes, mas sim uma intervenção na realidade multicultural. Portanto, o multiculturalismo é uma condição das sociedades contemporâneas e a interculturalidade é um modo de intervenção e de ação nos contextos multiculturais. Também não se pode pensar a interculturalidade como uma moda passageira, porque ela revela um posicionamento diante da complexidade e da diversidade das sociedades contemporâneas, especialmente os espaços de fronteira. Representa uma postura, um modo de ser e de agir, voltado para a negociação das diferenças, sendo, pois, dimensão necessária para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, especialmente o direito de viver em diferentes línguas, nos espaços de sala de aula e, também, fora deles.

Ainda, a interculturalidade não é algo que se constrói através do compartilhamento de conteúdo e informações sobre línguas, culturas e grupos sociais em contato ou da comparação sobre o que eu penso e o que o outro pensa, pois ela se revela na abertura ao outro e ao que ele desempenha no mundo, em um esforço mútuo de compreensão das diferenças. Por isso, promove a interação, a integração e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais, criando áreas de negociação, de interseção – *entrelugares*.

Em resumo, a interculturalidade é um modo de ação que orienta as práticas cotidianas de interação e de

convivência, nos espaços educativos e, também, fora deles. É o viver, o fazer e o pensar junto com outros(as), que está sempre em construção, através do exercício cotidiano da escuta, da sensibilidade e da empatia. Por isso, o intercultural não existe como algo pronto, precisa ser construído.

Então, a partir dessas reflexões, o curso sensibiliza os professores a compreenderem que através do diálogo entre línguas e culturas, no qual a troca e a análise de experiências, o respeito às diferenças e a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela interseção das suas experiências e a de seus alunos. Esse espaço é formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, pela comunhão de vontades, desejos e anseios; pela busca da descoberta de um lugar no qual (con)viver com a diferença é a porta de entrada para que as variadas vozes em interação possam ser ouvidas. É esse “terceiro lugar” que uma pedagogia intercultural busca estabelecer. No entanto, isto não significa o equilíbrio ou neutralização de qualquer tensão ou conflito, ao contrário. Esses espaços são marcados pela tensão constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca.

Finalmente, Mendes (2022) discute que a Educação Linguística Intercultural (ELI) representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso

às línguas, maternas e estrangeiras/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professores(as), o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novos(as) professores(as), entre outros aspectos.

Assim, a ELI é compreendida como campo de ação e de construção de saberes, práticas e epistemologias diversas, e não como processo individual. Já que ela é concebida como dimensão da experiência de interação e de produção conjunta de conhecimentos, não se constrói sem as pessoas, agentes que atuam a partir de diferentes posições de sujeito, professores, alunos, pesquisadores, gestores, criadores de políticas, entre outros. Por ser aberta e movente, a educação linguística numa perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de ambientes interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz. Por isso, ela tem como objetivo primeiro promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação, de hierarquização, de violência, de racismo.

Desse modo, professores e alunos, ao ensinarem e aprenderem língua, participam de proces-

sos que englobam, além dos aspectos linguísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socio-culturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Por conseguinte, eles atuam como agentes de interculturalidade, que promovem o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças. Faz parte desse modo de ser e de agir de professores e alunos abrir-se para a aceitação do novo e praticar a humildade e a tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS DAS FRONTEIRAS HISPANO-BRASILEIRAS

O terceiro módulo do curso amplifica os conteúdos e as reflexões desenvolvidas nos módulos anteriores, visto que aborda, mais de perto, os fenômenos linguísticos característicos dos espaços de fronteira, destacan-

do os modos como línguas e culturas se entrelaçam, com o objetivo maior de promover a interação e o diálogo efetivo entre os diferentes grupos sociais. O foco de análise é o contato entre o português e o espanhol, mas sem desconsiderar as outras tantas línguas presentes nesses espaços.

Sturza (2022) começa por caracterizar as fronteiras entre o Brasil e os países da América do Sul, ressaltando a sua grande diversidade e complexidade, e cita como exemplo o Arco Sul entre as fronteiras brasileiras. Nesse espaço, ela destaca o grande número de cidades gêmeas, ou seja, aquelas que estabelecem, de modo mais direto, relações de um lado e do outro da fronteira. Essas cidades são importantes, como ressalta a autora, porque permitem uma maior interlocução entre os moradores fronteiriços, além de intensificar as práticas sociais, culturais e linguísticas dos diferentes grupos que ali vivem e transitam.

As dinâmicas de interação entre os diferentes grupos, à medida que necessitam realizar as suas atividades cotidianas comerciais, sociais, familiares, costumam envolver grande número de estratégias comunicativas, para favorecer a interação e superar possíveis problemas do contato entre línguas e culturas distintas. Adicionalmente, os modos como as práticas comunicativas são realizadas são fortemente influenciados pelas representações que as línguas têm para os interlocutores envolvidos, as formas de circulação das línguas e seu status político e social. Assim, como destaca Sturza (2019, 2022):

As fronteiras linguísticas entre o português e espanhol na América do Sul não seguem sempre as linhas demarcatórias das fronteiras que definem os limites geopolíticos entre os países. As populações se deslocam, cruzam para território vizinho, se estabelecem em núcleos familiares e mantêm suas línguas familiares/maternas.

A partir dessa discussão inicial, a autora discorre brevemente sobre a distribuição do português e do espanhol nas regiões fronteiriças do Brasil com os países hispano-americanos, e, também, sobre o contato dessas com outras línguas presentes na região. Essa configuração põe em evidência o fato de que as fronteiras são espaços porosos, de trânsito e profundamente marcados pelo multilinguismo, favorecendo, então, o fenômeno do bilinguismo social. Nesse aspecto, o curso incentiva os professores a avaliarem a sua própria experiência social e profissional, olhando para os espaços diversos a partir de perspectivas inovadoras sobre as práticas sociais, culturais e linguísticas presentes em seu cotidiano.

Sturza (2022) apresenta, então, dois tipos de bilinguismo: aditivo e subtrativo. No primeiro, os falantes adicionam aos seus repertórios linguísticos outras línguas que estão à disposição, sem estabelecer uma relação hierárquica entre elas. Assim, as línguas são acessadas de acordo com as diferentes práticas sociais e comunicativas do falante. Já o bilinguismo sub-

trativo caracteriza as situações em que as línguas que integram os repertórios dos falantes não possuem o mesmo prestígio e valor social, podendo ser, algumas delas, discriminadas em certos contextos de uso comunicativo.

Finalmente, de modo a poder aprofundar a reflexão dos professores do curso, Sturza (2022) apresenta vários exemplos de fenômenos linguísticos característicos das fronteiras, como a alternância de códigos, os empréstimos linguísticos, a mistura de línguas, a interlíngua e a intercompreensão. Esses fenômenos auxiliam o professor a olhar para as suas práticas pedagógicas com outros olhos, porque salientam que as práticas que, muitas vezes, são julgadas como “incorretas” ou são discriminadas, representam acontecimentos dinâmicos, ricos e plenos de potencial linguístico e cultural.

GESTÃO DE LÍNGUAS NA ESCOLA EM CONTEXTOS PLURAIS

No último módulo do curso, Berger (2022) nos apresenta uma visão informada e crítica sobre a gestão de línguas nos contextos escolares, relacionando-a à compreensão das políticas linguísticas e como elas influenciam as práticas educativas em contextos multilíngues e multiculturais. O ponto forte desse módulo é o fato de que os professores são instigados a (re)pensar as suas próprias experiências pedagógicas e os

contextos educativos nos quais atuam como docentes, gestores, entre outras funções. Isso porque os conteúdos aqui abordados apresentam um forte componente atitudinal e reflexivo, à medida que trazem exemplos situados de variadas práticas escolares como meio de sistematizar os conceitos e ideias abordados.

A autora destaca, inicialmente, o caráter complexo e multilíngue das sociedades contemporâneas, trazendo-nos a estimativa de que há em torno de 7.000 mil línguas no mundo, distribuídas em 193 países, de acordo com a Organização da Nações Unidas (ONU). Alguns países são mais multilíngues do que outros, e essas línguas, segundo a autora, coexistem “nas mais variadas formas e funções sociais, sejam elas línguas de comunidades originárias (como línguas de indígenas), línguas incorporadas aos territórios por colonizadores ou línguas de imigrantes”. Além disso, Berger (2022) discute a opacidade em relação ao multilinguismo brasileiro, visto que há pouca visibilidade sobre esse fenômeno em variadas esferas da sociedade, mesmo nos ambientes acadêmicos. Isso se deve, entre outros aspectos, ao fato de que o conhecimento ou desconhecimento sobre a realidade linguística e plural de um país são reflexos diretos das ações e decisões sobre as línguas, ou seja, das políticas linguísticas que determinam e orientam os lugares que as línguas ocupam no imaginário social e na sociedade como um todo.

No Brasil, por exemplo, especialistas estimam que existam cerca de 300 línguas, entre elas o português, língua oficial e majoritária no país, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), em torno de 274 línguas indígenas

e mais de 50 línguas de imigração. Algumas das línguas indígenas e de imigração, inclusive, já gozam do status de línguas cooficiais em mais de 20 municípios brasileiros. Essa configuração mostra o caráter multilíngue e multicultural da sociedade brasileira, aspecto que se intensifica nas regiões das fronteiras do Brasil com os países hispânicos, nas quais as interações e contatos são marcados pelos trânsitos culturais e por práticas comunicativas plurilíngues. Assim, Berger (2022) nos traz a compreensão sobre a relevância das políticas linguísticas para a adequada gestão de toda essa diversidade linguística e cultural, definindo-as como as decisões sobre as línguas relativas às suas formas (ortografia, alfabetos, vocabulário), às suas funções em várias esferas da vida social (na legislação, na mídia, no espaço público, na educação etc.), bem como sobre seus usos e sua difusão nos sistemas de ensino.

As políticas linguísticas podem ser expressas de variadas formas, por meio de documentos legais (leis, decretos, entre outros), de forma explícita, ou através das práticas sociais de uso e circulação das línguas. Para facilitar a compreensão dos professores sobre o tema, Berger (2022) destaca como exemplo de políticas linguísticas:

1. Uma reforma ortográfica, que tem o objetivo fazer mudanças e normalizar a forma de escrita de uma língua.
2. A proibição de uma língua em determinado espaço da vida pública (escola, igreja, comércio).

3. A decisão sobre quais línguas devem ser ensinadas e praticadas nas escolas.

Em relação a esse último caso, a autora apresenta a definição do que seria uma política linguístico-educacional, que se refere às decisões, deliberações, ações e estratégias sobre as línguas nos processos de ensino-aprendizagem e nos espaços de escolarização formal. A partir dessa compreensão, a gestão de línguas na escola significa “a administração da presença e do lugar das línguas na escola, por meio de estratégias e práticas adotadas por diferentes agentes, interferindo nas relações da comunidade escolar com as línguas em uso”. (BERGER, 2017, 2022)

Como meio de ampliar a reflexão dos professores sobre a gestão das línguas no espaço escolar, o módulo aborda, ainda, diferentes perspectivas a partir das quais a diversidade e o plurilinguismo podem ser compreendidos. Partindo das ideias de Ruiz (1984), Berger (2022) aponta as visões de língua como problema, como direito e como recurso. A primeira perspectiva compreende a pluralidade de línguas na escola ou as línguas maternas dos alunos como problemas a serem resolvidos, enquanto a segunda compreende que as línguas maternas dos alunos são constitutivas de direitos humanos fundamentais e, por isso, são consideradas como repositórios de suas culturas e expressão de suas identidades individuais e coletivas. A terceira perspectiva, língua como recurso, defendida pela autora e adotada como princípio em todo o curso, compreende que as di-

ferentes línguas podem ser um potencial recurso ao desenvolvimento cognitivo e educacional e podem agregar valores à sociedade e àqueles que as falam.

Finalmente, Berger (2022) aprofunda a possibilidade de reflexão dos professores, sugerindo algumas propostas e questionamentos voltados ao desenvolvimento de ações para o reconhecimento e a valorização de diferentes línguas e culturas na escola. Com isso, ela possibilita que os docentes analisem os seus contextos de atuação e relacionem a ideias, conceitos e princípios mobilizados a possíveis ações efetivas e concretas, capazes de valorizar os espaços plurais da escola e reconhecer o multilinguismo como um valioso recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação linguística de modo mais amplo, e em contextos educacionais heterogêneos e multilíngues como os que vivenciamos na contemporaneidade, o professor tem papel fundamental, não somente como ator privilegiado que orienta as experiências de uso da(s) língua(s) que ensina, mas, sobretudo, como agente político e modificador da realidade que o cerca. No entanto, as políticas que têm sido implementadas para a formação de professores, advindas tanto da iniciativa pública quanto da privada, caracterizam-se pela valorização do conhecimento teórico estanque,

descontextualizado, que não dialoga com as práticas efetivas que os professores realizam em seus ambientes de atuação e vivência. Também são políticas que, de modo mais amplo, desconsideram os fenômenos do multilinguismo e do multiculturalismo como recursos importantes na construção de espaços escolares mais democráticos, inclusivos e respeitosos em relação às diferenças.

Assim, o curso “A docência plural: formação em interculturalidade e bi/multilinguismo”, a partir da abordagem de conteúdos variados, em uma perspectiva reflexiva e crítica, reconhece que uma boa formação docente para a atuação em contextos diversos como são as fronteiras, sejam elas físicas ou simbólicas, não significa apenas capacitar o professor para o domínio do seu objeto de estudo, a língua, mas auxiliá-lo na construção de variadas competências relativas aos meios como as práticas de linguagem e as ações de ensinar e de aprender são informadas pelos contextos sociais e culturais onde elas se desenvolvem e alimentadas pelos modos como as pessoas significam o mundo à sua volta, especialmente as línguas e culturas que integram o seu repertório.

Uma formação linguística, política e reflexiva, aliada a uma formação intercultural, poderá, portanto, ser uma resposta possível à insegurança e à incompletude que tantos alunos e colegas denunciam em suas práticas cotidianas de ensinar e aprender línguas.

REFERÊNCIAS

BERGER, Isis. Gestão de línguas na escola em contextos plurais. *A Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo*. OEI-Brasil, 2022.

BERGER, I. R. Gestão do *multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai*: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)textos Linguísticos**. V. 11 no. 20, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959>

MENDES, Edleise. Interculturalidade e educação linguística plural. *A Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo*. OEI-Brasil, 2022.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: Mendes, Edleise. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 2011. P.139-158.

MENDES, Edleise. 2015. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/l2. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 27 out.2022.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, Out. 2019. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400013&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 26 out. 2022. (p.46-47)

MENDES, Edleise. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise. Siqueira, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012a. p.355-378.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012b.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*, Corumbá, n. 21, p. 52-72, Jul/Dez, 2016.

RODRIGUES, Luana. Fronteiras linguísticas e culturais. *A Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo*. OEI-Brasil, 2022.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

STURZA, Eliana. Fenômenos linguísticos das fronteiras hispano-brasileiras. *A Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bi/Multilinguismo*. OEI-Brasil, 2022.

STURZA, Eliana. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. Bilingüismo: español y portugués. *Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. Revista Iberoamericana de Educación*, vol.81, n.1, 2019.



PERSPECTIVAS PARA A INTERCULTURALIDADE E O BILINGUISMO A PARTIR DO PROJETO CRUZANDO FRONTEIRAS

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo / UFSC
gimioliz@gmail.com

Rosângela Morello

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística/IPOL
romorelloipol@gmail.com

O Projeto Cruzando Fronteiras atuou em diferentes frentes do bilinguismo português-espanhol e do espaço intercultural ibero-americano e deu visibilidade consistente a iniciativas das escolas participantes, até então dispersas nas suas respectivas regiões.

A 1ª edição do Prêmio Ibero-Americano de Educação Intercultural Bilíngue “Cruzando Fronteiras” da OEI mostrou o vívido interesse de escolas e docentes em se aproximar, pela via da língua, dos demais ibero-americanos, bem como as dificuldades institucionais que enfrentam para se movimentar nessa direção. Provavelmente, com outro modo de organização, este arco mais amplo de interesses po-

deria ser mapeado também nos países hispanofalantes circunvizinhos ao Brasil.

Do histórico que liga o Projeto Cruzando Fronteiras, de certo modo, aos primeiros acordos e políticas educacionais desenvolvidos pelo Brasil e aos países hispanofalantes no âmbito do Mercosul, visando a dar respostas aos contextos associados à diversidade cultural e linguística de fronteira, podemos destacar alguns tópicos de relevância para uma discussão sobre perspectivas futuras para os sistemas públicos de ensino em relação à interculturalidade e ao multilinguismo.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que foi e tem sido a **fronteira** este topos que irrompe com força e ressignifica a *normalidade* do território, que se quer monolíngue, e a sua cultura, que se quer nacional. Essa *perturbação involuntária* causada pela situação de fronteira aporta elementos criativos reestruturantes e promissores para a reflexão educacional, sobretudo para a formação e a atuação docente, que queremos *plural*.

O que vemos com as globalizações e suas consequências é uma expansão da fronteira para novas geografias, as fronteiras se projetam para o coração das cidades, para o centro do território nacional, como comentado em diversas ocasiões nos textos deste volume. Logo, projeta-se também para essas novas geografias a necessidade de uma visão e de uma ação intercultural, gerindo conflitos de toda ordem, administrando velhas e novas identidades em formação, valorizando orientações e fluxos entre diversas regiões do mundo causados pelas migrações de pessoas e de línguas.

A necessidade de reconhecer as sociedades em geral como multiculturais e multilíngues é o primeiro passo para começar a atuar na construção de uma cidadania intercultural e plurilíngue, de que a escola continua a ser um dos pilares, associada cada vez mais à revolução digital de uma sociedade do conhecimento que precisa mais do que nunca dos elementos da crítica, da reflexão e da ação refletida que a escola pode oferecer.

A fronteira físico-cultural entre países e a sua gestão, como também as demais fronteiras dispersas pela sociedade, estão sujeitas às elásticas pressões geopolíticas e a conjunturas internacionais sempre cambiantes, como sabemos. No caso das fronteiras sul-americanas, o conceito geopolítico estruturante é o de **integração regional**.

A relação entre as idas e vindas dos processos econômicos de integração regional, seus diversos alcances, metodologias e entidades gestoras marcam os limites da viabilidade, do aprofundamento ou da interrupção da cooperação educacional interfronteiriça. Cada vez que um processo de aproximação ocorre, começa a se modificar a ecologia local da fronteira, mas não raro a aproximação é descontinuada algum tempo depois, gerando ceticismo sobre as vantagens ou mesmo a possibilidade da relação com o outro e com a sua língua.

Essa perda de credibilidade nas iniciativas conjuntas, bilíngues e interculturais por parte das comunidades escolares envolvidas ocorreu, segundo vários relatos, no caso da descontinuidade do Projeto Escolas

Bilíngues Interculturais de Fronteira (PEIBF, 2005-12) e depois do Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF, 2012-15), que tentaram institucionalizar uma relação educacional mais colaborativa no âmbito do Mercosul Educacional.

A uma compreensão dessas variáveis geopolíticas na fronteira, que fortalecem ou enfraquecem a relação com o outro, e que podem conduzir a uma valorização do bilinguismo português-espanhol ou, ao contrário, à valorização de um modelo linguístico de “English-only”, por exemplo, o curso “A docência plural” dedicou a sua primeira unidade.

Um segundo ponto diz respeito à constatação da **potencialização da disciplina de espanhol como língua estrangeira**, de oferta obrigatória no Ensino Médio brasileiro a partir de 2005, introduzida pela Lei n. 11.161 de agosto daquele ano (mas revogada pela Medida Provisória n. 746 de 2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), **como lugar privilegiado de formulação de projetos de ensino da língua em uma perspectiva intercultural**, na busca de relações de todo o tipo com a Ibero-América, ainda que sem possibilidade de se transformar em ensino bilíngue propriamente dito (no modelo vigente), dado o número exíguo de horas-aula de língua estrangeira no currículo do Ensino Médio.

Como mostra o pequeno universo dos projetos aprovados, são muitos os casos em que a língua espanhola é vista como um canal para a aproximação aos países e culturas hispanofalantes, em especial da Amé-

rica Latina. A reintrodução do espanhol no Ensino Médio brasileiro poderia abrir perspectivas para a continuidade e a complexificação desses contatos das escolas brasileiras com a Ibero-América, em um fazer distinto ao que costuma ocorrer no caso do ensino do inglês, sujeito muito mais ao monólogo *top-down* da indústria cultural do que ao diálogo horizontal e intercultural.

Outra perspectiva é que o bilinguismo português-espanhol não basta e que um multilinguismo mais amplo se impõe. A zona de fronteira, dos dois lados da linha entre o Brasil e os vizinhos hispanofalantes, é lar facilmente de quase uma centena de comunidades linguísticas diferentes, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais e interlínguas, sem contar a profusão de modelos comunicativos específicos que caracterizam esse multilinguismo e sua diversidade, como a intercompreensão, a alternância de códigos (*code-switching*), as práticas de tradução/interpretação comunitária, só para citar alguns.

Todas essas comunidades hoje estão na escola, o que complexifica as linhas da interculturalidade e traz o multilinguismo para o centro do processo, o que demanda transformações curriculares importantes e uma reconfiguração da formação docente, para que os professores possam lidar com vantagem com essa realidade.

Visualiza-se a necessidade fazer dialogar com os pressupostos e as práticas de uma educação bi/multilíngue e intercultural com as novas possibilidades de ensino-aprendizagem trazidas pelo digital: as possibilidades do trabalho colaborativo em rede,

a compressão das distâncias, a tradução eletrônica, entre outros tópicos, além de explorar os seus efeitos sobre os sistemas de ensino de modo geral e sobre os aprendizados das línguas de modo particular. Embora ausente dos projetos apresentados nessa edição do concurso, esse processo tecnológico afeta a concepção de bilinguismo e interculturalidade e demanda atenção prioritária em projetos (e concursos) futuros. De modo sucinto, podemos dizer que: o início do século XXI marcou o desenvolvimento exponencial de tecnologias de comunicação e informação e de aparelhos individuais e portáteis, *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, para acesso aos conteúdos e mídias digitais e às redes de interação. A partir de 2017, as tecnologias de comunicação e informação passaram por uma revolução ao incorporar sistemas de programação de inteligência artificial e de criação de realidades digitais que aceleraram interfaces para comunicação *online*, para localizações e trajetos, e para sistemas de segurança. A troca segura de informações se tornou uma realidade, sustentando o comércio eletrônico e novas formas de conduzir o trabalho. Os investimentos em infraestrutura para as redes de comunicação digital entraram definitivamente na agenda econômica dos Estados. Os efeitos dessas transformações são visíveis em todas as atividades humanas (LAFONTAINE, C., 2004), e muito particularmente nas que envolvem os sistemas de ensino e aprendizagem.

Durante a expansão dessas tecnologias, foi comum as escolas enfrentarem vários desafios envolven-

do, por exemplo, o uso de aparelhos celulares e notebooks em sala de aula, o *copy-paste* de informações e uma crescente incorporação das tecnologias e dos conteúdos disponíveis nas redes digitais nas aulas. A pandemia acelerou essa incorporação. Em meio a todos esses desdobramentos, a questão que nos interessa tocar diz respeito ao processo de individualização das aprendizagens contracenando com o incremento de ofertas de todo tipo de conteúdo em muitas e diferentes línguas e também de cursos para aprendizagem das línguas, incluindo interações com e entre falantes.

Parece-nos, então, necessário que se faça o debate sobre o papel das escolas em face dessas novas possibilidades de aprendizagem e seus impactos sobre as relações humanas, sobre os processos de subjetivação que estão em andamento e sobre o futuro da vida nas coletividades múltiplas do ciberespaço, que amplificam, mas não coincidem com as coletividades do mundo geográfico do entorno. Os projetos para uma educação intercultural e bilíngue podem assumir um lugar central nesse debate, justamente porque podem priorizar uma educação humanizada atenta às realidades locais, ao fortalecimento dos vínculos sociais e históricos das comunidades linguísticas e culturais e ao reconhecimento e promoção de práticas que se mostrem significativa para a vida.

Um último ponto diz respeito à necessidade de que os processos educacionais de e nas fronteiras sejam assumidos por redes de colaboração institucional ou “multiple stakeholders”, para se usar a expressão in-

glesa, incluindo as escolas, as secretarias municipais e estaduais de educação (ou os ministérios provinciais de educação, como se diz na Argentina), os ministérios da educação dos países envolvidos, as organizações internacionais interessadas, como a OEI, a CPLP, a UNESCO, o MERCOSUL, entre outras, sem esquecer as organizações da sociedade civil, como associações escolares locais (APMs), organizações indígenas, ONGs, entre outras.

Como fica patente nos projetos apresentados, a fronteira é múltipla e demanda soluções locais negociadas e consensuadas, sem a pretensão de construir um modelo único de funcionamento em todo o seu conjunto. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que se trabalha com uma escala menor, em termos de número de escolas, professores e estudantes do que a maioria dos projetos educacionais ministeriais em nível nacional, e que isso não pode ser um problema.

Resumimos assim, algumas questões que indicam perspectivas de futuro para a ação educacional no campo da interculturalidade e do bi/multilinguismo na relação com as fronteiras sul-americanas, incluindo as que situam dentro dos próprios países. Para que a reflexão sobre essas perspectivas possa continuar, para que as parcerias para a educação nas fronteiras possam se ampliar e para que novas ações de formação docente possam ocorrer, é fundamental a continuidade do Projeto Cruzando Fronteiras nos anos vindouros. Que assim seja!

Referências

LAFONTAINE, Céline; HENRIQUES, Pedro Filipe. **O império cibernético: das máquinas de pensar ao pensamento máquina.** 2004.



CRUZANDO FRONTEIRAS

PROYECTO ESCUELAS INTERCULTURALES BILINGÜES

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Secretario General

Mariano Jabonero

Director en Brasil

Raphael Callou

Coordinador de Gestión, Finanzas y Contabilidad

Amira Lizarazo

Coordinación de Proyectos Especiales

Sandra Sérgio

Equipo del proyecto

Telma Teixeira

Emerson Araújo

Joyce Rodrigues

Autores

Ana Beatriz Cabral

Edleise Mendes

Eliana Sturza

Gilvan Müller de Oliveira

Raphael Callou

Rosângela Morello

Coordinación y organización de la publicación

Ana Beatriz Cabral

Sandra Sérgio

Revisión textual

Texto Certo – Assessoria Linguística

Traducción

Globo Traduções

Identidad visual:

Fabio Oki

Diseño Gráfico y Diagramación

Henrique Macêdo

Impresión y acabado:

Cidade Gráfica e Editora Ltda

Apoyo

Ministério da Educação

Agradecimientos especiales:

Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif

Copyright © 2022 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de los autores, no expresando necesariamente el punto de vista de la OEI. Las fuentes de imágenes y los datos de gráficos y tablas son responsabilidad de los autores.

Se permite la reproducción de este texto y de los datos contenidos en él, siempre que se cite la fuente. Se prohíben las reproducciones con fines comerciales.

RESUMEN

PRESENTACIÓN

Raphael Callou

129

IDIOMAS, CULTURAS Y EDUCACIÓN: UNA HISTORIA PARA TRASPASAR FRONTERAS Y CONECTAR CONOCIMIENTOS

Rosângela Morello

131

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO DESDE EL ENFOQUE DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS – EL PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS

Ana Beatriz Cabral

150

O PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS EJES Y ENSEÑANZAS

175

EL PREMIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE “CRUZANDO FRONTERAS”: DINÁMICAS E IMPLICACIONES

Gilvan Müller de Oliveira

178

EL PROYECTO “CRUZANDO FRONTERAS” Y EL SEMINARIO DE INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO: LAS DIVERSAS PERSPECTIVAS

Gilvan Müller de Oliveira e Eliana Sturza

194

ENSEÑANZA PLURAL: FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD Y BI/MULTILINGÜISMO

Edleise Mendes

210

PERSPECTIVAS PARA LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO DESDE EL PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS

Rosângela Morello e Gilvan Müller de Oliveira

236





PRESENTACIÓN

En la Agenda 2030, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como un plan de acción universal para lograr el desarrollo sostenible y la dignidad humana, las lenguas están presentes por su dimensión educativa y cultural. Son un factor humano importante para lograr una educación inclusiva y equitativa, así como para el desarrollo científico y la mejora de la diversidad cultural. Para ello, es necesario promover su uso desde una perspectiva de interculturalidad.

En la región iberoamericana, dos de las lenguas más importantes, el español y el portugués, conviven en armonía, representando a más de 800 millones de hablantes que viven en cuatro continentes, con una presencia especial en América, África y Europa. Según estimaciones de la ONU, a mediados del siglo 21 habrá 1.200 millones de hablantes de ambos idiomas.

Con el fin de promover el bilingüismo y el uso de las lenguas portuguesa y española en la región iberoamericana, ampliando los espacios de cooperación en los campos de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, la OEI creó el Programa Iberoamericano para la Difusión de la Lengua Portuguesa. Entre las acciones desarrolladas, celebramos en Brasil la segunda Conferencia Internacional de Lenguas Portuguesa y Española (Cilpe), a principios de 2022, en Brasilia, y el proyecto “Escuelas Interculturales y Bilingües: Cruzando

Fronteras”, una iniciativa desarrollada por OEI BRASIL en asociación con el Ministerio de Educación y dirigida a desarrollar acciones coordinadas en el campo de la educación y la cultura para promover la lengua portuguesa y otras lenguas de la región.

Este libro reúne toda la historia del proyecto, incluyendo textos de los maestros expertos que han contribuido en varias etapas y que ahora comparten parte de este debate, estos desafíos y abordan las posibilidades para construir esta educación intercultural bilingüe.

Te invitamos a conocer un poco más sobre el Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa, creado para que podamos fortalecer nuestras lenguas, nuestras culturas, nuestras raíces, nuestra cuna ancestral.



Raphael Callou

Diretor da Organização de Estados Ibero-americanos para
Educação, Ciência e Cultura no Brasil

IDIOMAS, CULTURAS Y EDUCACIÓN: UNA HISTORIA PARA TRASPASAR FRONTERAS Y CONECTAR CONOCIMIENTOS

Rosângela Morello

IPOL – Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística
Cátedra UNESCO Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo

Contrario al monolingüismo imaginado y deseado por el Estado Nación, anidado en la idea de una cultura civilizada igualmente imaginada y cultivada, las realidades plurilingües y pluriculturales se imponen, piden paso y fuerzan aperturas en los sistemas de gestión de las políticas públicas, incluidas aquellas de Educación. La educación bi/plurilingüe e intercultural se fragua como una de estas aperturas, favoreciendo la acción reflexiva sobre las fronteras visibles e invisibles que históricamente excluyen y descalifican, del espacio escolar, al diferente, al otro, al que no coincide con el estándar civilizado. En este texto, proponemos una breve reflexión sobre los significados de cruzar las fronteras movilizados por el proyecto Cruzando Fronteira e indicamos sus especificidades cuando forman parte de una acción política y pedagógica. Considerando que la

educación intercultural bi/plurilingüe implica el desplazamiento y el cruce de varias fronteras, indicamos algunas iniciativas que marcan el proceso de constitución de la educación bi/plurilingüe e intercultural en Brasil.

FRONTERAS Y DESPLAZAMIENTOS

Una primera aproximación al sentido de frontera nos lleva, de inmediato, a las líneas divisorias entre territorios de distintos países¹, líneas que cortan y controlan el flujo de personas y cosas sostenidas por razones políticas, económicas, étnicas o lingüísticas. En este sentido, las fronteras están fuertemente ligadas a la delimitación de territorios esenciales para la vida humana. Como afirma Oliveira (2016), son

factor y contingencia de la existencia de los Estados Nacionales y, ante ellos, con menor precisión, de distintos tipos de órdenes sociales, desde tribus hasta imperios multiétnicos. Marcan el alcance de un poder, permiten medir la capacidad de imponer violencia legítima, definen inclusión y exclusión, dentro y fuera, son el termómetro de cambios en el equilibrio de la hegemonía (OLIVEIRA, 2016).

Sin embargo, es suficiente que nos desplazemos a lo largo de estas líneas fronterizas para darnos cuenta de

1 Para un análisis de los conceptos de frontera y franja fronteriza a través de un estudio de caso referente a la formación histórica brasileña, véase *Fronteras e Franjas de fronteras: expansionismo, límites y defensa*, de Vanderlei Borba. *Historiæ*, Rio Grande, v. 4, n. 2: 59-78, 2013.

que se hacen eco de otros múltiples sentidos de límites, basados en valores y creencias de naturaleza material e inmaterial, y que forman nuestra subjetividad, en particular, la comprensión de quiénes somos y de quién es el otro.

En el campo de las subjetividades, en el que se constituyen nuestras identidades individuales y la forma en que las representamos colectivamente frente a otras identidades o frente a las identidades de otros, las líneas fronterizas, muchas veces invisibles, nos distinguen y delimitan, pero también pueden se enredar y nos enredan, empujándonos hacia nuevas posiciones, nuevos entendimientos y nuevas formas de actuar. Así ha sido siempre y en todo momento, ya que vivimos colectivamente y en interacción con todo y con todos. En ese sentido, traspasar fronteras es parte de nuestra historia y existen para ser superadas (OOSTERBEEK, 2022)².

Con base en las consideraciones anteriores, podemos decir que el cruce de fronteras es un hecho histórico que se caracteriza como un movimiento de dos caras porque implica desplazamientos tanto territoriales como subjetivos como forma de habitar e interpretar un mundo esencialmente diverso (de diferentes pueblos, diferentes idiomas), diferentes culturas, diferentes formas de vida).

2 “Las fronteras no tienen mucho sentido, pero podríamos empezar diciendo que las fronteras juegan un papel importante en nuestras sociedades, y ese papel hay que superarlo.” Luiz Miguel Oosterbeek, del Instituto Politécnico de Tomar, Portugal, en la inauguración de el curso Enseñanza Plural: *Formación en Interculturalidad y Bilingüismo*, con la conferencia *Gestión Territorial de Fronteras y sus Procesos Culturales en el Siglo XXI*.

En el campo de las políticas educativas, cruzar fronteras se configura como una propuesta de acción política y pedagógica que moviliza el conjunto de sentidos (y sentimientos) de las fronteras antes señalado, pero se presenta como un movimiento con características y cualidades particulares. El primero de ellos es el hecho de que la educación escolar se configura como una oportunidad para reflexionar sobre los diversos significados de las fronteras, sus fundamentos y funcionamiento, sobre las formas en que están presentes en las aulas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la vida cotidiana e institucional en las interacciones y en las políticas públicas educativas. Un segundo rasgo es que la reflexión traspasa fronteras, estableciendo la posibilidad de que la educación escolar se convierta cada vez más en un espacio de diálogo, respeto a las diferencias y deconstrucción de barreras que excluyen, generan prejuicios y aniquilan la alteridad. Finalmente, traspasar fronteras como propuesta política y pedagógica lleva consigo el desplazamiento de una perspectiva de la educación formal centrada en una sola lengua y una sola cultura, sustentada ideológicamente en el proyecto de unidad imaginaria del Estado Nación, hacia una educación que contemple la diversidad de lenguas y culturas, es decir, una educación bi/plurilingüe y intercultural³.

3 Este texto incorpora, adaptando, algunos puntos del *Documento Principios Teóricos y Pedagógicos y Orientaciones Metodológicas para Proyectos Docentes en Escuelas de Frontera* y para la Formación Docente que elaboramos para la OEI en 2019.

LENGUAS Y CULTURAS EN LAS FRONTERAS DE LA EDUCACIÓN

Concebido como una iniciativa para reconocer e identificar experiencias pedagógicas de interculturalidad y bi/plurilingüismo en escuelas de la red pública de educación formal y generar espacios de debate y formación docente sobre los fundamentos históricos, políticos, teóricos y metodológicos de la educación intercultural y bi/plurilingüe, El Proyecto Cruzando Fronteras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se alinea con los movimientos e iniciativas para cruzar fronteras como una acción política y pedagógica en diálogo con las políticas públicas educativas encaminadas a reconocer y promover el plurilingüismo y la multiculturalidad.

Desde un punto de vista histórico, podemos identificar dos frentes de acción del Estado articulados entre sí, que favorecen la educación bi/plurilingüe e intercultural. Uno de ellos incluye iniciativas legales y políticas destinadas a ampliar los derechos educativos de sectores de la población excluidos de las escuelas debido a fronteras lingüísticas, étnicas o económicas, incluidos los pueblos indígenas, inmigrantes y refugiados. En el otro, están las iniciativas que proponen la incorporación de lenguas y culturas en los procesos de enseñanza/aprendizaje, considerándolas como recursos de aprendizaje. En este frente, se desarrollan marcos teóricos y metodológicos para sustentar concepciones de

lenguas y culturas y de enseñanza y aprendizaje, y para organizar principios y procedimientos para el trabajo político y pedagógico. Este es el caso del Programa de Escuelas Bilingües Interculturales Fronterizas desarrollado en regiones fronterizas, a partir de la década de 2000, con el objetivo de promover las lenguas y culturas, especialmente el portugués y el español, como parte de la bandera de integración regionalizada, en aquella época, por el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

En estos dos frentes, la concepción de lo que significa la educación bilingüe e intercultural está relacionada con las demandas de los grupos sociales en contextos históricos específicos y, en este sentido, se diferencia de la ligada a la enseñanza de una lengua extranjera, en la que la lengua es el enfoque, generalmente elevado al estado de un idioma internacional o global: inglés, francés, alemán, español, portugués, mandarín, árabe, japonés. Al ser una lengua extranjera, esta lengua casi siempre no forma parte de las relaciones históricas y cotidianas de los jóvenes y niños, o incluso de los docentes y demás participantes de la comunidad escolar, y entra en la escuela como una asignatura específica – la de lengua extranjera. Sin embargo, quienes sí han respondido por su enseñanza son los centros y colegios de enseñanza de idiomas, privados o no, a veces selectivos -son colegios de élite- y de jornada completa. Si bien promueve el bilingüismo y la interculturalidad, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de estas lenguas están impulsadas por metodologías propias del sistema de enseñanza de lenguas extranjeras, no siempre atentas a las exigencias de inclusión y equidad en la educación. De

estas, como decíamos, las iniciativas que fuerzan aperturas en el sistema educativo para dar vida y voz al plurilingüismo y la multiculturalidad de contextos históricos concretos, de las que hablaremos a continuación.

EL DERECHO A LAS LENGUAS Y CULTURAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BI/PLURILINGÜE

El derecho a las lenguas y culturas se convirtió en una bandera de lucha en varias partes del mundo, especialmente después del final de la Segunda Guerra Mundial, que culminaría con la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Desde entonces, varios acuerdos y declaraciones comenzaron a establecer el campo de estos derechos culturales y lingüísticos en la modernidad. Entre los documentos más importantes encontraremos, en orden cronológico: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992); la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992); la Declaración de la Cumbre del Consejo de Europa sobre las Minorías Nacionales (1993); el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales

(1994); y la Declaración Universal para la Promoción de la Diversidad Cultural – Unesco (2005). Entre los documentos, ganó especial importancia la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, publicada en 1996 en Barcelona, cuyo eje era la organización de un marco político para la diversidad lingüística basado en la convivencia, el respeto y el beneficio recíproco (2003:23). Las demandas de las minorías por una educación basada en el reconocimiento y respeto de sus lenguas y culturas forman parte de estos movimientos históricos.

En Brasil y América Latina, en su conjunto, este reclamo fue liderado inicialmente por los pueblos indígenas, por lo que hoy, en diferentes grados de institucionalidad y especificidad en cada país, tendremos una jurisprudencia para garantizar a estos pueblos sus derechos a una educación intercultural y bilingüe diferenciada. Más recientemente, en todos los países, estos derechos también comenzaron a observarse para otras comunidades lingüísticas como resultado de procesos de inmigración pasados y recientes. Según Blanco (2006)⁴, de 1975 a 1995, el número de registros de personas que residen fuera de su país de origen aumentó de 75 millones a 125 millones. A partir de la década de 1990, como consecuencia de conflictos étnicos, guerras, catástrofes naturales o falta de perspectivas económicas para una mínima supervivencia, comunidades enteras abandonaron su región o país y crearon, en el otro espacio, las nuevas esferas públicas de la diás-

4 BLANCO, Cristina. *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

pora. (APPADURAI 2005:15 apud CLAUDIO, 2009)⁵. Estos movimientos, caracterizados como migraciones masivas, comenzaron a reclamar la atención de los Estados, especialmente en lo que se refiere a la promoción de la educación inclusiva, basada en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de estos nuevos ciudadanos y en el reconocimiento de las diferencias culturales.

Mucho de lo que actualmente se ha producido y se produce como políticas públicas de educación bi/plurilingüe e intercultural resulta de este proceso de diásporas, de migraciones y exilios. En general, las dinámicas inherentes a este proceso caracterizan a la educación bi/plurilingüe e intercultural como un espacio de enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines comunicativos en la vida cotidiana en la calle y en las relaciones laborales, reconociendo sus diferentes estatutos. En este contexto, predominan los modelos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas maternas o lengua 1, las lenguas de herencia y de acogida, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras, que se ajustan según las necesidades de las distintas situaciones sociales y educativas.

Estamos, por tanto, ante una acción política y pedagógica que conduce a la enseñanza bi/plurilingüe e intercultural como respuesta a las demandas sociales en un contexto histórico determinado, que debe garantizar a la ciudadanía los derechos a las lenguas y culturas, en su diversidad.

5 CLAUDIO, Ana Luiza de Abreu. *Diásporas, transculturación y migraciones contemporáneas: una mirada a las fotografías de Sebastião Salgado*. Presentación en el XIV Congreso Brasileño de Sociología 28-31 de julio de 2009, Rio de Janeiro-RJ.

LENGUAS Y CULTURAS COMO RECURSOS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BI/PLURILINGÜE EN FRONTERAS

Al igual que en los procesos migratorios, la educación intercultural bilingüe para las escuelas de la frontera constituye una demanda social de educación inclusiva, e involucra los procesos de adquisición y enseñanza/aprendizaje de lenguas que son lenguas maternas o lenguas 1, segundas lenguas y lenguas extranjeras de la población fronteriza. Normalmente, en los espacios transfronterizos, las lenguas se tocan, mezclan y distinguen sin cesar, ocupando, según el contexto y la situación, los lugares de las lenguas locales, las comunidades lingüísticas transnacionales, las lenguas regionales e internacionales y las lenguas oficiales de los Estados.

Esta configuración brinda oportunidades para diferentes acciones políticas y pedagógicas. En el contexto de América Latina, las franjas fronterizas son regiones multilingües y multiculturales. Según MORELLO y MARTINS (2016)⁶, en América del Sur, a lo largo de los 15.179 km de frontera de Brasil con otros países, se hablan las lenguas oficiales de los países limítrofes (español, guaraní, quechua, aimara, inglés y francés), lenguas indígenas y lenguas alóctonas, además a ser un espacio propicio para procesos dinámicos de interferencia entre lenguas y crio-

6 MORELLO, R.; MARTINS, M. F. OBEDF (org.) – *Política lingüística en contextos plurilingües: desafíos y perspectivas para la escuela*. Florianópolis: Garapuvu, 2016, v.1. p.224.

llización como el galibi marworno, el karipuna do norte y el palikur, habladas en la región de Oiapoque, en la frontera de Brasil con la Guayana Francesa, y Portunhol, en la frontera con el español -Países de hispanohablantes.

La presencia de lenguas indígenas es igualmente llamativa. En la franja que va de Mato Grosso do Sul a Acre encontramos cinco idiomas oficiales de los países limítrofes – portugués en Brasil; español y guaraní en Paraguay; Español, Quechua y Aymara en Bolivia - y varios pueblos que hablan sus lenguas indígenas, como Oro Vieram, Oro Waramxijein, Oro Mon, Oro Não, Oro Dao, Oro Bone, Oro Ai, Oro Eu y Oro Wari en el Municipio de Guajará -Mirim y Nova Mamoré; los Macurap, Jabuti, Tupari, Canoé, Arua, Massaká, Ajuru y Cujubim en la Tierra Indígena Río Guaporé o P.I. Ricardo Franco, también en el Municipio de Guajará-Mirim; los pueblos Cassupá y Salamãï en el sur de la Tierra Indígena Karipuna en el municipio de Porto Velho (<http://www.pakaas.net/rond.htm>) y los guaraníes (Pãï-Tavyterã, Avá-Guaraní, Mbyá, Aché- Guayakí, Guaraní Occidentales (Avá – Chiriguano – Mbya), Ñandeva (Tapieté). En dirección a Paraguay también hay quienes hablan lenguas chaqueñas (Meliá, 2010)⁷. Otro ejemplo de espacio fronterizo multilingüe es la ciudad transfronteriza de Foz do Iguaçu/PR, donde, además de hablantes de lenguas oficiales de los países y lenguas indígenas, la presencia de árabes, indios, chinos, coreanos, entre otros, se destacan, de los cuales tienen poco o ningún dominio del portugués y el español.

7 MELIÀ LLITERES, Bartomeu. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC /ISEHF, 2010. 342 p

La diversidad de lenguas y culturas en distintos puntos de las fronteras impone diferentes exigencias a los Estados. En ciudades gemelas o espejo, es decir, en aquellas que forman pares a ambos lados de la frontera, convirtiéndose en ocasiones en conurbaciones, como es el caso de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul/Brasil) y Pedro Juan Caballero (Amambay/Paraguay), Santana do Livramento (Rio Grande do Sul/Brasil) y Rivera (Rivera/Uruguay) entre otros, es común que niños y adolescentes de un país asistan a escuelas en el otro país. Además, donde hay tierras indígenas, es común que los diversos pueblos hablen sus lenguas como lenguas maternas, y que los jóvenes, luego de culminar los grados iniciales, asistan a escuelas públicas no indígenas. Será entonces una situación recurrente que, fuera de sus tierras, en las afueras de las ciudades fronterizas, cientos de familias indígenas interactúen con todo tipo de demandas y desafíos de la urbanización, incluida la escolarización, pero reciban poco o ningún tipo de apoyo especializado, especialmente desde el punto de vista de sus derechos lingüísticos y educativos.

Otras son las demandas y posibilidades en las fronteras del sur de Brasil con Uruguay, donde prevalecen variedades de portugués y español y donde será común escuchar *Portunhol*. (STURZA, E. R., 2017)⁸. Asimismo, el bilingüismo y las relaciones culturales entre Argentina y Brasil también siguen su propia dinámica, con iniciati-

8 STURZA, E. R. *Portunhol: Idioma de y idioma Fronterizo*. In: Enrique da Rosa. (Org.). *Jodido Bushinshe: del hablar al ser. Proceso de postulación del Portuñol como Patrimonio cultural inmaterial*. -ed. Montevideú: Centros MEC, 2017, v. 1, p. 192-197.

vas conjuntas y diversas formas de acercamiento entre las instituciones de estos dos países. Otras situaciones se pueden observar en otros puntos de la frontera entre Brasil y Bolivia, Brasil y Venezuela, Brasil y Colombia, etc., donde es común tener periodos de tensión y contención en las relaciones políticas y aduaneras alternados con periodos de flexibilización. En la frontera Brasil-Bolivia, Ferreira (2022)⁹ demostró las asimetrías en el uso de las lenguas y sus vínculos con los prejuicios étnicos, contra los bolivianos, que estructuran las relaciones sociales y económicas en la región. Por tanto, hay muchas fronteras, muchas formas de estar en ellas e igualmente muchas posibilidades de acción política y pedagógica que pueden ejercer las escuelas y los Estados.

A partir de la década de 2000, la realidad multilingüe y pluricultural de las franjas fronterizas sudamericanas se convirtió en objeto de programas y proyectos educativos destinados a promover el portugués y el español, lenguas oficiales del MERCOSUR desde 1991, cuando se firmó el Tratado de Asunción. Como parte de este proceso, el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) destacó, en su plan de acción, “la necesidad de difundir el aprendizaje del portugués y el español a través de sus sistemas educativos formales e informales” (Programa das Escolas Intercultural Bilíngues de Fronteira, Modelo de Ensino Comum, MEC/Brasil, pág. 02), considerando el papel de estas lenguas en el fortalecimiento de la identidad regional,

9 Ver la conferencia *Idiomas invisibles: desvelando el multilingüismo en las fronteras* impartido en el Curso A Docência Plural, el 10 de noviembre de 2022.

la promoción del conocimiento mutuo, la cultura de integración y la promoción de políticas regionales de formación de recursos humanos para la mejora de la calidad de la educación. El Plan de Acción Sectorial 2001-2005, aprobado en reunión de Ministros de Educación en 2001, en Asunción/Paraguay, profundizó la comprensión de la educación como “espacio cultural para fortalecer una conciencia favorable a la integración, que valora la diversidad y reconoce la importancia de los códigos lingüísticos y culturales” (ídem). La Declaración Conjunta de Brasilia, 2003, coronó este proceso destacando la enseñanza del portugués en Argentina y del español en Brasil, desencadenando un conjunto de acciones en ambos países encaminadas a la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe. En 2004, en Buenos Aires, una nueva Declaración Conjunta refrenda los pasos dados hacia el establecimiento del Convenio de Cooperación Educativa entre estos dos países, dentro del cual se formuló una propuesta para la construcción de un Modelo Común de Enseñanza en las Escuelas de la Zona Fronteriza, basado en el desarrollo de un Programa de Educación Intercultural con énfasis en la enseñanza del portugués y el español. Esta propuesta fue presentada y aprobada en la XXVI Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR, Bolivia y Chile, celebrada en Buenos Aires, el 10 de junio de 2004, marcando el inicio del Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) basado en un acuerdo bilateral entre Brasil y Argentina.

El PEIBF fue, por lo tanto, la primera iniciativa dirigida a la enseñanza bilingüe e intercultural con un enfoque en la promoción del portugués y el español en las escuelas asociadas en la Frontera¹⁰. Con la adhesión de Uruguay, Paraguay y Venezuela, el PEIBF se formalizó como un programa multilateral del Sector Educativo del Mercosur (SEM-MERCOSUR) en 2008.

Para cumplir con el propósito de construir un modelo común centrado en el bilingüismo portugués y español, PEIBF desarrolló sus propios principios y procedimientos políticos y pedagógicos, dando centralidad al intercambio de docentes entre las escuelas asociadas, la planificación conjunta y la enseñanza a través de un proyecto de investigación que funcionó como ejes formativos de los docentes cuando se encontraban trabajando en el aula, contando con asesoría especializada. Al mismo tiempo, la gestión institucional del programa fue compartida entre los países, comandada por equipos designados al efecto¹¹. El éxito de esta iniciativa significó que el programa se expandiera rápidamente, involucrando, en 2010, a 7 países y 28 escuelas primarias en la frontera entre Brasil y los países hispanohablantes. El hecho de que el idioma guaraní sea una len-

10 Para el tratamiento, fundamentos y lineamientos de este Programa ver el documento PROGRAMA ESCUELAS INTERCULTURALES BILÍNGÜES DE FRONTERA (PEBF) “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español”. MEC. Brasil. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf

11 Para obtener más información, consulte el Documento *Principios Teóricos y Pedagógicos y Lineamientos Metodológicos para Proyectos Docentes en Escuelas de Frontera y para la Formación Docente*, OEI, 2019.

gua oficial del Estado paraguayo significó que también fuera incluido en las acciones pedagógicas de las escuelas de la frontera entre Brasil y ese país. En 2012, en Brasil, este Programa pasó a regirse por la Ordenanza N° 789, de 19 de junio de 2012, que luego remodeló su funcionamiento, denominándolo Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIB). A partir de 2016, el Programa fue extinguido por el Gobierno brasileño (OLIVEIRA G. M; MORELLO, R. 2019).

Otra iniciativa posterior fue el Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), un proyecto de investigación e intervención también dirigido a las escuelas primarias, cuya prioridad fueron las escuelas brasileñas ubicadas en las ciudades de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), Guajará Mirim (Rondônia) y Epitaciolândia (Acre), en el arco central de la Frontera de Brasil con Paraguay y Bolivia. Este proyecto fue desarrollado entre 2011 y 2013 por varias instituciones con apoyo de la CAPES. Algunos de sus resultados están publicados en MORELLO & MARTINS (2016)¹² ya citado, SAGAZ & MORELLO (2014) y fue el tema central de la tesis doctoral de RIBEIRO-BERGER (2015)¹³.

Además de estas iniciativas dirigidas a la educación básica o de primer ciclo, el Decreto Federal N° 8.455, de 20 de mayo de 2015, promulgó el Acuerdo

12 SAGAZ, Márcia Regina. P, MORELLO, Rosângela. Observatório de Educação Fronteriza: Mapas Lingüísticos. Editora Garapuvu e IPOL, 2014.

13 RIBEIRO-BERGER, Isis. Gestão del multi/plurilingüismo en las escuelas brasileñas de la frontera Brasil-Paraguay: una mirada desde el observatorio de educación fronteriza. Tesis de doctorado. Asesor, Gilvan Müller de Oliveira. – Florianópolis, SC, 2015.

entre el Gobierno de la República Federativa de Brasil y el Gobierno de la República Oriental del Uruguay para la Creación de Escuelas y/o Institutos Profesionales y/o Técnicos Binacionales Fronterizos y para la Acreditación de Carreras Técnicas Binacionales Fronterizas, firmado en Brasilia, el 1 de abril de 2005. Este Convenio fue implementado con la participación de los Institutos Federales de Educación. En 2006, el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), aún en la condición de CEFET, estableció una importante relación con el Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en una reunión realizada en Montevideo con ABC del Ministerio de Relaciones Exteriores. Con la creación de los Institutos Federales, en diciembre de 2008, se amplió la oferta de formación profesional, sustentada en un diplomado binacional. Dos Institutos Federales tomaron la delantera en este frente: el Campus de Santana do Livramento, Brasil, y Escuela Técnica de Rivera, Uruguay, en 2010, y el Campus Avanzado de Jaguarão, Brasil, y Escuela Técnica de Rio Branco, Uruguay, en 2014. El enfoque de los diplomas binacionales no necesariamente se ha revertido a la enseñanza bilingüe e intercultural.

Como se puede observar en los diagnósticos sociolingüísticos realizados para la implementación del PEIBF y OBEDF, es común que los docentes, estudiantes y otros profesionales de las escuelas ubicadas en regiones fronterizas sean hablantes de varios idiomas, pero este conocimiento ha sido ignorado por los sistemas de la educación escolar pública. Sin embargo, se-

gún RUIZ (1984)¹⁴ este conocimiento puede funcionar como un recurso para la educación formal e informal y para la comprensión de las realidades, transformando la escuela en una institución pública inclusiva, plurilingüe y intercultural.

CRUZANDO FRONTERAS PARA CONECTAR EL CONOCIMIENTO

Las iniciativas presentadas, en sus diferentes configuraciones, requerían soluciones políticas y legales para superar los obstáculos administrativos, por un lado, y soluciones políticas y pedagógicas (y metodológicas) para el desempeño del trabajo en las escuelas, por el otro. En todos los casos, se nota un esfuerzo por ofrecer mejores condiciones de sostenibilidad a las propuestas, para que también alcancen objetivos educativos a medio y largo plazo.

Puede suceder que inspiren nuevas iniciativas, u ofrezcan elementos para análisis críticos y cambios.

También podría ocurrir que desaparezcan ante las nuevas urgencias que el siglo XXI impone a la educación escolar.

También podría ocurrir que desaparezcan ante las nuevas urgencias que el siglo XXI impone a la educación escolar.

14 RUIZ, Richard. Orientations in language planning. NABE-Journal, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

El programa Cruzando Fronteiras abrió la posibilidad, justamente, de un reencuentro con estas iniciativas, con lo que quede de ellas o no.

Pero no solo eso: también abrió la posibilidad de ampliar este campo de acción, dando visibilidad y reconocimiento a otras iniciativas, al mismo tiempo que ofrece apoyo para la formación de los docentes que trabajan en ellas.

Estamos, por tanto, ante la posibilidad de conectar proyectos y propuestas como forma de ampliar las conquistas de la educación bi/plurilingüe e intercultural y superar sus desafíos. Esta es una labor fundamental para que avancemos en modelos de enseñanza que prioricen el acceso a los derechos educativos de todos los ciudadanos excluidos de los sistemas educativos públicos y amplíen los caminos para la inclusión no solo de materias, sino también de nuevos saberes y nuevas formas de aprender y enseñar.



Rosângela Morello

IPOL – Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística
Cátedra UNESCO Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO DESDE EL ENFOQUE DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS – EL PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS

Ana Beatriz Cabral¹⁵

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de una reflexión sobre el Proyecto Cruzando Fronteras, que coordiné en 2022. El desafío de implementar un proyecto con cuatro ejes específicos, a saber: Premiar prácticas interculturales y bilingües en escuelas públicas de educación básica en Brasil y países limítrofes; Seminario de Presentación del Ganador; Formación Docente y Publicación de Directrices y Recomendaciones, trajo a colación temas de fondo muy sensibles en relación a la Interculturalidad y Bilingüismo en Brasil, desde el punto de vista de la implementación de políticas públicas en estos temas.

15 Ana Beatriz Cabral es Doctora en Educación y Coordinadora del Programa Cruzando Fronteras, con la OEI.

Resaltamos que tales temas, si bien son mucho más amplios, ya que el país es, por excelencia, intercultural y multilingüe, si consideramos también la cuestión indígena, con sus diversas etnias, no serán abordados en su totalidad en este trabajo, ya que el presente texto se centrará exclusivamente en los análisis en relación con la enseñanza del español, que fue el foco del Proyecto Cruzando Fronteras.

De esta manera, haremos una breve revisión teórica de qué son las políticas públicas y cómo se forman sus agendas; la noción de problema a resolver; de los actores que pueden colaborar en la construcción de políticas públicas y, en este caso, en particular, de la acción de los organismos internacionales, para finalmente analizar cómo el Proyecto Cruzando Fronteiras se configura como un elemento fundamental para plantear las cuestiones involucradas en el lenguaje la enseñanza del español en la agenda de las políticas públicas educativas en Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS – ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

En términos generales, podemos decir que el proceso de políticas públicas sería un modo de acción, una forma de enfrentar las incertidumbres que generan los cambios en un determinado contexto social. Se trata de decisiones políticas, en parte, encaminadas a mantener

un cierto equilibrio o incluso a introducir desequilibrios que pretenden cambiar una determinada realidad social. En otras palabras, se puede decir que es un sistema de toma de decisiones en la esfera pública que, por acción u omisión, tiene la función de prevenir, corregir, mantener o modificar el statu quo de un determinado sector de la vida social e, para ello se vale de la construcción sistemática de objetivos, estrategias de acción y asignación de recursos. (SARAIVA, 2006)

Es importante señalar que, en América Latina, el concepto de Política Pública proviene de un constructo relativamente nuevo, que fusiona la visión legalista, derivada de la noción de Administración Pública estadounidense, con la elaboración del proceso de toma de decisiones en el ámbito político. Para Comparato (apud SARAIVA, 2006, p. 28), este cambio de perspectiva presupone *el desarrollo de una técnica de previsión, la capacidad de formular objetivos posibles y de organizar la conjunción de fuerzas o la movilización de recursos –materiales y humanos– para su logro. En una palabra, planificación.*

Al hablar de política pública, considerando las diversas definiciones del tema, podemos resumir algunos entendimientos, que son: la política pública es lo que facilita la distinción entre lo que el gobierno realmente hace y lo que deja de hacer; involucra varios elementos, desde actores involucrados, espacios de decisión y tiene un alcance más amplio, no limitado a lo que está en la ley, aunque puede materializarse a través del aparato jurídico del Estado. Tiene objetivos claros a alcanzar y

se da a través de la acción intencional de sus actores, además de ser, teóricamente, una acción a largo plazo, aunque sus resultados puedan aparecer más rápidamente de lo planeado. El núcleo del proceso será, por tanto, la toma de decisiones, que no sigue una racionalidad técnica imparcial o lineal, aunque lo intente. En las definiciones de las políticas públicas, incluso las minimalistas, adquiere importancia el escenario donde se desarrollan los choques en torno a intereses, preferencias e ideas, es decir, los gobiernos. (SARAIVA, 2006)

La tipología más conocida sobre política pública fue desarrollada por Theodor Lowi (1964; 1972), basada en el principio de que cada tipo de política pública puede encontrar diferentes formas de apoyo y rechazo y que las disputas en torno a su decisión pasan por diferentes arenas. Para este autor, la política pública puede asumir básicamente cuatro formatos, a saber:

“El primero es el de las políticas distributivas, decisiones tomadas por el gobierno que desprecian el tema de la limitación de recursos, generando más impactos individuales que universales, al favorecer a determinados grupos sociales o regiones, en detrimento del conjunto. El segundo son las políticas regulatorias, que son más visibles para el público e involucran a la burocracia, los políticos y los grupos de interés. El tercero es el de las políticas redistributivas, que afectan a un mayor número de personas e imponen pérdidas concretas y coyunturales para determinados

grupos sociales, e inciertas ganancias y futuro para otros; son, en general, las políticas sociales universales, el sistema tributario, el sistema de seguridad social y son las más difíciles de abordar. El cuarto es el de las políticas constitutivas, que se ocupan de los procedimientos. Cada una de estas políticas públicas generará diferentes puntos o grupos de vetos y apoyos, desarrollándose así dentro del sistema político de manera diferente.” (SOUZA, 2006, p.23)

En términos generales, para varios autores es consenso que, en un escenario ideal, el ciclo de política pública consta de las siguientes etapas: establecimiento de agenda, identificación de alternativas, evaluación de opciones, selección de opciones, implementación y evaluación. También ha habido consenso en que, en América Latina, en general, y en Brasil, en particular, la evaluación de las políticas públicas implementadas es la fase más deficiente de este ciclo.

Sin embargo, para evaluar algo, es necesario implementar algo y, por lo tanto, pasar por la fase de establecimiento de la agenda se vuelve crucial en este proceso. Para esta fase, tenemos algunas perspectivas posibles. La primera se centra en los problemas, es decir, los problemas entran en la agenda cuando asumimos que debemos hacer algo al respecto. El reconocimiento y definición de los problemas inciden en los resultados de la agenda. La segunda respuesta se centra en la política misma, es decir, cómo construir una conciencia colec-

tiva sobre la necesidad de enfrentar un problema dado. Esta construcción se daría vía el proceso electoral, vía cambios en los partidos que gobiernan o vía cambios en las ideologías (o en la forma de ver el mundo), aliados a la fortaleza o debilidad de los grupos de interés. Según esta visión, la construcción de una conciencia colectiva sobre un problema dado es un factor poderoso y determinante en la definición de la agenda. (CAPELLA, 2018)

Otros elementos, sin embargo, suelen ser utilizados en la definición de los problemas que conformarán la agenda de políticas públicas, tales como:

a) Causalidad: la definición de los problemas siempre está ligada a alguna suposición sobre su origen; [...]

b) Gravedad: los problemas - o sus consecuencias- implican interpretaciones a veces diferentes sobre su gravedad; [...]

c) Incidencia: la definición de un problema implica descripción: a quién afecta, en qué medida, con qué gravedad; [...]

d) Novedad: los problemas llaman la atención cuando involucran situaciones inusuales o inéditas; [...]

e) Proximidad: situaciones vividas por las personas y directamente relacionadas con su

realidad, o que afectan directamente sus intereses, pueden ser percibidas como problemas; [...]

f) Crisis: la idea de crisis se utiliza a menudo en el lenguaje político como una forma de calificar una situación como especialmente grave y que demanda atención y acción correctiva; [...]

g) Público objetivo: las formas en que se describen los grupos sociales afectados por los problemas son otro elemento relevante en la definición de los problemas, especialmente en el debate relacionado con las políticas sociales; [...]

h) Medios versus fines: se puede definir un problema privilegiando la perspectiva de los fines; [...] y

i) Soluciones: otro componente importante en la definición del problema es la solución... (Rochefort; Cobb, 1984, apud CAPELLA, 2018, p.21-25, énfasis agregado)

No puede pasarse por alto, sin embargo, que en el proceso de definición de las agendas de políticas públicas, las sociedades y los Estados complejos como los actuales gozan de una “relativa autonomía respecto del Estado”, lo que significa que tienen su propio espacio

de acción, aunque sean susceptibles a las influencias externas e internas. *Esta autonomía relativa genera ciertas capacidades que, a su vez, crean las condiciones para la implementación de los objetivos de la política pública. El margen de esta “autonomía” y el desarrollo de estas “capacidades” obviamente dependen de muchos factores y de los diferentes momentos históricos de cada uno.* (SOUZA, 2006)

En este sentido, debemos considerar el tema del Federalismo, el cual influye mucho en el diseño de las políticas públicas, ya que la coordinación entre las diversas entidades, esferas de poder y agendas de interés hace que el desafío de elaborar, implementar y evaluar las políticas públicas en Brasil más grande. Además, la alternancia política, a través de las elecciones, ha servido para la continuidad o discontinuidad de las políticas públicas ya implementadas, por lo que las agendas prioritarias también se alternan según el gobierno electo. Por otro lado, la autonomía garantizada a las entidades federativas puede facilitar la inclusión en las agendas locales de temas que no aparecen en el radar federal o que aún no son considerados prioritarios.

Nos corresponde cuestionarnos, pues, ante la breve revisión de la literatura sobre el campo teórico de las políticas públicas, principalmente en lo que se refiere a la construcción de la agenda, si en este momento la interculturalidad y el bilingüismo forman parte de la agenda del gobierno brasileño como objeto de política pública, o sea, si existe alguna construcción colectiva sobre este tema, que lo considere prioritario, o alguna

crisis que lo involucre, para percibirlo como un problema a resolver, cuyas consecuencias de no resolución será grave para la población involucrada.

En cierto modo, sería correcto esperar que entidades federativas más cercanas al problema (la proximidad es uno de los elementos en la constitución de agendas, como se vio anteriormente), como los estados fronterizos con países de habla hispana, ya hayan desarrollado y implementó políticas públicas enfocadas en estos temas, ya sean de carácter social, como las provocadas por el aumento del flujo migratorio de venezolanos en Acre, dada la crisis política en ese país, o de carácter educativo y lingüístico, como los temas de currículo y formación docente para el desempeño en las escuelas fronterizas.

Si tuviéramos que profundizar en el tema desde este punto de vista, el de las políticas públicas locales, enumeraríamos una serie de iniciativas, en las que diversos actores y elementos contribuyeron a la implementación de dichas políticas, como la participación de las universidades en la formación docente, en programas de capacitación, en investigación longitudinal, entre otros, así como la participación de las secretarías estatales de asistencia social, en temas afines. Sin embargo, para responder a la pregunta anterior, el enfoque aquí estará en las políticas federales de educación, como se verá en el siguiente punto.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN BRASIL – ¿CUÁNTAS SON?

REFORMAS Y CURRÍCULOS

Considerando las políticas públicas brasileñas en materia de educación en los últimos 30 años, es necesario considerar que están en el centro de las reformas educativas que han tenido lugar en toda América Latina, cuyo carácter predominantemente neoliberal caracteriza parte de un proceso más amplio de reforma del Estado, hacia el llamado estado mínimo, a través del cual se busca el fortalecimiento de esta institución, con miras a darle las condiciones para actuar en una correlación de fuerzas regida por el mercado en la búsqueda de capital, que la obliga a convertirse en un empresario de sí mismo y, para ello, se limita a desempeñar atribuciones consideradas esenciales para su funcionamiento, trasladando a otros actores, como la sociedad civil, funciones sociales como la educación y la asistencia. (CABRAL, 2014)

Así, según Peroni (2003, p. 19), la propuesta de política educativa de las reformas refleja en gran medida la dicotomía “Estado mínimo/Estado máximo”, refiriéndose el mínimo al financiamiento del sector, que se ve obligado a buscar recursos más allá las que ofrece el Estado, y la máxima se refiere al control centralizado que

ejerce ese mismo Estado sobre la definición del currículo y la exigencia de estándares de calidad y desempeño.

Estas características, en particular las relativas al modo de institucionalización, cubren las reformas educativas en América Latina. Según Martinic (2001, p. 21), [...] *“En la mayor parte de los casos estudiados las reformas nacen de leyes nacionales y son impulsadas ‘desde arriba’ por el Estado”*. En Brasil, además de estas características, los movimientos reformistas y las políticas educativas derivadas también están relacionados con el proceso de democratización que prevaleció en el país a fines de la década de 1980, con la apertura política y la Asamblea Constituyente de 1988. (CABRAL, 2014)

De esta manera, las acciones reformistas de arriba hacia abajo todavía son responsables de situar el tema de las políticas públicas educativas más recientes, como la Ley N° 13.415/17, que, entre las principales medidas, estableció las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), estableció la Base Curricular Común Nacional, que define competencias y habilidades que deben ser alcanzadas por los educandos y regula los contenidos esenciales para toda la Educación Básica, desde el Jardín de Infancia hasta la Enseñanza Media, además de derogar la Ley n° 11.162/2005, que disponía la oferta obligatoria de la lengua española en los planes de estudios de secundaria.

Ni que decir tiene que la referida ley derogada, conocida como “Ley Española”, nunca fue consensuada entre los especialistas y que, al finalizar el plazo estipulado para su implementación en las escuelas públicas y

privadas, pocas instituciones habían logrado efectivamente ubicar al español en el currículo escolar. Sin embargo, si lo que antes era incipiente, pero aún respiraba, con la Ley N° 13.415/17, la perspectiva plurilingüe para la formación docente tiene su muerte declarada, ante la restricción de la enseñanza de lenguas extranjeras a un solo idioma –el inglés–, lo que, posiblemente, en vista de su función socioeconómica en el mundo, ahora se considera el único idioma que realmente importa aprender en las escuelas públicas brasileñas hoy.

Según Lopes y Gregolin (2021), una de las mayores y, quizás, más preocupantes consecuencias de la implementación de esta legislación fue la exclusión de los profesores de lengua española no solo de los currículos escolares sino, sobre todo, de lo que implica el proceso de enseñanza. El español como lengua extranjera en el contexto de la educación básica, ante la imposibilidad de que las escuelas públicas del país adopten libros en español por parte del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), ya que, luego de la implementación de esta ley, este idioma fue retirado de el programa. Así, considerando sólo el marco legal, a nivel federal, podemos responder a esa pregunta inicial sobre si la interculturalidad y el bilingüismo, con respecto al español, están en la agenda de la política pública de educación brasileña, con un rotundo no. Sin embargo, la teoría es clara al decir que varios actores participan en la formulación de políticas públicas y, en este caso, Brasil tiene *stakeholders* relevantes para llevar el tema a la agenda, que son los organismos internacionales.

EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

En la posguerra, entre 1945 y 1948, con países enteros devastados por el conflicto mundial, la cooperación entre naciones fue una de las soluciones encontradas para ayudar en la reconstrucción y desarrollo de los países afectados. En este contexto de necesidad y escasez surgieron las primeras agencias especializadas de las Naciones Unidas para la cooperación internacional. En el mismo período, el término “cooperación técnica internacional” fue introducido por la Resolución N° 200, de 1948, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que definió la cooperación técnica como la transferencia no comercial de técnicas y conocimientos, mediante la ejecución de proyectos conjuntos, involucrando expertos, formación de personal, material bibliográfico, equipamiento, estudios e investigaciones, entre actores de desigual nivel de desarrollo (oferente y receptor). (INOUE e APOSTOLOVA, 1995)

Con el tiempo, y sin que se produjeran grandes combates a nivel mundial, la cooperación técnica internacional se convirtió en un mecanismo de apoyo local para países en diferentes niveles de desarrollo y no solo para aquellos que vivían algún tipo de conflicto en su territorio. En Brasil, la cooperación técnica internacional se ha convertido tanto en un instrumento de desarrollo, ayudando al país a promover cambios en las políticas públicas a través de la producción de conocimiento innovador y la

transferencia de tecnología y conocimiento, como también ha servido para promover la agenda de estas políticas con agendas que interesan a la comunidad internacional. Las reformas educativas, por ejemplo, fueron (y aún son) guiadas por agencias multilaterales de desarrollo como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, entre otros.

En términos legales y operativos, contamos con el Decreto N° 5.151 de 2004, que reglamentó la cooperación internacional brasileña, estableciendo que la modalidad de ejecución nacional se aplicará a los proyectos de cooperación técnica internacional financiados, total o parcialmente, con recursos presupuestarios de la Unión. En esta modalidad, la coordinación y gestión de los proyectos están a cargo de una institución brasileña, es decir, un órgano del gobierno brasileño define el alcance del proyecto, el valor, las adquisiciones y los resultados esperados, además de ser responsable de proporcionar los recursos del proyecto, depositando el monto establecido en una cuenta bancaria administrada por el organismo internacional.

De esta forma, la institución brasileña cooperante pone en operación los proyectos, asumiendo la responsabilidad de la preparación de términos de referencia, selección, contratación y supervisión de contratos y entregas. Esta es la principal modalidad de gestión de proyectos firmada en Brasil, especialmente por el Ejecutivo Federal, que ha sido uno de los principales socios de organismos internacionales para proyectos de coo-

peración técnica. El mismo decreto también establece que, a criterio del Ministerio de Relaciones Exteriores, se podrá adoptar otra modalidad de ejecución de proyectos. En la práctica, esta otra modalidad se denomina comúnmente ejecución directa, en la que el organismo internacional cooperante ejecuta directamente las actividades de coordinación y gestión del proyecto.

Es necesario señalar que, para la actual administración pública brasileña, todavía extremadamente burocrática y rígida, los mecanismos de operacionalización utilizados por la cooperación internacional brindan agilidad para la ejecución de políticas públicas, ya sean derivadas de lineamientos nacionales o importados, optimizando procesos de implementación, ejecución y evaluación de proyectos diseñados en conjunto, de modo que las entregas a la ciudadanía terminen siendo más efectivas que aquellas que dependerían exclusivamente de los mecanismos de ejecución nacional. Tanto es así que el país cuenta con una agencia exclusiva, la Agencia Brasileña de Cooperación, a cargo del Ministerio de Relaciones Exteriores, que ayuda a las entidades federativas a suscribir convenios de cooperación técnica internacional que abarcan las más diversas áreas de conocimiento y alcance de las políticas públicas.

Es, por tanto, en este contexto de cooperación técnica con un organismo internacional que se desarrolla el Proyecto Cruzando Fronteras. Como resultado de la cooperación internacional entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el gobierno federal, a través del Ministerio de Edu-

cación de Brasil, el proyecto forma parte de un programa más amplio, denominado Programa Iberoamericano de Bilingüismo y Difusión de la Lengua Portuguesa, cuyo propósito es *potenciar el uso de la lengua portuguesa, junto con el español, reforzando los espacios de cooperación en educación, ciencia y cultura.* (OEI 2022)

Veremos a continuación que el Proyecto Cruzando Fronteras, cumpliendo su función estructurante y política, si bien reemplaza los temas de Interculturalidad y Bilingüismo en la agenda de las políticas públicas locales de educación, prácticamente extintas con la Ley N° 13.415/17, también suscita una significativa reflexión sobre el tema, ya sea para pensar en los mecanismos necesarios para que el tema permanezca en la agenda nacional, o para reflexionar sobre los elementos que involucran esta política, como la formación de docentes para trabajar en aulas multilingües, por ejemplo.

EL PROGRAMA CRUZANDO FRONTERAS – ESPAÑOL EN LA AGENDA

El Proyecto Cruzando Fronteras, planificado y ejecutado por la OEI en alianza con el Ministerio de Educación, se desarrolló a lo largo de 2022, y su alcance se basó en cuatro ejes correlacionados, a saber:

(1) Premio Iberoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteiras”,

cuyo objetivo será reconocer e identificar experiencias pedagógicas de interculturalidad y bilingüismo en escuelas públicas de educación formal; [...]

(2) Seminario de entrega de premios y presentación de experiencias ganadoras, [...] debate sobre interculturalidad y bilingüismo con la presencia de expertos, docentes de las escuelas participantes, coordinadores pedagógicos y autoridades de Brasil y países vecinos para identificar formatos de proyectos viables y demandas por formación docente ;

(3) Realizar actividades de formación docente enfocadas en las demandas identificadas durante la conferencia;

(4) Sistematizar, en un documento guía, las experiencias, discusiones y lineamientos que puedan servir como herramienta de apoyo a las escuelas para la puesta en marcha de proyectos pedagógicos bilingües e interculturales, incluyendo las escuelas de frontera. (Proyecto Cruzando Fronteras, Nota Conceptual, 2022, p. 6)

Para cada uno de estos ejes, se requirieron varias acciones. El primero está directamente relacionado con la difusión del Premio Cruzando Fronteiras. Para

que las escuelas se inscribieran, tenían que ser conscientes de la existencia del Premio. De esta forma, se establecieron contactos con actores que inciden directamente en las escuelas, como las asociaciones que representan a las secretarías de educación estatales y municipales y a los institutos federales de educación (CONSED, UNDIME y CONIF), además de las propias escuelas (exclusivamente los de las fronteras). De esta forma, todos los niveles de la Federación fueron informados, colocaron el tema en sus lineamientos de comunicación social, con la información necesaria y, así, comenzaron a estar atentos a los resultados.

Es necesario resaltar que las escuelas públicas brasileñas, en particular las de las fronteras, en 2022, salían de dos años de pandemia, en los que las fronteras estaban cerradas, y poco se hacía con los alumnos en el aula, por lo que la participación de esta categoría era restringida o casi inexistente, así como muchos de los que presentaban proyectos traían informes de antes de ese período. Este hecho resultó en una mirada retrospectiva, tanto por el momento de pandemia que dejó a los estudiantes al otro lado de la frontera, como posiblemente por el momento de reforma impuesto por la nueva legislación, que restringió la enseñanza del español en Brasil.

En este sentido, la cooperación técnica internacional entre el Ministerio de Educación de Brasil y la OEI adquiere un papel fundamental en la supresión de los vacíos dejados por la revisión curricular, pues, mientras el gobierno federal brasileño financia y coopera para un proyecto que tiene como objetivo resaltar la enseñanza

del español, tras el establecimiento de una legislación contraria a la misma, sugiere que reconoce y busca recuperar una agenda política educativa que fue desatendida, aunque se trate de un movimiento muy ambiguo.

Así, al destacar lo que estaban haciendo las escuelas en materia de interculturalidad y bilingüismo, el Proyecto Cruzando Fronteras generó un movimiento en las Secretarías de Educación de los Estados que se sintió en el momento de la premiación, con la asistencia de varios representantes de estas instituciones al evento, ocurrido los días 4 y 5 de agosto de 2022; así como con la manifestación específica de apoyo para desarrollar proyectos similares en este ámbito, como fue el caso de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Otro momento del Proyecto que trajo uno de los lineamientos importantes a las políticas públicas educativas fue la Formación Docente. La demanda de inscripciones fue intensa, por lo que hubo la necesidad de cerrar el plazo de inscripción antes de lo necesario para no extrapolar el número de plazas. La Formación Docente, titulada Una Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo, se estructuró en la modalidad híbrida, compuesta por momentos sincrónicos y asincrónicos, además de tres Master Class con invitados, tuvo un total de 46 horas lectivas y se ofreció del 8 al 21 de noviembre de 2022.

Si bien la asistencia efectiva al curso fue baja, y las razones por las cuales aún merecen una mayor investigación, pero que bien pueden atribuirse al período del año que, para los profesores, fue desafiante con el cierre de

notas y exámenes; cabe destacar la demanda existente por este tipo específico de formación, que no se restringió a los docentes participantes del Proyecto Cruzando Fronteras, sino que asistieron docentes que actúan en escuelas bilingües de los centros metropolitanos, así como de escuelas que afrontan el desafío de la creciente presencia de inmigrantes, no solo hispanohablantes, que buscaban actualizarse, además de obtener orientación para trabajar en aulas que presentan esta diversidad lingüística.

Finalmente, el último eje del Proyecto, la publicación que trae los resultados alcanzados, de la que forma parte este texto, dejará impresa, en este movimiento de retorno a la agenda de las políticas públicas educativas, la necesidad de una mirada más acogedora del todo que engloba la realidad intercultural y bilingüe de muchas escuelas públicas brasileñas, desde la acogida de alumnos nativos hispanohablantes, pasando por estrategias pedagógicas y lingüísticas para incorporar la interculturalidad como práctica beneficiosa para todos, hasta la formación de docentes para trabajar en aulas cuya diversidad de lenguas y culturas se ve como algo que potencia el proceso educativo.

CONCLUSIONES

Las políticas públicas son formas estructuradas en que los gobiernos hacen o dejan de hacer algo en beneficio de sus ciudadanos, para equilibrar realidades que

están desequilibradas o simplemente para suplir alguna demanda específica. Cómo definan las prioridades de lo que harán o dejarán de hacer depende de varios factores, desde la estructura gubernamental, los actores involucrados y sus diferentes presiones, además de la alternancia en el poder de partidos políticos de tendencias opuestas. Así, de la misma manera que una política pública entra en la agenda, simplemente puede desaparecer con un solo acto jurídico.

Este fue el caso de la enseñanza del español, eliminada del plan de estudios por medio de una legislación que establecía la enseñanza del inglés como el único idioma que se impartiría obligatoriamente en las escuelas públicas del país. Un hecho que ha sacudido toda una estructura educativa establecida, que involucra tanto la formación docente como la elaboración y distribución de material didáctico, pero que compromete en gran medida el servicio especializado que se brinda a los estudiantes que hablan español como primera lengua y que muchas veces se encuentran en una situación social precaria, y que empieza a frecuentar nuevas escuelas.

Afortunadamente, la política pública puede presentarse de otras formas, con otros actores y otros arreglos, pudiendo orientar a los gobiernos de forma transversal, haciendo que se recuperen agendas olvidadas. Este fue el efecto del Proyecto Cruzando Fronteras. De esta manera, esperamos que dicho Proyecto, a través de sus cuatro ejes bien delineados, haya contribuido para el retorno a la agenda brasileña de políticas públicas educativas en

relación a la enseñanza del español y sus implicaciones, que van mucho más allá de la cuestión lingüística. ; así como que este retorno no sea sólo momentáneo, sino que sirva como elemento motivador del debate en torno a acciones concretas para una más permanente y armónica convivencia intercultural y bilingüe en el país.

REFERENCIAS

BRASIL. 2004. *Decreto n. 5151, del 22 de julio de 2004. Diario Oficial de la Unión. Brasilia, 23 de julio. 2004.*

CABRAL, A. B. *Educación en Brasil: políticas educativas y docentes. Revista de Políticas Públicas y Gestión Gubernamental: Respvblica. Brasilia: ANESP, vol. 13 n°2, p.31-39, jul./dic. 2014.*

CAPELLA. Ana Cláudia Niedhardt. *Formulación de Políticas. Brasilia: Enap, 2018.*

INOUE, Cristina Y. A.; APOSTOLOVA, Maria S. *La Cooperación Internacional en la Política Brasileña de Desarrollo. São Paulo: ABONG; Río de Janeiro: Núcleo de Animación Tierra y Democracia, 1995.*

LOPES, C.F.; GREGOLIN, M. do R. *La Ley n° 13.415/17 y el BNCC como agentes de silenciamiento e invisibilización de los docentes 'no franceses'. Policromías. Revista de Estudios del Discurso. Imagen y sonido, v. 6, núm. 3, pág. 293-317, septiembre-diciembre de 2022.*

SARAIVA, Enrique. *Introducción a las Políticas Públicas*. En: SARAIVA, E; FERRAREZI, E. (Org.) *Políticas Públicas*. Recopilación. vol. 1. Brasilia: ENAP, 2006.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: una revisión de la literatura*. *Sociologías*, Porto Alegre, año 8, n° 16, p. 20-45, julio/diciembre de 2006.

PERONI, Vera. *Política educativa y el papel del Estado en Brasil en la década de 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PROGRAMA IBEROAMERICANO DE BILINGÜISMO Y DIFUSIÓN DE LA LENGUA PORTUGUESA. OEI – Brasil. Disponible en OEI | Brasil, consultado el 30 de noviembre de 2022.

PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS. Nota mental. Brasilia: OEI, 2022 (Documento Interno).

MARTINIC, S. Reformas educativas: *mitos y realidades*. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 27, p. 17-33, septiembre-diciembre, 2001.







**O PROYECTO
CRUZANDO FRONTERAS
EJES Y ENSEÑANZAS**

EL PREMIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE “CRUZANDO FRONTERAS”: DINÁMICAS E IMPLICACIONES

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra UNESCO en Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo
(UCLPM) / Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)
gimioliz@gmail.com

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteiras”, desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos de Brasil (OEI BRASIL) en alianza con el Ministerio de Educación de Brasil, realizó acciones para la valorización, visibilidad y promoción de las lenguas portuguesa y española. –los dos idiomas oficiales de la organización- y los demás idiomas de las regiones fronterizas de América del Sur, que constituyen el rico acervo del multilingüismo local y fortalecen los lazos regionales en los campos cultural y educativo, entre otros.

El sector educativo en los países sudamericanos enfrenta la creciente necesidad de responder a nuevos contextos asociados a la diversidad cultural y lingüística, producto de una mayor porosidad en las fronteras,

migraciones interregionales o flujos de refugiados, además de la llegada a segmentos hasta hace poco ausentes de la institución. También existe la necesidad de responder a la creciente apreciación de la integración regional y la globalización, con sus flujos económicos positivos para las comunidades locales.

Estos contextos demandan cada vez más soluciones interculturales y bi/plurilingües que vayan más allá de la forma en que los Estados-nación organizaron la educación en el siglo XX y principios del siglo XXI, y que tengan la capacidad de incluir a la población fronteriza en la contemporaneidad de una ciudadanía ampliada, con sus múltiples herencias culturales. Las poblaciones fronterizas se entienden aquí no sólo como aquellas que viven en las líneas divisorias de los países, sino también, en un sentido más amplio, como todas aquellas que, independientemente de su posición geográfica, se ubican en los límites entre diferentes culturas y lenguas. Precisamente por eso, están sujetos a dificultades y violencias de diversa índole y, al mismo tiempo, en la encrucijada de oportunidades nuevas ya menudo insólitas.

Este último punto indica una mayor generalización del plurilingüismo y la diversidad cultural fuera de la tradicional región fronteriza (vista hasta hace poco tiempo como el encuentro de “dos monolingüismos”), como sucede principalmente en las grandes ciudades, hoy con tendencia a ser “ciudades globales” permeadas por flujos de población de diversa índole, como migrantes económicos, refugiados, turistas, estudiantes universitarios de intercambio, nómadas digitales, entre otros,

que vienen desde cada vez más lejos, acompañando el flujo de capitales y mercancías en la globalización.

Una de las formas de reconocer las formas en que las escuelas “frontera” ven y afrontan estos contextos plurales, así como de conocer en detalle el trabajo realizado por la red pública de educación básica formal en este ámbito, fue la institución de la primera edición del Premio Iberoamericano Programa de Educación Bilingüe Intercultural “Cruzando Fronteras”. Presentado al público en comunicado de fecha 10 de marzo de 2022, el concurso tuvo el plazo de inscripción del 15 de marzo al 14 de mayo, y los resultados fueron presentados el 16 de junio de 2022. El concurso preveía premios económicos para los proyectos aprobados y sus respectivas escuelas.

Uno de los aspectos importantes del proyecto fue el énfasis dado al papel del director de la escuela en la dirección de un equipo pedagógico escolar. Por ello, el premio fue dirigido a la escuela, ingresó a través de equipos escolares integrados por el director, un coordinador y de uno a cuatro docentes, que supieron articular un exitoso trabajo colectivo de interculturalidad y bilingüismo.

De las 23 experiencias registradas, siete fueron premiadas en alguna de las categorías previstas, a saber:

Categoría A – Proyecto nacional intercultural y bilingüe: para escuelas que no están ubicadas en áreas fronterizas, pero que han desarrollado perspectivas interesantes e inno-

vadoras para la interculturalidad y el bilingüismo portugués-español;

Categoría B.1 – Frontera Iberoamericana: para escuelas ubicadas en la frontera y con experiencias interculturales y bilingües español-portugués en los países iberoamericanos vecinos de Brasil (Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú y Colombia);

Categoría B.2 - Frontera Nacional: para escuelas de la frontera brasileña con proyectos interculturales y bilingües portugués-español entre Brasil y los países vecinos de Iberoamérica [no hubo entradas en esta categoría].

La Categoría A preveía dos fases, una regional y otra nacional, o sea, premiaría una escuela de cada una de las cinco regiones geográficas de Brasil, y la mejor experiencia recibiría el premio nacional.

Estas tres categorías reflejarían así el trabajo que realizan las escuelas en las fronteras de América del Sur, activando la memoria y, en cierto modo, recuperando iniciativas anteriores, como las del Proyecto Escuelas Intercultural Bilingües de Frontera (PEIBF) (2005-2012), posteriormente rebautizado como Proyecto Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) (2012-2016) del Mercosur Educativo (Oliveira y Morello, 2019). También valoraron trabajos realizados en otros contextos, pero que tenían intereses similares en las relaciones cultu-

rales y epistemológicas con la lengua y los países de habla hispana y que, para ello, tuvieron que desarrollar metodologías diferentes e innovadoras.

Para premiar las mejores experiencias, la OEI Brasil organizó en Brasilia, los días 4 y 5 de agosto de 2022, el Seminario Híbrido sobre Interculturalidad y Bilingüismo, presentado en otro texto de este volumen. En esa oportunidad, fue posible discutir conceptos y prácticas de interculturalidad y bi/plurilingüismo que son importantes para las escuelas fronterizas de Brasil y los países de habla hispana circundantes. Uno de los puntos destacados del seminario fue la presentación de las experiencias ganadoras de los diferentes países, en las que se utilizó el español y el portugués en régimen de intercomprensión, modelo comunicativo predominante en las zonas de frontera. Las experiencias ganadoras fueron las siguientes:

Categoría A:

1. [Premio Nacional] Escola Municipal Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza, Foz do Iguaçu, Paraná.

Proyecto Pedagogía de la Frontera – proyecto intercultural e interdisciplinario desde la Frontera Trinacional: para la planificación de una política educativa intercultural crítica y multilingüe con impactos en la red municipal de la ciudad de Foz do Iguaçu, en un diálogo entre la educación básica y la educación superior.

2. [Premio Región Nordeste] Instituto Estatal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhão (IEMA) PleNo Itaquí-Bacanga, São Luís, Maranhão.

Proyecto de Enseñanza del Español (ELE) a través de unidades interculturales: “Mi casa es su casa: recepción de inmigrantes venezolanos en Maranhão”; “Hallowmuertos: Halloween y Día de Muertos en contraste”; “Quien cuenta una historia suma un punto: los cuentos clásicos latinoamericanos y su reescritura”.

3. [Premio Región Medio Oeste] Escuela Municipal de Educación Integral Rachid Bardaui, Corumbá, Mato Grosso do Sul.

Proyecto Disolución del prejuicio lingüístico en la Enseñanza Básica I: la enseñanza del español como forma de valorización de alumnos bolivianos en una escuela brasileña.

4. [Premio Región Sudeste] CIEP 413 Intercultural Adão Pereira Nunes Intercultural Brasil México, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Proyecto Club de Lectores: fomentar la lectura, mejorar la pronunciación y el vocabulario de los estudiantes utilizando artículos, noticias y textos de actualidad en español y promover la producción de textos por parte de los estudiantes a partir del contacto con diferentes géneros textuales y discursivos.

5. [Premio Región Sur] Instituto Federal de Paraná, Curitiba, Paraná.

Proyecto de internacionalización en casa: economía circular y eficiencia energética: reflexiones y acciones en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU: Instituto Federal de Paraná (IFPR, Brasil) y Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ, Florencio Varela, Argentina); “Lecturas y redacción de artículos bilingües: investigación e intercambio cultural más allá de los límites de la determinación curricular”.

Categoría B1:

1. [Argentina] Escuela 484 República de los EEUU del Brasil, Santo Tome, Corrientes, Argentina.

Proyecto ¡Nuevos desafíos! En las escuelas de zonas de fronteras, se, hace hincapié en la enseñanza de la lengua portuguesa y el español a partir de la educación intercultural: Festa Junina.

2. [Uruguay] Escuela Brasil, Rivera, Departamento de Rivera, Uruguay.

Proyecto “La interdisciplinariedad y el regreso de la comunidad a la escuela: la unidad familia-escuela-región y el interés de los estudiantes: focalizando en la cultura, la integración y la socialización a través de los milanos, pandorgas, loros, cometas”.

Una cuestión interesante que surge de la observación de los proyectos presentados y premiados es la diferencia en número y diversidad de proyectos de la categoría A en relación a los proyectos de las categorías B1 y B2, estos últimos sin ninguna inscripción. Es evidente el potencial de las escuelas ubicadas fuera de las regiones fronterizas para desarrollar un enfoque metodológico capaz de estimular la mirada de los estudiantes hacia la lengua española y su potencial epistemológico, así como hacia otros países latinoamericanos, fomentando la interculturalidad de diversas maneras.

Hubo, entre 2005 y 2017, un programa explícito del Ministerio de Educación de Brasil y de los demás países del MERCOSUR para fomentar el bilingüismo y la interculturalidad en las escuelas públicas fronterizas, estatales y municipales, en varios estados, que en su momento de mayor énfasis llegó a 26 pares de escuelas entre Brasil y Uruguay, Argentina, Paraguay y Venezuela (Oliveira y Morello, 2019). Frente a esto, es posible cuestionar si la iniciativa permanece en la cultura escolar de frontera, o más específicamente sobre la baja penetración de los supuestos del PEIBF en el funcionamiento de la escuela local y sus respectivas redes de enseñanza. Quizás no sea casualidad que los dos colegios premiados en la categoría B1, tanto en Argentina como en Uruguay, contengan “Brasil” en el nombre y hayan recibido esta “vocación” por la relación con Brasil (derivado del nombre) décadas antes de la PEIBF e incluso MERCOSUR, si consideramos sus fechas de creación.

También cabe recordar, como posibles factores relevantes para el marco esbozado en los párrafos anteriores, el estancamiento o pérdida de dinamismo del MERCOSUR a partir de 2015 y el desinterés de los últimos años por la integración económica regional, la extinción de facto del PEIF en 2016 y la Eliminación de la enseñanza obligatoria de español en la educación secundaria brasileña. Esta oferta fue regulada por la Ley n. 11.161, del 5 de agosto de 2005, revocada por la Medida Provisional n. 746, del 22 de septiembre de 2016, luego convertida en Ley n. 13.415, de 16 de febrero de 2017 (BRASIL, 2016; 2017). Todas estas señales inequívocas dadas a las escuelas sobre la poca importancia del proyecto integrador, intercultural y bilingüe dentro de las fronteras pueden ayudar a explicar un cierto escepticismo o incluso un posible interés reducido ante la reanudación de estas ideas impulsoras años después.

Otro punto digno de mención es que los proyectos premiados en la categoría A estaban, casi en su totalidad, vinculados a la disciplina del idioma español en la escuela, es decir, a la enseñanza formal del idioma, lo que establecía la posibilidad de extender la mirada a los países latinoamericanos. americanos, entendiendo la lengua como un puente para el conocimiento del otro y superando la idea, en algunas escuelas, de enseñar la lengua sólo como un código. El alcance nacional de la Ley española de 2005, con la provisión de la lengua en la educación secundaria en todo el territorio nacional, hizo posible que incluso regiones aparentemente menos conectadas con el contexto latinoamericano, por la

distancia geográfica, como Maranhão o Rio de Janeiro, para desarrollar importantes iniciativas.

Ahora vamos a analizar tres proyectos premiados, para luego sacar algunas conclusiones sobre el potencial de cada uno.

Comencemos con el proyecto que ganó el premio nacional en la categoría A, Pedagogía de Frontera, un proyecto intercultural e interdisciplinario de la Frontera Trinacional de la Escuela Municipal Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza (en adelante EPVPS) de Foz do Iguaçu.

La síntesis del proyecto presenta una imagen clara del diálogo, que fue la base para su realización, entre la escuela y sus prácticas pedagógicas y la Secretaría Municipal de Educación, no sólo como órgano de gestión sino también como órgano de formación de docentes, así como con la universidad, que añade nuevas posibilidades de reflexión y formación al proceso.

El proyecto Pedagogía de la Frontera es un proyecto colaborativo en diálogo con la educación básica y la educación superior y tiene como objetivo general reflexionar y planificar una política educativa intercultural y plurilingüe para las fronteras, en planificación directa con los docentes que se desempeñan en la docencia fundamental en la red de enseñanza municipal de la ciudad de Foz do Iguaçu, problematizando conceptos como fronteras, interculturalidad, alfabetización crítica, plurilingüismo y territorio. La metodología utilizada es la investigación-ac-

ción participativa con participación activa de la comunidad. El proyecto capacitó a 155 docentes del municipio, en labores articuladas en la educación básica y superior. Realizó encuestas demolingüísticas para conocer las lenguas y culturas que circulan en la comunidad escolar, creó el Protocolo de Acogida para estudiantes inmigrantes en la escuela e implementó la oferta de español en el trabajo interdisciplinario. (Proyecto Pedagogía Fronteriza [...], 1)

La EPVPS, con 203 alumnos, algunos de ellos provenientes de Paraguay, Haití y Venezuela, ofrece educación primaria de tiempo completo desde el 1° hasta el 5° año. Está ubicado en la región periférica de Foz do Iguazu, en la frontera con Paraguay. La región de la Triple Frontera, por su parte, donde se ubica Foz do Iguazu, es una de las más diversas de América del Sur, con presencia de más de 80 nacionalidades y más de 50 idiomas. En el propio sistema educativo municipal, con 50 escuelas, en 2018, según una encuesta demolingüística realizada por el proyecto, había 355 estudiantes extranjeros de Argentina, Paraguay, Perú, México y España, entre otros. Los datos de 2019 mostraron un aumento significativo en el número de estudiantes extranjeros: 630, con énfasis en paraguayos, argentinos y venezolanos.

En este contexto plural, el proyecto proponía una acción integrada en varios frentes. Capacitó a 161 docentes, junto con la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), en plurilingüismo

e interculturalidad y, al mismo tiempo, participó en las discusiones para la elaboración de un proyecto de ley que garantizara la introducción de la enseñanza del español de 1° a 3° grado de primaria. También elaboró material didáctico específico para la enseñanza de lenguas de forma interdisciplinar para niños de esta franja de edad, y menciona un Protocolo de Acogida de Alumnos Inmigrantes que puede ser una pieza fundamental para fortalecer la idea de que se debe practicar la interculturalidad y el plurilingüismo, en primer lugar, dentro de las aulas, reconociendo los lenguajes de estudiantes y docentes y utilizándolos en beneficio del proceso pedagógico en curso. Sin embargo, el proyecto no señala más detalles sobre el protocolo anfitrión y su forma de elaboración y aplicación.

El proyecto demuestra ser un esfuerzo colectivo integral, sistémico, no restringido a las actividades internas del aula, con amplios efectos indirectos para cambiar la realidad social del entorno. Para ello, son necesarias las sólidas alianzas institucionales que el proyecto demuestra haber construido.

Analicemos ahora el proyecto Disolución del prejuicio lingüístico en la Escuela Básica I: la enseñanza del español como forma de valorización de los estudiantes bolivianos, de la Escuela Municipal de Educación Integral Rachid Bardauil de Corumbá, en Mato Grosso do Sul.

Este proyecto nació de la identificación de un problema muy presente en muchas de las fronteras brasileñas con otros países: el prejuicio y la discriminación contra los vecinos, en este caso el prejuicio contra los

bolivianos. Luego estructura una metodología para actuar sobre el prejuicio, con el fin de eliminarlo, a través de secuencias didácticas, lecturas y exploración de la cultura, influencia y relevancia del idioma español como gran lengua mundial. Busca, en el campo del valor, la motivación para transformar el prejuicio en aceptación, fomentando el orgullo por la nacionalidad boliviana.

Empezó con un problema concreto: un estudiante de 3° de primaria, hispanohablante con doble nacionalidad, que se avergonzaba de hablar español y al que sus compañeros le llamaban “boliviano” como apodo negativo. Esta discriminación impidió la formación de los estudiantes como ciudadanos interculturales, que interactúan en igualdad de condiciones con sus vecinos en el contexto multicultural de Corumbá, a orillas del río Paraguay, en Mato Grosso do Sul, en la frontera con Puerto Quijarro y Puerto Suárez, en Bolivia.

Cabe señalar que la escuela ha tenido el español en su currículo desde su fundación, disciplina que se abrió a la posibilidad de una intervención intercultural. La existencia, en el público escolar, de niños con doble nacionalidad y hablantes del español o de ambas lenguas como lenguas maternas llevó a importantes consideraciones sobre la necesidad de “desextranjerizar” la lengua española mediante la aceptación, con orgullo, del bilingüismo y doble nacionalidad, operando sobre la categoría “idioma extranjero – español”.

El proyecto muestra la capacidad de reflexionar sobre la propia realidad y priorizar la acogida de los alumnos en la comunidad escolar, sin la cual se perjudica el

aprendizaje. También ilustra la capacidad de transformar la base curricular para dar un sentido diferente a la lengua española, en beneficio de los hablantes, y construir una ciudadanía intercultural ampliada y bilingüe.

Finalmente, veamos el Proyecto de Internacionalización en el Hogar: economía circular y eficiencia energética: reflexiones y acciones en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, del Instituto Federal de Paraná (IFPR) en alianza con la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) de argentino “Lecturas y redacción de artículos bilingües: investigación e intercambio cultural más allá de los límites de la determinación curricular”.

Esta iniciativa fue realizada por unidades del IFPR ubicadas en pequeñas localidades de Paraná, a saber: Palmas y Coronel Vivida (este último campus avanzado), ubicados a 200 km y 150 km respectivamente de la frontera argentina. La IFPR, que tiene dos niveles de educación (bachillerato y educación superior técnica), utilizó una estrategia típica de las universidades (o de la educación superior) para llevar a cabo el proyecto con estudiantes de secundaria: la política de internacionalización, estableciendo una alianza con una universidad nueva de Argentina, creada en 2009 y que comenzó a operar recién en 2011. Se destaca, en el texto presentado, que el proyecto no requirió ningún aporte financiero directo, sino que fue construido como una actividad colaborativa entre las instituciones y los integrantes del equipo, que involucró a 12 estudiantes de secundaria, además de los docentes.

Como evento detonante del proyecto se llevó a cabo una metodología de conferencias en español sobre economía circular y seguridad energética, seguida de la elaboración de trabajos, en los que los estudiantes eligieron temas de investigación y alfabetización/escritura académica bilingüe, y los mejores trabajos se transformaron en artículos en portugués y español, con la orientación de profesores brasileños y argentinos. Esto llevó a un acercamiento a la lengua de una manera inusual y muy interesante: la del español como lengua de la ciencia, tema reciente de debate durante la II Conferencia de Lenguas Portuguesa y Española (CILPE) de la OEI, en Brasilia, del 16 al 18 de febrero de 2022 (<https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/oei-int-cilpe/historico>). El objetivo final era publicar los artículos en la Revista Experiencia Docente, editada por la Universidad ECCI de Bogotá, Colombia, ampliando aún más la alianza con instituciones iberoamericanas al involucrar a un tercer país.

Los participantes del proyecto, entre otras consideraciones importantes, concluyen de su experiencia con los idiomas que “los obstáculos de la barrera del idioma no se pueden romper con una sola actividad o con el mero aprendizaje técnico del idioma, pero aparentemente es más efectivo como un proceso que implica el acercamiento con sus hablantes a través de actividades colaborativas” (Proyecto IFPR, 2022, 6).

No podemos comentar sobre todos los proyectos ganadores debido a limitaciones de espacio. Estos tres ejemplos, sin embargo, ya nos muestran una riquísima combinación de factores institucionales, pedagógicos,

lingüísticos y culturales tenidos en cuenta para valorar y superar, al mismo tiempo, las diversas fronteras descritas en cada caso. Es la valorización de la frontera como lugar de encuentro del otro y de apertura y, simultáneamente, el estímulo para superarla como barrera y como cierre. Como dijo el profesor Luiz Oosterbeek en la conferencia inaugural del curso “Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo”: “las fronteras existen para cruzarlas”.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien algunos proyectos premiados fueron iniciativas internas de algunas escuelas, el diálogo institucional entre países y entre escuelas y universidades se destaca como un gran activo de innovación en las iniciativas presentadas: poner en práctica, en la preparación y ejecución del proyecto, lo que proclama como intercultural y La sistemática bi/plurilingüe parece ser una gran vía para dar paso, en la práctica, a ambos idiomas, portugués y español, y operar en clave de cooperación interinstitucional e internacional para la construcción de un futuro iberoamericano compartido.

Los proyectos también nos muestran cómo la disciplina del idioma español en los diferentes contextos escolares privilegia la construcción de una relación con otros países iberoamericanos, culminando en estos y muchos otros proyectos. También muestran la nece-

sidad de “desextranjerizar” el español y el portugués, según sea el caso, para hacer del bilingüismo nuestra lengua común en un proyecto de futuro compartido.

La primera edición del Premio Iberoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteiras” abrió así espacio para el Seminario híbrido sobre Interculturalidad y Bilingüismo, realizado en agosto de 2022, y luego para el curso on-line sincrónico “La Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bilingüismo”. /Multilingüismo”, realizado en noviembre de 2022. Son esfuerzos que contribuyen a una acción cada vez más decidida de docentes y escuelas en materia de inclusión y tratamiento adecuado de la diversidad cultural y lingüística.

REFERENCIAS

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; MORELLO, Rosangela. La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto Escuelas Bilingües Interculturales Fronterizas del MERCOSUR (2005-2016). Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, vol. 81 núm. 1, págs. 53-74.



EL PROYECTO “CRUZANDO FRONTERAS” Y EL SEMINARIO DE INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO: LAS DIVERSAS PERSPECTIVAS

Eliana Rosa Sturza – UFSM
listurza@gmail.com

Gilvan Müller de Oliveira
Cátedra UNESCO de Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo/
UFSCgimioliz@gmail.com

PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO DE INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO

En este texto presentamos un resumen de los temas abordados en los tres paneles que conformaron el programa del Seminario Bilingüismo e Interculturalidad, realizado los días 4 y 5 de agosto de 2022, con el objetivo de presentar y premiar los proyectos seleccionados en el 1er. edición del Premio Iberoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteras”,

finalizado en junio de 2022. Además, se busca señalar algunas perspectivas para una educación intercultural bi/plurilingüe para las fronteras.

El programa del seminario se organizó en tres momentos. El momento ceremonial estuvo compuesto por las siguientes autoridades y representantes del área de educación: CONSED, representada por Leuzinete Pereira da Silva (Secretaria de Educación del Estado de Maranhão), de manera virtual; UNDIME, representada por Luiz Miguel Martins Garcia (presidente de UNDIME y líder municipal de educación de Sud Mennucci/SP), en persona; CONIF, representada por Oneida Cristina Gomes Barcelos Iridon (Rectora del Instituto Federal de Goiás y coordinadora de la Cámara de Relaciones Internacionales de CONIF), en persona; UFFS, representada por Angelise Fagundes (profesora adjunta del área de enseñanza de español del curso de graduación en Lenguas Portuguesa y Española de la Universidad Federal de Fronteira Sur), de forma virtual; el Instituto Camões, representado por el Embajador João Ribeiro de Almeida, de forma virtual; Instituto Guimarães Rosa (MRE), representado por la Embajadora Paula Alves de Souza, en persona; OEI, representada por Raphael Callou (director de OEI en Brasil), en persona; MEC, representado por Víctor Godoy Veiga (Ministro de Estado de Educación), en persona; quienes, en ese orden, hicieron sus declaraciones.

El segundo momento del seminario tuvo un programa organizado en dos paneles con tres mesas temáticas:

Panel 1, con el tema: “Estado del arte de la interculturalidad y el bilingüismo, comprendiendo los conceptos y el contexto en que ocurre en Brasil y sus implicaciones”:

Cuadro 1 – Geopolítica de las fronteras:

Profa. Luana Rodrigues (UFAM); Doctora. Rosangela Morello (IPOL); Prof. Marcus Vinicius Liessem Fontana (UFFS); Doctora. Maria Francisca Trujillo (MEC).

Cuadro 2 – Interculturalidad, plurilingüismo, bilingüismo: ¿de qué estamos hablando?

Profa. Edleise Mendes (UFBA); Profa. Eliana Rosa Sturza (UFSM); Prof. Roberto Bein (Universidad de Buenos Aires, UBA); Fabián Severo, escritor.

Panel 2, con el tema: “Interculturalidad y bilingüismo en el aula: currículo y formación docente”:

Cuadro 3 – Formación docente para el currículo y para la acción intercultural y bilingüe:

Profa. Isis Ribeiro Berger (UNIOESTE); Profa. Luana Rodrigues (UFAM); Profa. Eliana Rosa Sturza (UFSM); Doctora Rosangela Morello (IPOL); Profa. Edleise Mendes (UFBA). Coordinación: Maestro Gilvan Müller de Oliveira (Cátedra UNESCO de Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo/UFSC).

Panel 3, con el tema: “Las experiencias de las escuelas participantes del Premio Cruzando Fronteiras”, y presentación de las escuelas ganadoras y entrega de premios, realizada el 5 de agosto.

LAS DIVERSAS PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL BILINGÜISMO

En esta sección presentaremos una síntesis de los principales aspectos abordados por los ponentes de cada panel del seminario. Por orden de programación, comenzaremos con las presentaciones del Panel 1, “Geopolítica de las fronteras”.

La primera comunicación, realizada por el Prof. Marcus Vinicius Liesssem Fontana, de la Universidad Federal de Fronteira Sur (UFFS), destacó el estado actual de la enseñanza del español en Brasil y todo el movimiento que se organizó en torno a la propuesta de retomar la oferta de enseñanza del español en las escuelas brasileñas. El docente hizo un breve repaso histórico de la presencia del español en el sistema escolar brasileño, destacando la inconstancia política y legal que afecta la permanencia del español como lengua extranjera en las escuelas.

La segunda conferencia, impartida por el Prof. Luana Rodrigues, de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), trajo al debate cuestiones relacionadas con la

configuración de las fronteras, abordando inicialmente conceptos fundamentales de la geopolítica para comentar la relación entre lenguajes y fronteras, como territorio, espacio, territorialidad, entre otras nociones relevantes para la comprensión de las lenguas en el contexto fronterizo.

En ese sentido, se destacaron los efectos de las políticas que se enfocan en el uso de las lenguas y el papel de las lenguas como elemento delimitador del espacio fronterizo. El docente hizo una periodización de los tratados de límites entre territorios de España y Portugal en América del Sur, mostrando cómo se configuraban las fronteras brasileñas. A partir de esa periodización, mostró cómo se organizaban las políticas territoriales en Brasil.

Profa. Luana Rodrigues destacó que no vemos los territorios de frontera como un recurso ni como un potencial de integración regional, sino que los vemos como espacios para la defensa de lo nacional. También abordó la división de las regiones fronterizas de Brasil en forma de tres arcos: Norte, Centro y Sur y sus subregiones. Finalmente, acertadamente señaló que se debe pensar en una educación de idiomas que incluya las lenguas de cada región fronteriza, es decir, su diversidad lingüística, para que de esta manera se fortalezca la escuela como espacio de inclusión social en la frontera. Reforzó, en conclusión, la necesidad de tener políticas para la enseñanza del portugués y del español como una acción transnacional.

Posteriormente, la Dra. Maria Francisca Trujillo, de la consultoría internacional del Ministerio de Educación

(MEC), discutió la situación de las lenguas en Brasil, considerando el tema del seminario: interculturalidad y bilingüismo. Inicialmente, hace una retrospectiva histórica de Brasil desde el siglo XVI, destacando el escenario multilingüe del primer período colonial brasileño, dadas las más de 1.600 lenguas indígenas existentes en la época. También se refiere al momento actual como escenario multilingüe, reconociendo la existencia de más de 250 lenguas habladas actualmente en Brasil, entre lenguas indígenas, de inmigración y de señas.

Seguidamente, enumeró las acciones del Ministerio de Educación, sobre todo, la consultoría internacional, destacando la importancia de los acuerdos y convenios para las políticas públicas, informando que hay estudios para la reanudación de las Escuelas Interculturales de Frontera, a través de la creación de un grupo de trabajo en la Secretaría de Educación Básica del Ministerio, encargado de mapear la situación de las escuelas, buscando actualizar la información de las escuelas fronterizas.

Dr. Rosângela Morello (IPOL) cerró las conferencias del primer panel. Presenta inicialmente cómo la geopolítica constituye un conocimiento estratégico, con su propia comprensión del Estado. Enfatiza que, en el mundo actual, hay demandas de relaciones globales y las fronteras deben ser repensadas en estos nuevos contextos, sin más superposición entre fronteras y Estado Nacional.

En cuanto a los idiomas, destaca que no tienen fronteras definidas. Recuerda, sin embargo, el intento ideológico, en Brasil, de establecer una coincidencia entre la noción de Estado Nacional, ser brasileño y ha-

blar portugués, lo que contribuyó a la producción del imaginario del país monolingüe. A modo de ejemplo, demuestra cómo se distribuyen las lenguas a lo largo de las fronteras, como las lenguas indígenas del Norte y Medio Oeste; y las lenguas de inmigración, principalmente en el Sur y Sureste. Las zonas fronterizas también permiten clasificar las lenguas, según su estatus, con diferentes nombres: lenguas oficiales, lenguas nacionales, lenguas extranjeras, interlenguas.

Al final de su discurso, propone pensar las fronteras en una nueva geopolítica que considere, sobre todo, los espacios y los tránsitos. Para ilustrar sus reflexiones y cómo las fronteras son espacios propicios para el plurilingüismo y la educación intercultural, presentó una breve historia de dos proyectos, el PEIBF y el PEIF.

El Proyecto de Escuelas Bilingües Interculturales de Frontera (PEIBF), inicialmente un proyecto bilateral entre Argentina y Brasil y, luego, un proyecto multilateral en el ámbito de Mercosur Educativo, orientó una perspectiva verdaderamente integradora para la educación en zonas fronterizas, en colaboración con los sistemas educativos de países vecinos.

Posteriormente, el ponente también presentó el Proyecto Observatorio de Educación Fronteriza (OBDEF), su desarrollo y resultados, así como las conclusiones extraídas sobre la presencia y circulación de lenguas en las fronteras.

Ambos proyectos fueron gestionados y desarrollados por el Instituto de Investigación y Desarrollo en Políticas Lingüísticas (IPOL), coordinado por éste.

A continuación, informamos sobre las presentaciones del segundo panel, titulado: “Interculturalidad, plurilingüismo, bilingüismo: ¿de qué estamos hablando?”.

Este panel tuvo como objetivo contrastar estos tres conceptos clave para esclarecer diferencias y perspectivas de abordaje, así como traer ejemplos de su relevancia para pensar las situaciones lingüísticas de frontera, sus repercusiones en el ámbito escolar y cómo entender la interculturalidad como especificidad de una educación dirigida a valorar las experiencias culturales y las vivencias en el contexto particular de la educación intercultural en zonas de frontera.

El escritor Fabián Severo abrió el panel. Uruguayo, nacido en la frontera, en la ciudad de Artigas, ciudad gemela de la brasileña Quaraí, su literatura está escrita en Portunhol. Sus textos registran poéticamente la vida cotidiana de quienes viven en la frontera, los sentimientos de un fronterizo, las diferencias sociales y las dificultades que enfrenta en la escuela, ya que su lengua materna es el portuñol, lengua que no coincide con la “lengua nacional””, español, lengua de alfabetización.

El escritor presenta un poema que ilustra este conflicto que vivió en la escuela, entre los dos lenguajes: el hogar y la escuela. Declara que entendió que podía crear un lenguaje para hablar de la frontera. Resalta que la frontera no es una definición y que vivir en la frontera no es un problema, sino suerte. E insiste: “*semo frontera*”.

Posteriormente, el prof. Roberto Bein, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), dictó su conferencia,

titulada “La tensión entre la ideología plurilingüe y la exclusividad del inglés como lengua extranjera”. En su discurso, el docente propone discutir la relación entre la elección de la lengua extranjera por parte de las familias, por parte del sistema escolar y lo solicitado, exigido por el mercado de trabajo. Inicialmente, presenta una distinción entre los conceptos de multilingüismo, multiculturalismo y plurilingüismo.

Hace una mirada retrospectiva al momento en que el multilingüismo saltó a la palestra, refiriéndose al surgimiento de legislaciones en los países de la región, especialmente a partir de la década de 1990, que comenzaron a incorporar otras lenguas en las disposiciones legales y oficiales. En el caso de Brasil, menciona la lengua de señas y la cooficialización municipal de las lenguas brasileñas, que comenzó en 2002, en São Gabriel da Cachoeira, en Amazonas.

En el panorama que presenta, Roberto Bein también destaca los idiomas oficiales del Mercosur. El Tratado de Asunción, en 1991, definió el portugués y el español como lenguas oficiales. Posteriormente, en 2014, el guaraní se convirtió en el tercer idioma oficial del bloque. En la década de 1990, según él, hay una mayor visibilidad de las lenguas nativas y del inglés, que se fortalece por las políticas de globalización. En el año 2000, hay leyes que obligan a enseñar español en Brasil (2005) y portugués en Argentina (2009). El profesor menciona que, en el caso de Brasil, la ley de enseñanza obligatoria del español fue derogada en 2016. Además de los idiomas oficiales del Mercosur, menciona los idiomas reconocidos por UNASUR.

Otro aspecto destacado por Roberto Bein es el de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida a la Educación Escolar Indígena (EEI). En su perspectiva, lo que sería una oportunidad de aprender idiomas e intercambiar conocimientos en lenguas, para que personas no indígenas aprendan una lengua indígena, por ejemplo, no se dio, por lo que la EIB quedó restringida solo a indígenas, tanto en Argentina como en otros países de la región.

El ponente presenta una encuesta realizada en la provincia de Buenos Aires por una ONG, en la que se señalan los argumentos para ofrecer lenguas extranjeras (LE) en el currículo escolar, a saber: el inglés, por su importancia internacional, en el sentido que conduce al acceso a otras culturas; y portugués, por la importancia del Mercosur, como LE para la educación superior y como herramienta para el desarrollo de la sociedad. Agrega ejemplos desde la perspectiva de una educación plurilingüe e intercultural en documentos para la enseñanza del inglés en la provincia de Buenos Aires.

Por último, enumera las creencias que suelen tener las familias sobre la importancia de aprender lenguas extranjeras y qué representaciones tienen de las lenguas, que resume en relación con las actitudes, la lealtad lingüística, las representaciones sociolingüísticas y las ideologías lingüísticas.

Roberto Bein incluye en su discurso los resultados de una encuesta realizada por él, en 2022, en sitios de internet, en la que encontró que el inglés no es el único idioma demandado por el mercado laboral, aunque,

en algunos sectores más específicos, aparece como la más necesaria. Pero también se mencionan otros idiomas, como el portugués en el ámbito del turismo. Finalmente, muestra un blog brasileño en el que se enumeran razones para estudiar ciertos idiomas, que sería más conveniente aprender para una mejor inserción en el mercado laboral.

En sus conclusiones, refuerza los resultados de la encuesta que realizó: el inglés es relevante en ciertas áreas de trabajo, pero no es el único idioma requerido; según él, la representación de que solo el inglés serviría para acceder al mundo laboral es del orden del mago, “un fetiche”.

Continuando con las presentaciones del Panel 2, el Prof. Eliana Sturza, de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), abordó “Las lenguas de/en las fronteras”, los fenómenos lingüísticos que ocurren en este contexto, destacando principalmente los contactos entre portugués y español, las prácticas lingüísticas y la relación de estas dos lenguas nacionales con las demás lenguas que circulan en las zonas fronterizas. También tipificó, a través del concepto de paisajes lingüísticos, la presencia de lenguas en espacios urbanos, en diferentes ciudades ubicadas a lo largo de la frontera de Brasil con otros países sudamericanos.

Entre los fenómenos lingüísticos que menciona la docente están: el cambio de códigos, la mezcla de lenguas y la intercomprensión. Concluye con una pregunta provocadora: si debemos considerar solo el bilingüismo portugués-español en las fronteras hispano-brasileñas

o tener en cuenta la presencia y circulación de otras lenguas en los territorios fronterizos.

La conferencia del Prof. Edleise Mendes, de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), cerró la Mesa Redonda 2 del Panel 2, que abordó “Interculturalidad en un contexto fronterizo”. Su presentación se estructuró en torno a tres temas: (i) la deconstrucción de algunos mitos sobre la interculturalidad, (ii) la interculturalidad que se quiere construir y (iii) la interculturalidad y la educación lingüística en el contexto fronterizo.

En relación con el primer tema, la docente define qué se entiende por interculturalidad como “una posición frente a la diversidad y complejidad de las sociedades contemporáneas, especialmente en términos de fronteras físicas y simbólicas”. También refuerza que la interculturalidad es “una postura, una forma de ser y de actuar enfocada a negociar las diferencias”. Estas consideraciones contribuyen a lo que ella llama deconstruir los mitos sobre la interculturalidad. Añade que es una dimensión necesaria para erradicar la discriminación y los prejuicios, “sobre todo de vivir en lenguas diferentes en el espacio del aula y fuera de ella”.

Otro aspecto necesario para deconstruir los mitos de la interculturalidad es entenderla como una posibilidad de apertura al otro y al papel que juega en el mundo. En este sentido, la interculturalidad promueve la interacción, integración y cooperación entre sujetos de diferentes contextos culturales. Destaca el binomio “lengua/culturas” en la interacción.

El tercer mito a desmontar es que la pedagogía intercultural no enseña lengua, es decir, no enseña lenguas. Para ella, es exactamente lo contrario, y el éxito de la pedagogía intercultural se basa en que “construye acciones de enseñanza-aprendizaje centradas en los significados y experiencias de los sujetos en interacción”. Destaca que precisamente la pedagogía intercultural “valora las prácticas lingüísticas y los repertorios lingüísticos en espacios plurilingües y multiculturales como son las fronteras”.

Finalmente, deconstruye el cuarto mito: que la interculturalidad no admite alternativas epistemológicas y metodológicas. Según ella, “al ser una filosofía de vida” no habría superposición de enfoques o metodologías. Refuerza que en la perspectiva intercultural, la lengua se toma como un fenómeno histórico, por tanto, “es una práctica social, política e ideológica; y Cultura.”

El último panel del Seminario Interculturalidad y Bilingüismo abordó el currículo y la formación docente, con el tema “Interculturalidad y bilingüismo en el aula: currículo y formación docente”. En la Tabla 3, específicamente, se trató la “Formación de los docentes para el currículo y para actividades interculturales y bilingües”.

Esta mesa, coordinada por el Prof. Gilvan Müller de Oliveira, de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), tuvo como objetivo presentar las experiencias de los panelistas en sus acciones en Educación en zonas de frontera y en Educación Intercultural Bilingüe. Las experiencias exitosas sirvieron como punto de partida para la discusión entre los panelistas y luego con el

público presente. En un segundo momento, se señalaron los retos de un proyecto de educación intercultural bi/plurilingüe para el contexto de las fronteras hispano-brasileñas.

El segundo día del evento estuvo dedicado a la presentación de las escuelas premiadas y sus exitosos proyectos pedagógicos. No abordaremos aquí esta parte porque otro texto de este volumen estará dedicado al concurso ya los proyectos premiados.

El seminario sobre interculturalidad, así, finaliza con la entrega de la 1ª edición del Premio Iberoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteras” y prepara la discusión para el siguiente paso, que es el curso online “Enseñanza plural: formación en interculturalidad y bi/plurilingüismo”, también objeto de un texto específico en este volumen.

REFERENCIAS

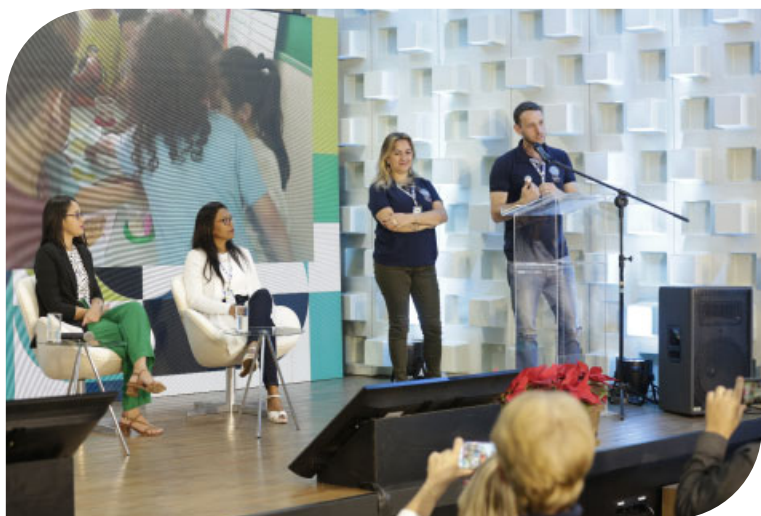
GRIMSON, Alejandro. Pensar fronteras desde las fronteras. Nueva Sociedad n° 170. noviembre-diciembre, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Idiomas fronterizos, Fronteras lingüísticas: del multilingüismo al plurilingüismo en las fronteras de Brasil. Revista Geopantanal. UFMS/AGB • Corumbá/MS • N. 21 • 59-72 • Jul./Dic. 2016.

Propuesta de Reestructuración del Programa de Desarrollo de la Franja Fronteriza/Ministerio de Integración Nacional, Secretaría de Programas Regionales, Programa de Desarrollo de la Franja Fronteriza – Brasilia: Ministerio de Integración Nacional, 2005. Acceso Disponible en <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDFF.pdf>

STURZA, Eliana. Portunhol: intercomprensión en una lengua fronteriza. Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. Revista Iberoamericana de Educación, vol.81, n.1, 2019.

STURZA, Eliana. Programas Escuelas de Frontera y Integración Regional, Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Enseñando Fronteras: proyectos estatales, representaciones sociales e interculturalidad. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021.



ENSEÑANZA PLURAL: FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD Y BI/MULTILINGÜISMO

Edleise Mendes

Universidad Federal de Bahía (UFBA)

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo, marcado por la complejidad y diversidad de sociedades a escala global, cada vez más multilingües y multiculturales, nos enfrentamos al desafío de formar docentes capaces de trabajar en esta realidad, en diferentes dimensiones: teórica, metodológica, procedimental, profesional y política. En este contexto, surge la necesidad de construir una educación lingüística plural, democrática e inclusiva, que permita a todos, sin distinción, el acceso al aprendizaje de otras lenguas, además de sus lenguas maternas, así como el derecho a transitar entre lenguas y culturas, en espacios híbridos y fronterizos, ya sean físicos o simbólicos. Esto exige de todos nosotros, docentes y formadores, una mirada cercana a la complejidad que nos rodea y la multiplicidad de sujetos, contextos y modos

de actuación presentes en nuestras aulas. También significa volver nuestra atención a nosotros mismos, a lo que hacemos cuando enseñamos y formamos personas. Después de todo, ¿cuál es el papel del profesor de idiomas hoy? ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario hacer? ¿Cómo podemos lidiar con toda la diversidad que nos rodea, con las sociedades desiguales y las injusticias que enfrentamos?

En este escenario, el Proyecto Cruzando Fronteras, como hemos visto en otros artículos de esta publicación, representa un conjunto de acciones y estrategias que apuntan a “identificar, promover y reconocer experiencias educativas realizadas por escuelas públicas que se destaquen en la enseñanza intercultural” bilingüe¹⁶. El proyecto es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI Brasil), en alianza con el Ministerio de Educación (MEC), con el objetivo de desarrollar acciones coordinadas en el campo de la educación y la cultura para promover el idioma portugués en América Latina, así como otros idiomas de la región, como el español. Juntos, el portugués y el español, además de muchas otras lenguas indígenas y de inmigración, perfilan la diversidad y riqueza lingüística y cultural de la región, factor que el proyecto busca fortalecer.

Entre las acciones importantes de Cruzando Fronteiras, se desarrolló el curso “Enseñanza plural: forma-

ción en interculturalidad y bi/plurilingüismo”, que implementa muchos de los objetivos trazados por OEI Brasil para la implementación de una política de formación docente que valora la diversidad lingüística y cultural regional, a la vez que prepara a los docentes para actuar, de manera más crítica y competente, en contextos complejos y desafiantes, como los espacios de frontera, para saber construir prácticas educativas plurales, interculturales y bi/plurilingües.

El curso está organizado con una carga horaria de 40 horas, en modalidad a distancia, y ofrece cuatro módulos temáticos, organizados por profesores especialistas en las áreas de Lingüística, Lingüística Aplicada y Lengua Portuguesa, a saber: a) Módulo 1: Fronteras lingüísticas y culturales (Luana Rodrigues, Universidad Federal de Amazonas, UFAM); b) Módulo 2: Interculturalidad y Educación Lingüística Plural (Edleise Mendes, Universidad Federal de Bahía, UFBA); c) Módulo 3: Fenómenos Lingüísticos de la Frontera Hispano-Brasileña (Eliana Sturza, Universidad Federal de Santa María, UFSM) y d) Módulo 4: Gestión del Lenguaje en la Escuela en Contextos Plurales (Isis Ribeiro Berger, Universidad del Estado de Paraná Occidental, UNIOESTE). Además de los especialistas, el curso es coordinado por el profesor Gilvan Müller de Oliveira, de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), con la asistencia de la profesora Rosângela Morello, del Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística (IPOL).

En este texto, reflexionaremos brevemente sobre los temas centrales del curso, abordando aspectos que

resultan relevantes y provocadores para el necesario redimensionamiento de la formación docente, a fin de responder a la pregunta: ¿qué perfil de formación debe tener un profesor de idiomas para desempeñarse en diferentes contextos educativos, siendo capaz de promover la interculturalidad y el bi/plurilingüismo en su práctica pedagógica? A partir de este cuestionamiento y de las discusiones aquí presentadas, será posible comprender la pertinencia del curso “La Enseñanza Plural” y sus impactos actuales y futuros en la formación de profesores de portugués y otras lenguas en América Latina.

FRONTERAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

Al inicio de su módulo, Rodrigues (2022) señala que, para que los docentes comprendan el significado de las fronteras, lingüísticas y culturales, es necesario, primero, que problematicen el concepto de territorio, que puede entenderse como un espacio de poder político, siempre (re)significado, simbólica y culturalmente, por los grupos que lo habitan, y que configura una importante fuente de recursos naturales y económicos. El territorio está constituido por las territorialidades que se establecen en este espacio y que representan los usos que las personas hacen del lugar donde habitan, desde diferentes perspectivas, social, cultural, económica, personal. Además de estos, los territorios lingüísticos, ligados directamente a las territorialidades, represen-

tan las formas en que las personas interactúan con el mundo a partir de sus repertorios lingüísticos, es decir, los diversos recursos lingüísticos y semióticos que utilizan para formarse en el mundo.

En cuanto a los territorios lingüísticos, Rodrigues (2022) destaca la definición de Berger (2015, 46), que los define como:

esferas de uso de la lengua, no sólo las delimitadas por el poder ejercido a través de instrumentos jurídicos o a través de instancias gubernamentales, sino también por otros agentes y grupos que, en el campo de las relaciones, actúan sobre los usos de las lenguas, delimitando espacios de control y relaciones fronterizas entre los grupos que las comparten, de forma discontinua.

Así, a partir de estas definiciones iniciales, el curso invita a los docentes a reflexionar sobre su propio lugar territorial y sus territorialidades lingüísticas y culturales, para poder identificar y problematizar los entrecruzamientos entre lo que somos y las formas en que actuamos en el mundo. Ante esto, ¿cómo entender las fronteras? Rodrigues (2022) señala que las fronteras pueden entenderse desde cuatro perspectivas: geopolítica, simbólica, cultural y lingüística. El sentido de frontera geopolítica está bien delimitado por Oliveira (2016, 59), cuando afirma que:

Las fronteras son factor y contingencia de la existencia de los Estados Nacionales y, ante ellos, con menor precisión, de distintos tipos de órdenes sociales, desde tribus hasta imperios multiétnicos. Marcan el alcance de un poder, permiten medir la capacidad de imponer violencia legítima, definen inclusión y exclusión, dentro y fuera, son el termómetro de cambios en el equilibrio de la hegemonía. Finalmente, definen una magnitud esencial para la existencia humana: el territorio.

En esta perspectiva, se evidencian las relaciones de poder entre los Estados-Nación y sus disputas por el mantenimiento de sus territorios, delimitando los espacios fronterizos. Estos son diferentes a las fronteras simbólicas, que delimitan, a partir de las interacciones y prácticas sociales de diferentes grupos, identidades y representaciones sobre sí mismos y los espacios en los que viven. Muchas veces, como comentamos en el curso, las fronteras simbólicas son mucho más poderosas que las fronteras físicas, a veces incluso infranqueables.

Las fronteras culturales, a su vez, resaltan la relación entre identidad y diferencia y representan las formas en que los diferentes grupos sociales interpretan el mundo y se oponen a lo que se presenta como el otro. Finalmente, las fronteras lingüísticas están íntimamente relacionadas con los territorios lingüísticos, ya que delimitan espacios que se diseñan a partir de los usos lingüísticos y sus significados en las prácticas sociales

cotidianas. En este punto, es importante resaltar que las diferentes miradas sobre las fronteras abordadas en el curso no se oponen entre sí, al contrario. Los efectos materiales y simbólicos de estas diferentes formas de entender las fronteras se entrelazan, hibridan ya veces no es posible separarlas.

A partir de estas definiciones, Rodrigues (2022) presenta una breve historia de la constitución de las fronteras entre Brasil y sus países vecinos, desde el período colonial hasta nuestros días, destacando, principalmente, que necesitan ser vistas desde las variadas perspectivas discutidas anteriormente porque su dimensión geopolítica por sí sola no revela el carácter complejo, fluido, multifacético y dinámico de estos espacios.

Finalmente, uno de los puntos fuertes de este módulo es precisamente animar a los profesores a entender las fronteras como un recurso y no como un problema. En este sentido, es necesario valorar las fronteras como un recurso valioso para el desarrollo social, lleno de riqueza económica, bienes y servicios, además de ser espacios de producción de un patrimonio cultural y simbólico relevante, en el que las lenguas asumen un papel central. Así, para los docentes que se desempeñan en espacios complejos y fronterizos, es fundamental que entiendan que son posibles nuevas formas de gestionar la diversidad, para garantizar que, en lugar de reproducir estereotipos y alimentar divisiones, puedan actuar como agentes promotores de una educación lingüística plural, que valora la interculturalidad y el desarrollo de prácticas educativas bi/plurilingües.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA PLURAL

En el Módulo 2 del curso, Mendes (2022) inicialmente señala que para construir una adecuada idea de interculturalidad y su relación con la construcción de prácticas educativas plurales, es necesario reflexionar sobre las visiones de lengua/lenguaje que orientar las prácticas docentes, así como sobre la idea de cultura. La lengua, entonces, necesita ser entendida como un fenómeno histórico que se constituye y renueva en la vida ya través de sus hablantes, ya que es una acción social y culturalmente situada, una actividad que se construye en la interacción con los demás. Es una práctica social, política e ideológica, ya que las experiencias de interacción con el mundo y con las personas que nos rodean están profundamente marcadas por nuestro entorno social y cultural y por nuestras experiencias personales.

Así, el lenguaje no está en la cultura ni la cultura en el lenguaje, ambos están en el mismo lugar, porque el lenguaje es cultura. Por lo tanto, producir conocimiento sobre la lengua y en la lengua es necesariamente mirar lo que hacen las personas cuando están enseñando y aprendiendo a vivir en portugués, español, italiano, francés, libras, inglés... Desde esta perspectiva, necesitamos pensar en la lengua desde una nueva clave, para que sepamos actuar en contextos plurilingües y diversos como los espacios educativos fronterizos, físicos o simbólicos. Para eso, es necesario que los docentes

superen visiones sistémicas y formalistas de la comprensión de las lenguas y de las prácticas lingüísticas, ya que sin ello no será posible emprender cambios en la educación lingüística en espacios diversos y plurilingües, transformándola en verdaderamente plural. Por lo tanto, las acciones pedagógicas que desarrollamos deben estar dirigidas a enseñar a nuestros alumnos no una gramática fría y árida, sino formas de ser y vivir en portugués y en los muchos otros idiomas que forman parte de su repertorio lingüístico.

Además, la cultura no es algo que esté fuera de lo que producimos cuando la vivimos. No es solo un contenido para ser enseñado y transmitido de padres a hijos, como un cofre del tesoro de recuerdos. La cultura se construye en la trama de la vida que vivimos. Así, según Mendes (2015, 2022), la cultura necesita ser entendida como una red, una matriz generadora de significados, como una red compleja de significados que son interpretados por elementos que forman parte de una misma realidad social, que modifican y son modificada por ella. Es una dimensión que no existe sin la realidad social que le sirve de entorno. Es la vida en sociedad y las relaciones de los individuos las que configuran y definen los fenómenos culturales, y no al revés.

A partir de estas visiones de la lengua y la cultura, los docentes pueden reflexionar, con más propiedad, sobre los espacios que componen nuestras aulas y todo su entorno sociocultural. Las fronteras, por ejemplo, son entornos heterogéneos, en los que lenguas y culturas se mezclan en una maraña de significados. Por tan-

to, también es importante que los docentes conozcan el concepto de repertorio lingüístico, que significa un conjunto de recursos lingüísticos y multisemióticos que las personas utilizan en sus prácticas de interacción y producción de significados en entornos bi/plurilingües. Pero los repertorios lingüísticos no se desarrollan de forma lineal, ordenada y con fines bien definidos, sino según las distintas situaciones de interacción y comunicación. Así, como señala Blommaert (2010, p. 102), los contextos multilingües no deben ser vistos como espacios donde los sujetos hacen uso de una colección de lenguas, sino más bien:

un complejo de recursos semióticos específicos, algunos de los cuales pertenecen a un “lenguaje” convencionalmente definido, mientras que otros pertenecen a otro “lenguaje”. Dichos recursos concretos son los acentos, las variedades lingüísticas, los registros, los géneros, las modalidades como la escritura: formas de usar el lenguaje en contextos comunicativos particulares y esferas de la vida, incluidas las ideas que las personas tienen sobre tales formas de uso, sus ideologías lingüísticas.

También en este módulo, Mendes (2022) orienta a los docentes a reflexionar sobre algunos mitos que se relacionan con la interculturalidad, los cuales pueden ser perjudiciales para el desarrollo de prácticas que en realidad promuevan el diálogo entre lenguas y cul-

turas. Señala, por ejemplo, que la interculturalidad no representa simplemente la convivencia o el contacto entre diferentes personas, sino una intervención en la realidad multicultural. Por tanto, la multiculturalidad es una condición de las sociedades contemporáneas y la interculturalidad es una forma de intervenir y actuar en contextos multiculturales. Tampoco puede pensarse la interculturalidad como una moda pasajera, porque revela una posición frente a la complejidad y diversidad de las sociedades contemporáneas, especialmente los espacios de frontera. Representa una postura, una forma de ser y de actuar, encaminada a negociar las diferencias, y por tanto es una dimensión necesaria para la erradicación de todo tipo de discriminación, prejuicio y actitudes que ofenden y lesionan a las personas y/o a sus derechos básicos y universales, especialmente el derecho a vivir en lenguas diferentes, en los espacios de las aulas y también fuera de ellas.

Aún así, la interculturalidad no es algo que se construye compartiendo contenidos e información sobre lenguas, culturas y grupos sociales en contacto o comparando lo que pienso y lo que piensa el otro, sino que se revela en la apertura al otro y a lo que juega en el mundo, en un esfuerzo mutuo por comprender las diferencias. Por lo tanto, promueve la interacción, la integración y la cooperación entre individuos de diferentes contextos culturales, creando áreas de negociación, intersección, entrelugares.

En resumen, la interculturalidad es un modo de actuación que orienta prácticas cotidianas de interacción

y convivencia, en los espacios educativos y también fuera de ellos. Es vivir, hacer y pensar junto a los demás, que siempre está en construcción, a través del ejercicio diario de la escucha, la sensibilidad y la empatía. Por lo tanto, lo intercultural no existe como algo listo, necesita ser construido.

Entonces, a partir de estas reflexiones, el curso sensibiliza a los docentes para que comprendan que a través del diálogo entre lenguas y culturas, en el que se da el intercambio y análisis de experiencias, el respeto a las diferencias y la intersubjetividad, es posible construir un espacio de un tercio tipo, formado por la intersección de sus experiencias y la de sus alumnos. Este espacio está formado en parte por las interpretaciones del mundo de todos y cada uno a la vez, por la comunión de voluntades, deseos y anhelos; buscando descubrir un lugar donde el (co)vivir con la diferencia sea la puerta de entrada para que se escuchen las diversas voces en interacción. Es este “tercer lugar” que una pedagogía intercultural busca establecer. Sin embargo, esto no significa equilibrar o neutralizar ninguna tensión o conflicto, al contrario. Estos espacios están marcados por la constante tensión entre diferentes sujetos-mundos y que, como todo ámbito de producción e intercambio de significados, se alimenta y reestructura desde esta misma tensión-negociación-intercambio.

Finalmente, Mendes (2022) argumenta que la Educación Lingüística Intercultural (ELI) representa una dimensión más amplia de la democratización del

acceso a las lenguas, tanto maternas como extranjeras/segunda, e incluye no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en sí, sino también la formación de docentes, desarrollo curricular, diseño de materiales didácticos, procesos de evaluación y certificación y políticas lingüísticas creadas, en contextos institucionales o no, para la promoción y perfeccionamiento de las lenguas, para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, para la formación de nuevos docentes, entre otros aspectos.

Así, la ELI se entiende como un campo de acción y construcción de diferentes saberes, prácticas y epistemologías, y no como un proceso individual. Dado que se concibe como una dimensión de la experiencia de interacción y producción conjunta de conocimiento, no puede construirse sin personas, agentes que actúan desde diferentes posiciones de sujeto, docentes, estudiantes, investigadores, gestores, hacedores de políticas, entre otros. Por ser abierta y conmovedora, la educación lingüística en perspectiva intercultural presupone una acción creativa y propositiva en todas sus dimensiones constitutivas, en busca de la construcción de entornos interculturales en los que la experiencia de la diferencia sea su mayor fuerza motriz. Por tanto, su objetivo primordial es promover la paz, la equidad y la justicia social, ya que es, ante todo, un acto político de resistencia y lucha contra todo tipo de discriminación, jerarquización, violencia y racismo.

De esta forma, docentes y estudiantes, al enseñar y aprender la lengua, participan de procesos

que abarcan, además de los propios aspectos lingüísticos, todo el entramado de aspectos socioculturales, cognitivos, afectivos y psicológicos que caracterizan el uso de la lengua; procesos que apunten a la valoración del individuo como sujeto histórico, cultural y ciudadano, y al uso común de la nueva lengua-cultura como pasaporte para la inserción pacífica y dialógica del sujeto en el mundo que le rodea. Por tanto, actúan como agentes de la interculturalidad, que promueven el diálogo entre culturas a través de la interacción y la producción conjunta de conocimientos, guiados por sentimientos de cooperación, colaboración, respeto mutuo y respeto a las diferencias. Es parte de esta forma de ser y actuar de docentes y estudiantes abrirse a la aceptación de lo nuevo y practicar la humildad y la tolerancia, al mismo tiempo que actúan como analistas y críticos de las experiencias que comparten para que puede intervenir, complementar, modificar su proceso de aprendizaje con autonomía, creatividad y responsabilidad.

FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS DE LAS FRONTERAS HISPANO-BRASILEÑAS

El tercer módulo del curso amplía los contenidos y reflexiones desarrollados en los módulos anteriores, ya que aborda, más de cerca, los fenómenos lingüísticos propios de los espacios fronterizos, destacando las for-

mas en que las lenguas y las culturas se entrelazan, con el objetivo mayor de promover la interacción y el diálogo efectivo entre los diferentes grupos sociales. El foco de análisis es el contacto entre portugués y español, pero sin dejar de lado las muchas otras lenguas presentes en estos espacios.

Sturza (2022) comienza caracterizando las fronteras entre Brasil y los países de América del Sur, destacando su gran diversidad y complejidad, y cita como ejemplo el Arco Sur entre las fronteras brasileñas. En este espacio destaca la gran cantidad de ciudades gemelas, es decir, aquellas que más directamente establecen relaciones a ambos lados de la frontera. Estas ciudades son importantes, como señala el autor, porque permiten un mayor diálogo entre los fronterizos, además de intensificar las prácticas sociales, culturales y lingüísticas de los diferentes grupos que habitan y transitan por ellas.

Las dinámicas de interacción entre los diferentes grupos, ya que necesitan realizar sus actividades cotidianas comerciales, sociales, familiares, suelen implicar un gran número de estrategias comunicativas, para favorecer la interacción y superar posibles problemas de contacto entre diferentes lenguas y culturas. Adicionalmente, las formas en que se realizan las prácticas comunicativas están fuertemente influenciadas por las representaciones que las lenguas tienen para los interlocutores involucrados, las formas de circulación de las lenguas y su estatus político y social. Así, como destaca Sturza (2019, 2022):

Las fronteras lingüísticas entre portugués y español en América del Sur no siempre siguen las líneas fronterizas que definen los límites geopolíticos entre países. Las poblaciones se desplazan, cruzan al territorio vecino, se asientan en núcleos familiares y mantienen sus lenguas familiares/maternas.

A partir de esta discusión inicial, el autor aborda brevemente la distribución del portugués y el español en las regiones fronterizas de Brasil con los países hispanoamericanos, así como su contacto con otras lenguas presentes en la región. Esta configuración destaca el hecho de que las fronteras son espacios porosos, de tránsito y profundamente marcados por el multilingüismo, favoreciendo así el fenómeno del bilingüismo social. En este sentido, el curso anima a los profesores a evaluar su propia experiencia social y profesional, mirando diferentes espacios desde perspectivas innovadoras sobre las prácticas sociales, culturales y lingüísticas presentes en su vida cotidiana.

Sturza (2022) presenta entonces dos tipos de bilingüismo: aditivo y sustractivo. En la primera, los hablantes añaden otras lenguas disponibles a sus repertorios lingüísticos, sin establecer una relación jerárquica entre ellas. Así, se accede a las lenguas según las diferentes prácticas sociales y comunicativas del hablante. El bilingüismo sustractivo, por su parte, caracteriza situaciones en las que las lenguas que componen los repertorios de los hablantes no tienen

el mismo prestigio y valor social, y algunas de ellas pueden ser discriminadas en determinados contextos de uso comunicativo.

Finalmente, para profundizar en la reflexión de los profesores del curso, Sturza (2022) presenta varios ejemplos de fenómenos lingüísticos propios de las fronteras, como el cambio de código, los préstamos lingüísticos, la mezcla de lenguas, la interlingua y la intercomprensión. Estos fenómenos ayudan a los docentes a mirar sus prácticas pedagógicas con otros ojos, pues señalan que prácticas muchas veces juzgadas como “incorrectas” o discriminadas, representan eventos dinámicos, ricos y llenos de potencial lingüístico y cultural.

GESTIÓN DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA EN CONTEXTOS PLURALES

En el último módulo del curso, Berger (2022) nos presenta una visión informada y crítica de la gestión lingüística en contextos escolares, relacionándola con la comprensión de las políticas lingüísticas y cómo éstas influyen en las prácticas educativas en contextos multilingües y multiculturales. La fortaleza de este módulo es que se anima a los docentes a (re)pensar sus propias experiencias pedagógicas y los contextos educativos en los que actúan como docentes, gestores, entre otras funciones. Esto se debe a que

los contenidos aquí abordados tienen un fuerte componente actitudinal y reflexivo, pues traen ejemplos situados de diversas prácticas escolares como forma de sistematizar los conceptos e ideas abordados.

El autor destaca inicialmente el carácter complejo y multilingüe de las sociedades contemporáneas, trayendo la estimación de que existen alrededor de 7.000.000 lenguas en el mundo, distribuidas en 193 países, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Algunos países son más plurilingües que otros, y estas lenguas, según el autor, coexisten “en las más variadas formas y funciones sociales, ya sean lenguas de comunidades originarias (como las lenguas indígenas), lenguas incorporadas a territorios por colonizadores o lenguas de inmigrantes”. Además, Berger (2022) discute la opacidad en relación al multilingüismo brasileño, ya que hay poca visibilidad sobre este fenómeno en diversas esferas de la sociedad, incluso en ambientes académicos. Esto se debe, entre otros aspectos, a que el conocimiento o desconocimiento de la realidad lingüística y plural de un país son reflejo directo de las acciones y decisiones sobre las lenguas, es decir, de las políticas lingüísticas que determinan y orientan los lugares que ocupan las lenguas en el imaginario social y en la sociedad en su conjunto.

En Brasil, por ejemplo, los expertos estiman que existen unas 300 lenguas, entre ellas el portugués, lengua oficial y mayoritaria del país, el Libras (Lengua de Signos Brasileña), unas 274 lenguas indígenas y más de 50 lenguas de inmigración. Algunas de las lenguas indígenas y de inmigración ya gozan del

estatus de lenguas cooficiales en más de 20 municipios brasileños. Esta configuración muestra el carácter plurilingüe y pluricultural de la sociedad brasileña, aspecto que se intensifica en las regiones fronterizas de Brasil con los países hispanos, en las que las interacciones y contactos están marcados por tránsitos culturales y prácticas comunicativas plurilingües. Así, Berger (2022) nos trae una comprensión de la relevancia de las políticas lingüísticas para la adecuada gestión de toda esta diversidad lingüística y cultural, definiéndolas como decisiones sobre las lenguas relacionadas con sus formas (ortografía, alfabetos, vocabulario), con sus funciones en diversos ámbitos de la vida social (en la legislación, los medios de comunicación, el espacio público, la educación, etc.), así como sus usos y difusión en los sistemas educativos.

Las políticas lingüísticas pueden expresarse de diversas formas, a través de documentos legales (leyes, decretos, entre otros), de manera explícita o a través de prácticas sociales de uso y circulación de lenguas. Para facilitar la comprensión del tema por parte de los docentes, Berger (2022) destaca como ejemplo de políticas lingüísticas:

1. Una reforma ortográfica, que tiene como objetivo realizar cambios y normalizar la forma en que se escribe un idioma.

2. La prohibición de una lengua en un determinado espacio de la vida pública (escuela, iglesia, comercio).

3. La decisión sobre qué idiomas deben enseñarse y practicarse en las escuelas.

Respecto a este último caso, el autor presenta la definición de lo que sería una política lingüístico-educativa, que se refiere a las decisiones, deliberaciones, acciones y estrategias en torno a las lenguas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los espacios de escolarización formal. A partir de esta comprensión, la gestión de lenguas en la escuela significa “gestionar la presencia y el lugar de las lenguas en la escuela, a través de estrategias y prácticas adoptadas por diferentes agentes, interfiriendo en las relaciones de la comunidad escolar con las lenguas en uso”. (BERGER, 2017, 2022)

Como medio para ampliar la reflexión docente sobre la gestión lingüística en el espacio escolar, el módulo también aborda diferentes perspectivas desde las que se puede entender la diversidad y el plurilingüismo. A partir de las ideas de Ruiz (1984), Berger (2022) señala las visiones de la lengua como problema, como derecho y como recurso. La primera perspectiva entiende la pluralidad de lenguas en la escuela o las lenguas maternas de los alumnos como problemas a resolver, mientras que la segunda entiende que las lenguas maternas de los alumnos son constitutivas de derechos humanos fundamentales y, por tanto, son consideradas depositarias de sus culturas y expresión de sus identidades individuales y colectivas. La tercera perspectiva, la lengua como recurso, defendida por el autor y adop-

tada como principio a lo largo del curso, entiende que las diferentes lenguas pueden ser un recurso potencial para el desarrollo cognitivo y educativo y pueden aportar valores a la sociedad y a quienes las hablan.

Finalmente, Berger (2022) profundiza en la posibilidad de reflexión de los docentes, sugiriendo algunas propuestas y cuestionamientos encaminados a desarrollar acciones para el reconocimiento y valoración de las diferentes lenguas y culturas en la escuela. Con ello, posibilita a los docentes analizar sus contextos de actuación y relacionar las ideas, conceptos y principios movilizados con posibles acciones efectivas y concretas, capaces de valorar los espacios plurales de la escuela y reconocer el plurilingüismo como un recurso valioso.

CONSIDERACIONES FINALES

En la educación lingüística en general, y en contextos educativos heterogéneos y plurilingües como los que vivimos en la contemporaneidad, el docente tiene un papel fundamental, no sólo como actor privilegiado que orienta las experiencias de uso de la(s) lengua(s) que enseña, sino, sobre todo, como agente político y modificador de la realidad que le rodea. Sin embargo, las políticas que se han implementado para la formación docente, provenientes tanto de iniciativas públicas como privadas, se caracterizan por la valori-

zación de saberes teóricos estancos, descontextualizados, que no dialogan con las prácticas efectivas que los docentes realizan en sus entornos de acción y experiencia. Son también políticas que, de manera más amplia, desconocen los fenómenos del multilingüismo y la multiculturalidad como recursos importantes en la construcción de espacios escolares más democráticos, inclusivos y respetuosos con las diferencias.

Así, el curso “Enseñanza plural: formación en interculturalidad y bi/plurilingüismo”, desde el abordaje de contenidos variados, en una perspectiva reflexiva y crítica, reconoce que una buena formación docente para actuar en contextos diversos como las fronteras, ya sean físicas o simbólicas, no significa solamente posibilitar al docente el dominio de su objeto de estudio, la lengua, sino ayudarlo en la construcción de diversas competencias relacionadas con las formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones de enseñanza y aprendizaje son informadas por el entorno social y los contextos culturales en los que se desarrollan y se nutren de las formas en que las personas dan sentido al mundo que les rodea, especialmente las lenguas y culturas que componen su repertorio.

La formación lingüística, política y reflexiva, combinada con la formación intercultural, podría ser, por tanto, una posible respuesta a la inseguridad y la incompletud que tantos estudiantes y compañeros denuncian en sus prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

REFERENCIAS

BERGER, Isis. Gestión del lenguaje en la escuela en contextos plurales. *Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo*. OEI-Brasil, 2022.

BERGER, I. R. Gestión del *multi/plurilingüismo en escuelas brasileñas en la frontera Brasil-Paraguay*: una mirada desde el Observatório da Educação na Fronteira. 2015. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Centro de Comunicación y Expresión, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGER, Isis Ribeiro. Gestión de la diversidad lingüística en la educación formal en Brasil: desafíos para una política lingüística. **Revista (Con)textos Lingüística**. V. 11 núm. 20, 2017. Disponible en: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959>

MENDES, Edleise. Interculturalidad y educación en lenguaje plural. *Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo*. OEI-Brasil, 2022.

MENDES, Edleise. El portugués como lengua de mediación cultural: para una formación intercultural de docentes y alumnos del PLE. En: Mendes, Edleise. (Org.) *Diálogos interculturales: enseñanza y formación en portugués como lengua extranjera*. Campinas/SP: Pontes, 2011. P.139-158.

MENDES, Edleise. 2015. La idea de cultura y su actualidad para la enseñanza-aprendizaje le/l2. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dic. 2015. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Consultado el: 27 de octubre de 2022.

MENDES, Edleise. Educación lingüística intercultural. En: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceptos y lenguajes: decolonialidad y otras epistemologías*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MENDES, Edleise. La educación escolar indígena en Brasil: el multilingüismo y la interculturalidad en el punto de mira. *Ciencias Cult.*, São Paulo, v. 71, núm. 4, pág. 43-49, octubre. 2019 Disponible en: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400013&lng=en&nrm=iso>. Consultado el: 26 de octubre. 2022. (p.46-47)

MENDES, Edleise. Aprender a ser para vivir con el otro: materiales didácticos interculturales para la enseñanza del portugués LE/L2. En: SCHEYERL, Denise. Siqueira, Savio. *Materiales didácticos para la enseñanza de lenguas en la contemporaneidad: Contestaciones y proposiciones*. Salvador: EDUFBA, 2012a. págs.355-378.

MENDES, Edleise. El concepto de lengua en una perspectiva histórica: reflexiones sobre la enseñanza y la formación de profesores de portugués. En: LOBO, Tania et al. *Lingüística histórica, historia de las lenguas y otras historias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012b.

OLIVEIRA, G. M. de. *Lenguas fronterizas, fronteras lingüísticas: del multilingüismo al plurilingüismo en las fronteras de Brasil. Revista GeoPantanal, Corumbá, n. 21, pág. 52-72, julio/diciembre de 2016.*

RODRIGUES, Luna. *Fronteras lingüísticas y culturales. Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo. OEI-Brasil, 2022.*

RUIZ, Ricardo. *Orientaciones en la planificación lingüística. Revista NABE, vol. 8, núm. 2, pág. 15-34, 1984.*

STURZA, Eliana. *Fenómenos lingüísticos de las fronteras hispano-brasileñas. Enseñanza Plural: Formación en Interculturalidad y Bi/Multilingüismo. OEI-Brasil, 2022.*

STURZA, Eliana. *Portunhol: intercomprensión en una lengua fronteriza. Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. Revista Iberoamericana de Educación, vol.81, n.1, 2019.*



PERSPECTIVAS PARA LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO DESDE EL PROYECTO CRUZANDO FRONTERAS

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra UNESCO de Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo / UFSC
gimioliz@gmail.com

Rosângela Morello

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística/IPOL
romorelloipol@gmail.com

El Proyecto Cruzando Fronteras trabajó en diferentes frentes del bilingüismo portugués-español y del espacio intercultural iberoamericano y dio visibilidad consistente a las iniciativas de las escuelas participantes, hasta entonces dispersas en sus respectivas regiones.

La 1ª edición del Premio Iberoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Cruzando Fronteiras” de la OEI mostró el vivo interés de escuelas y docentes por acercarse, a través del lenguaje, a otros iberoamericanos, así como las dificultades institucionales que enfrentan para transitar en esa dirección. Probablemente, con otra forma de organización, esta gama más amplia

de intereses también podría mapearse en los países de habla hispana que rodean a Brasil.

De la historia que conecta el Proyecto Cruzando Fronteras, en cierto modo, a los primeros acuerdos y políticas educativas desarrolladas por Brasil y los países de habla hispana dentro del Mercosur, con el objetivo de responder a los contextos asociados a la diversidad cultural y lingüística de la frontera, podemos destacar algunos temas de relevancia para una discusión sobre las perspectivas de futuro de los sistemas educativos públicos en relación con la interculturalidad y el plurilingüismo.

En primer lugar, hay que decir que este fue y ha sido la frontera que irrumpe con fuerza y resignifica la normalidad del territorio, que quiere ser monolingüe, y de su cultura, que quiere ser nacional. Esta perturbación involuntaria provocada por la situación de frontera trae elementos creativos, reestructuradores y promisorios a la reflexión educativa, especialmente para la formación y actuación docente, que queremos que sea plural.

Lo que vemos con la globalización y sus consecuencias es una ampliación de la frontera hacia nuevas geografías, las fronteras se proyectan en el corazón de las ciudades, en el centro del territorio nacional, como se comenta en varias ocasiones en los textos de este volumen. Por tanto, se proyecta también a estas nuevas geografías la necesidad de una visión y acción intercultural, gestionando conflictos de todo tipo, gestionando viejas y nuevas identidades en formación, valorando orientaciones y flujos entre diferentes regiones del mundo provocados por la migración de personas y de idiomas

La necesidad de reconocer a las sociedades en general como multiculturales y multilingües es el primer paso para empezar a trabajar en la construcción de una ciudadanía intercultural y plurilingüe, de la que la escuela sigue siendo uno de los pilares, cada vez más asociada a la revolución digital de una sociedad del conocimiento que necesita más que nunca los elementos de crítica, reflexión y acción reflexiva que la escuela puede ofrecer.

La frontera físico-cultural entre países y su gestión, así como las demás fronteras dispersas en la sociedad, están sujetas a presiones geopolíticas elásticas ya circunstancias internacionales cambiantes, como sabemos. En el caso de las fronteras sudamericanas, el concepto geopolítico estructurante es el de **integración regional**.

La relación entre las idas y venidas de los procesos económicos de integración regional, sus diversos alcances, metodologías y entidades de gestión marcan los límites de viabilidad, profundización o interrupción de la cooperación educativa transfronteriza. Cada vez que se produce un proceso de acercamiento, la ecología local de la frontera comienza a cambiar, pero no pocas veces el acercamiento se interrumpe tiempo después, generando escepticismo sobre las ventajas o incluso la posibilidad de la relación con el otro y con su lengua.

Esta pérdida de credibilidad en las iniciativas conjuntas, bilingües e interculturales de las comunidades escolares involucradas ocurrió, según varios relatos, en el caso de la discontinuidad del Proyecto Escuelas Bi-

língües Interculturais de Fronteira (PEIBF, 2005-12) y después de las Escolas Interculturales de Fronteira (PEIF, 2012-15), que trató de institucionalizar una relación educativa más colaborativa en el ámbito del Mercosur Educativo.

A la comprensión de estas variables geopolíticas en la frontera, que fortalecen o debilitan la relación con el otro, y que pueden llevar a la apreciación del bilingüismo portugués-español o, por el contrario, a la apreciación de un modelo de lenguaje “English-only”, por ejemplo, el curso “La Enseñanza Plural” dedicó su primera unidad.

Un segundo punto se refiere a la confirmación de la **potencialización de la disciplina del español como lengua extranjera**, obligatoria en la enseñanza media brasileña desde 2005, introducida por la Ley n. 11.161 de agosto de ese año (pero derogada por la Medida Provisional n. 746 de 2016, luego convertida en Ley n. 13.415, de 16 de febrero de 2017), **como un lugar privilegiado para la formulación de proyectos de enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural**, en busca de relaciones de todo tipo con Iberoamérica, incluso sin la posibilidad de convertirse en la propia educación bilingüe (en el modelo actual), dado el reducido número de horas de clases de lenguas extranjeras en el currículo de secundaria.

Como muestra el reducido universo de proyectos aprobados, son muchos los casos en los que la lengua española es vista como un canal de acercamiento a los países y culturas de habla hispana, especialmente

en América Latina. La reintroducción del español en la escuela secundaria brasileña podría abrir perspectivas para la continuidad y complejidad de estos contactos entre las escuelas brasileñas e Iberoamérica, de una manera diferente a lo que suele ocurrir en el caso de la enseñanza del inglés, mucho más sujeta al monólogo top-down desde la industria cultural que hacia el diálogo horizontal e intercultural.

Otra perspectiva es que el bilingüismo portugués-español no es suficiente y que es necesario un multilingüismo más amplio. La zona fronteriza, a ambos lados de la línea entre Brasil y sus vecinos de habla hispana, alberga fácilmente casi un centenar de comunidades lingüísticas diferentes, incluidas lenguas indígenas, de inmigración, de señas e interlenguas, sin mencionar la profusión de modelos comunicativos específicos que caracterizan este multilingüismo y su diversidad, como la intercomprensión, el cambio de código, las prácticas comunitarias de traducción/interpretación, por nombrar algunas. Todas estas comunidades están ahora en la escuela, lo que complica las líneas de la interculturalidad y pone el plurilingüismo en el centro del proceso, lo que exige importantes transformaciones curriculares y una reconfiguración de la formación docente, para que los docentes puedan afrontar con provecho esta realidad.

Es necesario establecer un diálogo entre los supuestos y prácticas de una educación bi/plurilingüe e intercultural con las nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje que trae la tecnología digital: las posibilidades de trabajo en red colaborativo, la com-

presión de distancias, la traducción electrónica, entre otros temas, además de explorar sus efectos en los sistemas educativos en general y en el aprendizaje de idiomas en particular. Aunque ausente de los proyectos presentados en esta edición del concurso, este proceso tecnológico afecta la concepción del bilingüismo y la interculturalidad y demanda una atención prioritaria en futuros proyectos (y concursos). Brevemente, podemos decir que: el inicio del siglo XXI marcó el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación y de los dispositivos individuales y portátiles, smartphones, tabletas y notebooks, para el acceso a contenidos y medios digitales ya las redes de interacción. A partir de 2017, las tecnologías de la información y la comunicación sufrieron una revolución al incorporar sistemas de programación de inteligencia artificial y la creación de realidades digitales que aceleraron interfaces para la comunicación en línea, para ubicaciones y rutas, y para sistemas de seguridad. El intercambio seguro de información se ha convertido en una realidad, sustentando el comercio electrónico y las nuevas formas de hacer el trabajo. Las inversiones en infraestructura para redes de comunicación digital han entrado definitivamente en la agenda económica de los Estados. Los efectos de estas transformaciones son visibles en todas las actividades humanas (LAFONTAINE, C., 2004), y particularmente en las que involucran los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Durante la expansión de estas tecnologías, era común que las escuelas enfrentaran varios desafíos que

involucraban, por ejemplo, el uso de celulares y notebooks en el aula, el copy-paste y pegar información y una creciente incorporación de tecnologías y contenidos disponibles en redes digitales en clases. La pandemia aceleró esta incorporación. En medio de todos estos desarrollos, el tema que nos interesa se refiere al proceso de individualización del aprendizaje en conjunto con el aumento de ofertas de todo tipo de contenido en muchos idiomas diferentes y también cursos para el aprendizaje de idiomas, incluidas las interacciones con y entre hablantes.

Parece, por tanto, necesario tener un debate sobre el papel de la escuela frente a estas nuevas posibilidades de aprendizaje y sus impactos en las relaciones humanas, en los procesos de subjetivación que están en marcha y en el devenir de la vida en colectividades múltiples del ciberespacio, que amplifican, pero no coinciden, las colectividades del mundo geográfico circundante. Los proyectos de educación intercultural y bilingüe pueden asumir un lugar central en este debate, precisamente porque pueden priorizar una educación humanizada atenta a las realidades locales, el fortalecimiento de los lazos sociales e históricos de las comunidades lingüísticas y culturales y el reconocimiento y promoción de prácticas que demostrar ser significativo para la vida.

Un último punto se refiere a la necesidad de que los procesos educativos en y a través de las fronteras sean asumidos por redes de colaboración institucional o “multiple stakeholders”, por usar la expresión ingle-

sa, incluyendo escuelas, departamentos de educación municipales y estatales (o los ministerios de educación provinciales, según corresponda se dicen en Argentina), los ministerios de educación de los países involucrados, organismos internacionales interesados como la OEI, CPLP, UNESCO, MERCOSUR, entre otros, sin olvidar a las organizaciones de la sociedad civil como las asociaciones escolares locales (APM), organizaciones indígenas, ONG , entre otros.

Como se evidencia en los proyectos presentados, la frontera es múltiple y demanda soluciones locales negociadas y consensuadas, sin la intención de construir un modelo operativo único en su totalidad. Al mismo tiempo, hay que entender que se trabaja a menor escala, en cuanto a número de escuelas, docentes y alumnos, que la mayoría de los proyectos educativos ministeriales a nivel nacional, y que eso no puede ser un problema.

Resumimos así algunas cuestiones que señalan perspectivas de futuro para la acción educativa en el campo de la interculturalidad y el bi/plurilingüismo en relación con las fronteras sudamericanas, incluidas las ubicadas dentro de los propios países. Para que la reflexión sobre estas perspectivas pueda continuar, para que se amplíen las alianzas para la educación en las fronteras y para que se realicen nuevas acciones de formación docente, es fundamental la continuidad del Proyecto Cruzando Fronteras en los próximos años. ¡Que así sea!

REFERENCIAS

LAFONTAINE, Céline; HENRIQUES, Pedro Filipe. **El imperio cibernético: de las máquinas pensantes a las máquinas pensantes**. 2004.



O E I

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos