



Estudios fronterizos

ISSN: 0187-6961

ISSN: 2395-9134

Universidad Autónoma de Baja California

Flores, Olga Viviana; Pessini, Marcia P; Tallei, Jorgelina Ivana
La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera
Estudios fronterizos, vol. 22, e083, 2021
Universidad Autónoma de Baja California

DOI: <https://doi.org/10.21670/ref.2120083>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53066645011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera

Teacher training as a social movement for education in the triple border

Olga Viviana Flores^a  <https://orcid.org/0000-0001-6869-2822>
 Marcia P Pessini^{b*}  <https://orcid.org/0000-0002-8609-5842>
 Jorgelina Ivana Tallei^c  <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>

^a Universidad Estatal del Oeste del Paraná, Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, Brasil, correo electrónico: olgaviviana@terra.com.br

^b Instituto Federal de Paraná, Campus Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Brasil, correo electrónico: marcia.pessini@ifpr.edu.br

^c Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Instituto Latinoamericano de Artes, Cultura e Historia, Foz de Iguaçú, Brasil, correo electrónico: jorgelina.tallei@unila.edu.br

Resumen

El artículo describe el movimiento Pedagogía de Frontera que ofrece formación continua para los docentes y la comunidad escolar de la red municipal de Foz de Iguaçú, pues algunas escuelas presentan un elevado número de niños de otras nacionalidades, principalmente hispanoamericanas. Profesores de Unila, Unioeste e Ifpr imparten la formación con el fin de discutir y repensar prácticas pedagógicas que consideren la diversidad lingüística y cultural presentes en el contexto local, que posibiliten una pedagogía intercultural y decolonizadora en la triple frontera. Se propone una formación crítico-reflexiva para que puedan pensar otras prácticas pedagógicas que coincidan con las demandas locales. Uno de los resultados es la inclusión de la lengua española e inglesa en las escuelas de enseñanza básica. Se espera que el trabajo docente continúe promoviendo mudanzas a favor de una educación intercultural y decolonizadora.

Palabras clave: movimientos sociales, frontera, educación, formación de profesores.

Abstract

The article describes the Pedagogía de Frontera movement, which provides continuing education for teachers and the school community in the municipal network of Foz de Iguaçú, as some schools have a large number of children of other nationalities, mainly Hispanic-Americans. Teachers from Unila, Unioeste and Ifpr provide training with the aim of discussing and rethinking pedagogical practices that consider the linguistic and cultural diversity present in the local



Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

CÓMO CITAR: Flores, O. V., Pessini, M. P. & Tallei, J. I. (2021). La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera [Teacher training as a social movement for education in the triple border]. *Estudios Fronterizos*, 22, e083. <https://doi.org/10.21670/ref.2120083>

context, enabling an intercultural and decolonizing pedagogy in the triple border. A critical-reflective training is proposed so that they can think about other pedagogical practices that coincide with local demands. One of the results is the inclusion of Spanish and English in elementary school. It is expected that the teaching work will continue to promote changes in favor of an intercultural and decolonizing education.

Keywords: social movements, border, education, teacher training.

Introducción

Estudios sobre la relación entre los movimientos sociales y la educación muestran significativamente que esta relación es el camino para la transformación de la sociedad donde sujetos críticos despiertan y se integran, lo que propicia luchas y movilizaciones. Es una relación compleja y dependiendo de las prácticas pedagógicas ejecutadas y el contexto en el cual se inserta puede presentarse como una forma de decolonización pues, de acuerdo con las reflexiones de Catherine Walsh (2013), este concepto propone estar en contra de que modelos y marcas coloniales persistan, por lo que es necesario marchar por un sendero de luchas permanentes donde “se pueden encontrar posiciones, horizontes, construcciones alternativas, proyectos de resistencia, transgresión y creación”(Muraca, 2018, p. 4).

En ese sentido, Paulo Freire (1987) afirma que los sujetos tienen la capacidad de reinventar el mundo pues son tomadores de decisiones que pueden luchar por la libertad y la autonomía, para así romper con la opresión y condicionarlos a una educación que tome en cuenta estas peculiaridades para cambiar el rumbo de su historia y de su realidad. Los movimientos sociales deben basarse en el diálogo, tener en consideración la acción y la reflexión de modo que caminen lado a lado y se complementen, pues donde no existe una efectiva circularidad entre acción y reflexión, según Muraca (2018), no se puede hablar de movimientos sociales.

El objetivo de este artículo es presentar las acciones desarrolladas etnográficamente por el movimiento Pedagogía de Frontera dirigido a los docentes y la comunidad escolar de la red municipal de Foz de Iguazú, por profesores de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila), la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (Unioeste) y el Instituto Federal de Paraná (Ifpr) con el propósito de discutir y repensar prácticas pedagógicas para trabajar con la diversidad lingüística y cultural presentes en las escuelas, y que posibiliten otras pedagogías para otros sujetos (Arroyo, 2012); aunado a contribuir a repensar identidades y culturas invisibles en espacios educativos fronterizos.

La argumentación que aquí se presenta parte de autores como Goldar (2008), Gohn (2011) y Arroyo (2012), tratándose de un movimiento social desarrollado en el municipio de Foz de Iguazú, en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina. Inició sus actividades en 2016 y nació del compromiso social asumido por docentes de Foz de Iguazú como resistencia a las demandas —o por falta de ellas— en relación con las escuelas de frontera y con la comunidad transfronteriza de la cual forman parte. Este logro solo fue posible porque la frontera fue testigo del movimiento de sus principales instituciones educativas —universidades públicas (incluido el Ifpr) y la Secretaría Municipal de Educación (Smed) y docentes de la Red Pública Municipal— en la lucha por el mismo objetivo: una educación pautada en las características

peculiares del contexto fronterizo, es decir, que resalte la diversidad lingüística y cultural del territorio de la triple frontera.

A lo largo del artículo se hará un resumen teórico en torno a los movimientos sociales y su relación con la educación con el fin de justificar las acciones desarrolladas por el movimiento Pedagogía de Frontera, así como el proceso de movilización y articulación política con organizaciones gubernamentales del municipio para concretizar dicho movimiento.

Movimientos sociales y educación: una relación transformadora

Al observar los movimientos sociales en el mundo moderno se verifica, como afirma Gohn (2011), que son la representación de las tensiones sociales que vive el hombre y comienzan a estallar en todo el mundo, siempre en busca de una organización que apunte a la inclusión de las personas excluidas. En ese sentido, las acciones en el movimiento educativo de frontera tienen como objetivo incluir a las personas que sufren la exclusión por su propia lengua y cultura, lo que ocasiona tensiones sociales. Romper con esta realidad social es uno de los objetivos idealizados.

Al abordar la relación entre movimientos sociales y educación, Gohn (2008) deja claro, desde un principio, que la educación no se limita a la educación escolar, realizada en la escuela propiamente dicha, sino que va más allá, pues en otros espacios también se produce conocimiento. La autora cita también el carácter educativo de las prácticas que se desarrollan en los movimientos sociales durante las negociaciones, diálogos o enfrentamientos entre miembros de la sociedad civil y los organismos públicos involucrados.

Se considera que la educación ocurre en diferentes escenarios y no solo en el aula, ya que es una práctica social y por lo tanto está conformada por diferentes fenómenos y procesos que colaboran en el desarrollo de sujetos críticos y participantes en las decisiones sociales.

En ese sentido, se cree que los movimientos sociales son fuentes y agencias de producción de conocimiento porque las luchas por la educación implican la lucha por los derechos y son parte de la construcción de la ciudadanía. También se cree que los movimientos sociales por la educación abarcan cuestiones de contenido escolar, así como de género, etnia, nacionalidad, religiones, derechos humanos y muchas otras. Es, por tanto, que se reitera que el trabajo del movimiento Pedagogía de Frontera, que será presentado brevemente, fortalece la lucha por una educación equitativa para todos los que habitan la frontera.

En esa misma dirección, Ribeiro (2002) coincide con las proposiciones de Gohn al evidenciar el carácter educativo de los movimientos sociales. Las autoras discuten la educación desde un mismo punto de vista, cada una, a su manera, defiende que el ejercicio efectivo de la ciudadanía y la educación son procesos que se dan de forma conjunta y simultánea y, por lo tanto, son inseparables. Ribeiro (2002) analiza, desde una perspectiva innovadora, la participación activa de la ciudadanía en las decisiones políticas y la relación de los movimientos sociales en este proceso. Según la autora, el principal objetivo de los movimientos sociales es el desarrollo de cambios sociales; defiende que dichos movimientos, al contribuir a la formación política de los ciudadanos, brindan una perspectiva diferente de la educación. Por ello, se coincide con su afirmación de que

una concepción ampliada de la educación engloba los procesos de formación que se realizan en las prácticas sociales relacionadas con las diferentes manifestaciones de la convivencia humana que ocurren en la vida familiar, laboral, el ocio, la participación política y el aprendizaje escolar. (Ribeiro, 2002, p. 115)

También es oportuno el análisis desarrollado por Gindin (2013) cuando cita el papel de las organizaciones de los trabajadores de la educación y apunta a la militancia como forma de educación. El autor analiza la situación política brasileña y la disputa por la influencia de los partidos políticos en las organizaciones sindicales. Aunque el presente artículo no se detendrá en ese debate, es necesario decir que el trabajo desarrollado por el movimiento Pedagogía de Frontera se justifica como movimiento social porque considera que al luchar por una pedagogía de frontera, a través de la formación docente realizada, cumple su papel de educador. Por tanto, en coincidencia con el autor, se afirma que la militancia, como aspecto formativo, es relevante para todo aquel que trabaja en la educación y se confía en que se ha desempeñado un papel en este sentido, pues es de suponer que, mucho más allá de los conocimientos formales abordados con los docentes, la formación política y la conciencia de la importancia de unirse como un grupo para luchar por un mismo ideal resultó en algo mucho mayor: en el entendimiento de que el compromiso político del educador en los movimientos sociales es fundamental para la mejora de su conciencia crítico-reflexiva, así como en la transformación de su práctica pedagógica.

Cuando se hace un abordaje retrospectivo de la relación entre educación y movimientos sociales en Brasil es posible señalar, con base en Gohn (2008), algunos puntos fundamentales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se registraron movimientos como el uso del método Paulo Freire y las Ligas Campesinas. Ya en la década de 1970, se puede señalar la relación de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) con la educación no formal, que en ese momento también buscaba capacitar políticamente a sus participantes, dándoles instrumentos para una visión crítica del mundo. Las CEB fueron la puerta de entrada a los movimientos sociales urbanos que luchaban por guarderías, transporte, puestos de salud, vivienda, etcétera. Gohn (2011) también indica que la década de 1980 se caracterizó por una fuerte relación entre educación y movimientos sociales en el sentido de que “Los movimientos comenzaron a listar una nueva agenda de demandas, y también se construye una nueva cultura política, alterando las políticas públicas vigentes” (p. 347).

Según la misma autora, en la década de 1990, el escenario sociopolítico se transformó radicalmente. Este periodo merece un capítulo aparte, ya que cambió la composición política nacional con el fin del régimen militar y el ascenso de sectores de oposición a cargos en el poder. Se observa la entrada de nuevos actores en escena, como ONG y otras entidades del tercer sector —el surgimiento de otras formas de organización popular, más institucionalizadas— como los foros nacionales de Lucha por la vivienda, Reforma urbana, Participación popular, etcétera. Las alianzas entre la sociedad civil organizada y las autoridades públicas ganaron fuerza y fueron impulsadas por políticas estatales, como la experiencia del Presupuesto Participativo

y el Programa “Bolsa Escola”.¹ Cabe mencionar aquí un movimiento en particular, la Ética en la política, que tuvo una importancia histórica decisiva, ya que contribuyó directamente a la deposición (democrática) de un presidente de la república, hecho nunca antes registrado en la historia del país. En ese momento, también contribuyó al resurgimiento del movimiento estudiantil, que ahora presentaba un nuevo perfil de actuación, los “caras pintadas”.

En una sociedad como la brasileña marcada por el machismo, es fundamental señalar el registro histórico que se produjo en la misma época: se organizaron grupos de mujeres que crearon redes para concientización sobre sus derechos y frentes de luchas contra la discriminación. Además, el movimiento de homosexuales que comenzó a organizar actos de protestas y grandes marchas anuales también ganó impulso. Algo similar sucedió con el movimiento negro, o afrodescendiente, que comenzó a luchar por la construcción de su identidad y también contra la discriminación racial. Este periodo también estuvo marcado por la desmovilización de muchos movimientos sociales, por el énfasis en las políticas neoliberales, por el debilitamiento de los sindicatos y por la creación de la nueva *Ley de Directrices y Bases* (LDB) para la educación.

Según Gohn (2008), las luchas y los movimientos por la educación tienen un carácter histórico, son procedimentales, ocurren, por tanto, dentro y fuera de las escuelas y en otros espacios institucionales. Las luchas por la educación involucran luchas por los derechos y son parte de la construcción de ciudadanía.

Al hablar de las demandas de educación en los movimientos de educación escolar (formal), la autora afirma que en Brasil hay varios ejes, especialmente en lo que se refiere a las escuelas primarias. Para el análisis desarrollado en este texto se destaca aquel en el que nos identificamos: “Proyectos pedagógicos que respeten las culturas locales” (Gohn, 2011, p. 350). Esta demanda se refiere a la organización comunitaria local, la trayectoria de las experiencias de participación existentes en la región y la construcción de ejes identitarios que singularicen a las escuelas según la cultura sociopolítica y social local, que redefina el concepto de participación en el sentido de ampliar su campo y significado.

Al trazar una panorámica de los movimientos sociales latinoamericanos en la contemporaneidad la autora destaca a los que más sobresalieron y en este sentido indica que sectores del movimiento ambientalista se han politizado en algunas regiones, como la lucha contra la instalación de papeleras en Uruguay o la lucha contra los proyectos mineros a cielo abierto en la región de Mendoza en Argentina, que generan graves problemas socioambientales. Según Gohn (2011), también es necesario destacar la reanudación del movimiento estudiantil, especialmente en Chile, con la Rebelión de los Pingüinos y ocupaciones en las universidades públicas de Brasil, “una lucha por mejorar la calidad de la enseñanza, contra reformas educativas, actos de corrupción y desvío de fondos públicos” (p. 340).

¹ El Programa Bolsa Escola fue aprobado por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y se considera uno de los instrumentos más importantes para combatir la pobreza y la exclusión social. El programa se implementó con el Decreto N° 16.270, publicado en el *Diario Oficial de Brasília* el 11 de enero de 1995. A partir de 2001, el gobierno federal comenzó a adoptar el programa. Los criterios de selección de beneficiarios son: familias con ingresos per cápita inferiores a la mitad del salario mínimo y que tienen hijos en la escuela. El grupo de edad de los niños atendidos fue de 6 a 15 años. <https://www.educabrasil.com.br/bolsa-escola>

En Brasil, el movimiento negro logró la política de cupos sociales en las universidades e incluso avanzó al Programa Universidad para Todos (Prouni)². Es necesario resaltar que este avance ocurrió debido al apoyo del gobierno, a través de políticas públicas, lo que generó resultados contradictorios. Según la autora, las demandas sociales, al ser colocadas como derechos, abrieron espacio para la participación ciudadana. Sin embargo, este movimiento también causó pérdidas, pues las políticas gubernamentales terminaron por establecer estructuras de control social, lo que acabó con la autonomía de los movimientos. Según Gohn (2011), los programas federales Prouni y Reuni (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales)³ responden a los movimientos sociales en términos de las demandas históricamente presentadas por estos grupos que luchan por sus derechos, especialmente cuando se trata de educación.

Arroyo (2009), al analizar los resultados de los logros alcanzados a través del trabajo de los movimientos sociales, indica, entre ellos, que las universidades, en general, son presionadas para abrir cursos específicos para líderes, activistas y educadores vinculados a movimientos por la tierra, formación de docentes, educación indígena, educación del campo, *quilombolas*, entre otros. El autor, al igual que Gohn (2011), cita que los distintos movimientos, en especial el movimiento negro, impulsaron políticas afirmativas de acceso y permanencia en las universidades. Las luchas por la educación básica, profesional y de jóvenes y adultos, según afirma, se están fortaleciendo, ya que cada vez más han buscado garantizar su derecho a la educación y al conocimiento. Se cree que la lucha por la educación en el contexto fronterizo también debe tener su espacio, con políticas educacionales, lingüísticas y culturales que consideren sus peculiaridades.

Arroyo (2009) señala que la frase “ocupemos el latifundio del saber” ha sido el grito político de los movimientos sociales vinculados a la lucha por el campo y también a la formación de docentes para la educación indígena, del campo y *quilombola*.

“Ocupemos el latifundio del saber” ha sido el grito político de los movimientos del campo en la clase inaugural de los cursos de pedagogía de la tierra y formación de docentes indígenas, campesinos y *quilombolas*. Las universidades están bajo presión para abrir cursos específicos para líderes, activistas y educadores. Los movimientos en la diversidad de sus acciones vienen jugando un papel reconfigurador de nuestros sistemas educativos selectivos y excluyentes y sus pedagogías reguladoras, trayendo nuevos choques al campo del conocimiento, la producción, la investigación y la sistematización. (Arroyo, 2009, p. 2)

Se cree que este grito también puede entonarse en los cursos de formación que ofrece el movimiento Pedagogía de Frontera. Es hora de mostrar, en todas las lenguas que habitan y dialogan en el contexto, el grito que viene de la triple frontera.

² Universidad para Todos es un programa del gobierno federal de Brasil creado con el objetivo de otorgar becas totales y parciales en cursos de pregrado y secuenciales de formación específica, en instituciones privadas de educación superior.

³ El Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Ampliación de la Universidad Federal es un programa instituido por el gobierno federal de Brasil mediante el Decreto 6 096, del 24 de abril de 2007.

Caracterización de la triple frontera

Las ciudades que integran la triple frontera suman en conjunto alrededor de 600 000 habitantes: Foz de Iguazú (256 088 habitantes); Puerto Iguazú (80 020 habitantes); Ciudad del Este (387 538 habitantes), además de contar con un significativo contingente de personas de todo el mundo que llega a la región atraído por el importante polo comercial y turístico. El Ministerio de Integración, en la Ordenanza No. 125, publicada en el *Boletín Oficial de la Unión* el 21 de marzo de 2014, define la expresión ciudades gemelas como aquellas caracterizadas por la integración económica y cultural entre países vecinos. En ese sentido, Montenegro (2007) dice que

La presencia de inmigrantes de diversos orígenes es un hecho evidente en la región: la diversidad cultural no se limita a paraguayos, argentinos y brasileños, sino que se ve complejizada a partir de la presencia de árabes, chinos, coreanos, indios y aborígenes, entre otros. Parte de esa presencia se vincula a los movimientos internacionales de trabajadores e individuos que se desplazan, por motivaciones diversas, en busca de oportunidades de vida por la geografía global. (Montenegro, 2007, p. 7)

En la triple frontera, la proximidad física permite que los sujetos crucen a los tres lados de la frontera internacional, lo que conforma un espacio múltiple, híbrido, dinámico, donde las culturas, lenguajes e identidades dialogan y donde procesos de exclusión, no aceptación e inferiorización de los otros surgen a menudo con la creación de estereotipos negativos, que dan lugar a prejuicios.

Vivir en la frontera significa entrelazar constantemente diferentes lenguas y culturas. Significa vivir la experiencia de construir, deconstruir, reconstruir identidades en todo momento, en diferentes situaciones sociales, y aprender a reconocer la multiplicidad y la temporalidad de las identidades socioculturales. La frontera es una construcción cultural, diseñada por los sujetos que la habitan y constituyen sus relaciones sociales, culturales y políticas. Los sujetos que construyen estos espacios sociales son diferentes entre sí, con diferentes historias de vida y expectativas. Es aceptable entender que esta construcción no siempre se realizará de manera pacífica y homogénea. En este sentido, se coincide con Albuquerque (2006) cuando afirma que “las fronteras son flujos, pero también obstáculos, mezclas y separaciones, integraciones y conflictos, dominios y subordinaciones. Representan espacios de poder, conflictos variados y distintas formas de integración cultural” (Albuquerque, 2006, p. 5).

En el contexto de la frontera, la escuela es el escenario en el que se desarrollan estos fenómenos, al mismo tiempo que se erige como un espacio de convivencia, también revela un lugar de disputas, de resistencias. Tales conflictos se pueden reconocer en las escuelas fronterizas, porque en estas instituciones el idioma puede representar una barrera entre grupos, lo que potencializa conflictos que se han establecido social e históricamente. Esta situación agrava los desafíos que se encuentran en la escuela fronteriza y contribuir para superarlos es uno de los propósitos a los que se aspira en este texto.

Por eso, impulsados por resultados como los mencionados anteriormente por Gohn (2011) y Arroyo (2009), se busca, como grupo organizado, luchar por la defensa de los derechos lingüísticos y culturales propios de cada alumno fronterizo que constituye el espacio escolar perteneciente al entorno sociolingüísticamente complejo de la

frontera trinacional. Al igual que los grupos mencionados anteriormente y que han alcanzado respuestas gubernamentales a sus demandas, incluso, la institucionalización de programas que garanticen los derechos reclamados, se atiende la demanda en materia de formación de docentes en contexto de frontera que están, día tras día, conviviendo con la complejidad que forma el multilingüismo, característica inherente a contextos como este. Se cree que es a través de la acción de movimientos sociales, como el aquí citado, que las demandas pueden convertirse algún día en una prioridad para los gobiernos, es decir, que sean respetadas por los mismos.

En la contemporaneidad, al analizar la realidad en la que se está inserto, Gohn (2016) afirma que la educación, en general, se recuerda como una de las posibilidades de civilizar el espacio en una era colmada de violencia, miedo e incredulidad. Para la autora, las luchas por la educación pueden ser la base de una nueva historia, en la que la escuela puede ser un polo para la formación de ciudadanos activos a partir de interacciones compartidas entre la escuela y la comunidad civil organizada.

Se cree que el trabajo desarrollado en el movimiento social Pedagogía de Frontera ha cumplido este rol y la motivación parte desde y para su continuación, a pesar de todas las adversidades que se han enfrentado, especialmente durante la pandemia de COVID-19.

Enseguida, se cuestiona la función del Estado y se enfatiza en que las necesidades de la región de frontera no son percibidas por este.

Luchar por la educación sin sustituir el papel del Estado: una premisa

Es necesario aclarar que corroboramos la premisa fundamental que Gohn defiende desde hace algunos años, es decir, “la participación de la sociedad civil en las luchas por la educación no es para reemplazar al Estado, sino para que este cumpla con su deber: brindar educación para y con calidad para todos” (Gohn, 2016, p. 10).

En el mismo sentido, Arroyo (2011) afirma que los colectivos en acciones y movimientos tan presentes en la dinámica social, económica, política y cultural de las sociedades tienen una experiencia histórica de que sin el Estado sus derechos no estarán garantizados. Se tiene claro que las acciones de un movimiento social, además de luchar por la demanda social, es reclamar al Estado que cumpla su rol con el fin de servir a todos, sin ninguna distinción, y en el caso de la educación en la frontera, sin distinción de la lengua y cultura que acompañan a los estudiantes de otras nacionalidades que llegan a la Red Municipal de Educación de Foz de Iguazú.

Las tensiones entre los movimientos sociales y el Estado son históricas y, según Arroyo (2011, p. 94), ocurren porque los movimientos, en el cumplimiento de su rol, demandan políticas de Estado y, al mismo tiempo, porque conocen la distancia entre la proposición de tales políticas y sus prácticas efectivas que persisten para señalar los límites que se derivan de ella y buscan propuestas que vayan más allá de las limitaciones. Tales tensiones también estarían ligadas al hecho de que los movimientos reclaman su reconocimiento como existentes, como sujetos políticos y de políticas.

En este sentido, el movimiento social aquí descrito también ha reclamado al Estado el cumplimiento de su función. La (re)implantación de idiomas —español e inglés— en las escuelas municipales es uno de los frentes de trabajo que ejemplifica esto. Cabe decir que el español, en la década de 1990, ya formaba parte del currículo de la

educación primaria—primer segmento—de Foz de Iguazú, pero por razones políticas y gubernamentales desde 2005 ya no se ofrecía y desde entonces esta demanda social viene siendo relegada. Para luchar por esta causa, el movimiento Pedagogía de Frontera ha realizado esfuerzos para sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de este paso y también ha buscado la fuerza política de las autoridades municipales. Desde esa perspectiva, se mantuvieron reuniones con diferentes colectivos vinculados al gobierno municipal, con el propio alcalde y también con el ayuntamiento. Como resultado de este trabajo desarrollado y también de la disposición política y gubernamental de este momento histórico municipal, se aprobó en la Cámara la ley que aprobó la (re)implantación de idiomas en las escuelas municipales de la ciudad, un avance que se puede contar entre los logros alcanzados.

Al tener en cuenta el principio señalado por Gohn (2011), respecto a los movimientos sociales, cuando afirma que “son fuentes de innovación y matrices generadoras de conocimiento” (p. 334) es que se empieza a organizar el trabajo de formación ofrecido a los profesores de la escuela primaria de la ciudad de Foz de Iguazú de forma que pudiera continuar el trabajo inicialmente propuesto por el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) —pero ahora con las peculiaridades de la realidad de que se disponía.

Se considera que este aspecto contribuye para la validación del movimiento, ya que necesariamente las acciones desarrolladas son innovadoras, puesto que es necesario adaptarlas a la nueva realidad planteada y al mismo tiempo es una matriz generadora de conocimiento porque tiene, entre otras cosas, el objetivo de ofrecer un programa de capacitación en educación intercultural y multilingüe para las docentes de la Red Municipal de Educación de Foz de Iguazú, que desarrolla estrategias para trabajar con la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas de Foz de Iguazú.

A continuación, se hará una breve presentación del surgimiento del movimiento Pedagogía de Frontera y las acciones desarrolladas.

Programa Escuelas Interculturales de Frontera: el fin de un programa de gobierno y el comienzo de un movimiento social

La base para abordar el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) es la investigación desarrollada por Lorenzetti y Torquato (2016) en la que señalan la historia y desarrollo del programa. Los autores afirman que tuvo su inicio oficial en 2005 y surgió de ideas similares entre los ministros de educación de Argentina y Brasil, quienes mostraron interés en una propuesta intercultural como una nueva etapa en las relaciones entre los países.

Según Flores (2010), el PEIF, creado por una acción bilateral Brasil-Argentina, propone una transformación de las escuelas fronterizas en instituciones interculturales que ofrezcan a sus alumnos una formación basada en un nuevo concepto de frontera, vinculado a la integración regional, el conocimiento y el respeto a la cultura del país vecino.

Este fue un programa desarrollado en el ámbito del sector educativo del Mercosur (Mercado Común del Sur) y se estableció como una política regional, más específicamente entre las ciudades gemelas de un lado y otro en la frontera con Brasil. Según Lorenzetti y Torquato (2016), inicialmente las escuelas participantes estaban ubicadas en las ciudades de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) y Bernardo

de Irigoyen (Misiones, Argentina), Uruguayaña (Río Grande del Sur, Brasil) y Paso de los Libres (Corrientes, Argentina) y se extendió al año siguiente a más escuelas en la frontera con Argentina. Al principio se centró en el bilingüismo y posteriormente se comprendió que el programa debía actuar como una acción integradora de las fronteras y por tanto era necesario trabajar desde una perspectiva intercultural.

Al año siguiente, 2006, el PEIF adquirió carácter multilateral al ser incorporado al plan de acción del sector educativo del Mercosur (SEM). Flores (2010) afirma que, este año, el proyecto se expandió a los municipios de Foz de Iguazú, Paraná, y São Borja e Itaqui, Río Grande del Sur. En 2007, el programa se estructuró y amplió a Paraguay, Uruguay y Venezuela. Los diagnósticos socioinstitucionales se realizaron en las escuelas y municipios seleccionados por los ministerios y los diagnósticos sociolingüísticos fueron realizados por los equipos de asesores de los países y representantes de los ministerios.

Las principales acciones del programa se desarrollaron en el denominado Arco Sul de la franja fronteriza, nombre que utiliza el Gobierno Federal para referirse a la franja fronteriza de los estados de Paraná, Santa Catarina y Río Grande del Sur.

Hasta 2010, las escuelas contaban con asesoría gubernamental que se daba a través del trabajo desarrollado por el Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística (Ipol), que ofrecía formación continua a los docentes y orientaba el cruce. A partir de 2011, el direccionamiento fue diferente: se invitó a las universidades cercanas a las regiones fronterizas a tomar tales acciones con el programa. El año 2012 estuvo marcado positivamente con la inclusión del PEIF en el Programa Mais Educação,⁴ acción que surgió en respuesta al acuerdo firmado entre los países miembros del Mercosur, como un intento de institucionalizar el programa, al transformarlo en una política nacional y no solo en un programa de gobierno. El año 2013 fue el momento de una aproximación con los departamentos de educación municipal y la búsqueda de alianzas con los países limítrofes. Con el cambio en el escenario político nacional en 2015, Brasil perdió el presupuesto asignado al PEIF y, en consecuencia, otras acciones desarrolladas en el programa. En 2019, Brasil se retira del sector educativo del Mercosur, y dejó de ser protagonista en los procesos institucionales de educación en la Organización de Estados Iberoamericanos, destacando así la visión del gobierno federal⁵ en relación con este sector.

A lo largo de su desarrollo, el programa ha sufrido inconsistencias y recibido atención diversa y variada en función de una serie de factores, incluso los gobiernos que estaban en el poder en esa época también estaban en crisis. En Brasil, la falta de institucionalización del programa terminó generando la falta del financiamiento necesario para su buen desarrollo. La integración entre escuelas de países vecinos no fue posible sin la debida previsión de presupuesto, que acabó generando el final del cruce (intercambio de profesores entre las escuelas espejo que participaron en el programa).

⁴ El Programa Mais Educação, creado por la Ordenanza Interministerial No. 17/2007 y regulado por el Decreto 7.083/10, constituye una estrategia del Ministerio de Educación para inducir la construcción de la agenda de educación integral en las redes educativas estatales y municipales que amplía la jornada escolar en las escuelas públicas, por lo menos a siete horas diarias, mediante actividades opcionales en los macrocampos: seguimiento pedagógico; educación ambiental; deportes y ocio; derechos humanos en la educación; cultura y artes; cultura digital; promoción de la salud; comunicación y uso de medios; investigación en el campo de las ciencias naturales y la educación económica.

⁵ Al frente del gobierno federal se encuentra el presidente de la república Jair Messias Bolsonaro, que tomó posesión de su cargo el 1 de enero de 2019.

Además, otros temas clave para el programa dependían del apoyo del gobierno, como la formación de profesores. Los departamentos municipales de educación se fueron responsabilizando paulatinamente de dicho financiamiento y en algunos casos no pudieron brindar el apoyo necesario, lo que generó la discontinuidad de las principales acciones y, en el caso de Foz de Iguazú, se llegó al extremo: interrupción del programa.

A partir de entonces, lo que se tiene son escasas iniciativas en las universidades; grupos de profesores que, como forma de resistencia, desarrollan un trabajo en busca de ofrecer un programa intercultural y multilingüe y que se aferran a la certeza de que es necesario actuar de manera responsable e inclusiva con los sujetos; se suman esfuerzos transfronterizos para continuar las acciones previamente desarrolladas por el PEIF, dentro de un horizonte de lo posible.

Fue en esta perspectiva que el grupo (Pedagogía de Frontera) surgió como un movimiento social organizado, ya que buscaba, al mismo tiempo, construir representaciones simbólicas afirmativas a través de discursos y prácticas y proyectar en sus participantes sentimientos de pertenencia social a través del desarrollo de la identidad como grupo y como sujetos pertenecientes al escenario fronterizo que también los constituye. Esto solo fue posible porque la frontera fue testigo del movimiento de sus principales instituciones educativas —universidades públicas (y esto incluye al Instituto Federal de Paraná) y la Secretaría de Educación Municipal (Smed) y docentes de la Red Pública Municipal— que se unieron en torno al mismo objetivo. Como forma de sustentar la afirmación de este trabajo como movimiento social, la guía es el concepto de Goldar (2008) cuando afirma que

(...) entendemos por movimiento social aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y un fuerte componente identitario; que emerge en la sociedad con cierta capacidad para plantear temas, demandas, propuestas, etcétera que no es apoyado por el orden social actual. En este sentido, son disruptivamente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social. (Goldar, 2008. p. 70)

Con base en el concepto propuesto por la autora y también en los resultados obtenidos durante el proyecto, desde 2017, es que en el siguiente apartado se presenta una breve descripción de las acciones desarrolladas, así como las reflexiones necesarias para la profundización del tema propuesto en el artículo.

Pedagogía de Frontera: un movimiento social

Se presenta aquí el trabajo desarrollado por el movimiento Pedagogía de Frontera y se evidencia que coincidimos con Goldar (2009) al manifestar la fuerza social y política que tienen los movimientos sociales.

Esta fuerza social y la política de acción colectiva de los distintos movimientos sociales del continente aun se alimenta de su capacidad de visibilizar y expresar la provisionalidad y la naturalidad de las instituciones sociales: encarnadas en los mismos cuerpos denunciando que la institucionalidad es una construcción social, por lo que es provisional y se puede modificar, nunca se te da nada. Por tanto,

desencadena movimientos sociales en sí mismo, una dimensión intrínsecamente política en una perspectiva emancipadora. (Goldar, 2009, p. 72)

Es a partir de la afirmación de la autora que se reconoce la dimensión política y la perspectiva emancipadora del trabajo propuesto, ya que nació del compromiso social asumido por un grupo de docentes de Foz de Iguazú como resistencia a la actitud de falta de compromiso del gobierno de Michel Temer (2016) con las escuelas fronterizas y la comunidad transfronteriza que forma parte de ella. También se defiende el título de movimiento social a partir de lo que dice Gohn (2011) cuando afirma que “Los movimientos hacen diagnósticos sobre la realidad social, construyen propuestas. Actuando en redes, construyen acciones colectivas que actúan como resistencia a la exclusión y luchan por la inclusión social” (p. 336).

En este sentido, se cree que la interacción de los integrantes del grupo en contacto con las instituciones educativas en las escuelas de Foz de Iguazú caracteriza este trabajo como un movimiento social, ya que representa una fuerza social organizada para el desarrollo de actividades que son fuentes generadoras de creatividad e innovaciones socioculturales para responder también a las necesidades sociales. Es importante resaltar que, de acuerdo con el análisis demolingüístico⁶ realizado por la Secretaría Municipal de Educación, en 2017 había 372 estudiantes de otras nacionalidades matriculados en escuelas municipales, principalmente paraguayos y argentinos, una realidad múltiple y singular que requiere formación en la reflexión del contexto para la recepción didáctico-pedagógica en estas condiciones —una necesidad social que espera la propuesta de actividades creativas e innovadoras.

Gohn (2011) también afirma que “La experiencia se recrea diariamente, en la adversidad de las situaciones a las que se enfrentan”. Fue precisamente en este sentido, frente a la adversidad provocada por el fin del PEIF, que el grupo redimensionó las acciones que se llevarían a cabo a partir de su creación, ya que sin el compromiso presupuestario que se tenía sería imposible continuar con el programa en su totalidad.

Antes de abordar las acciones desarrolladas por el grupo es necesario corroborar lo que Gohn afirma acerca de que un movimiento social no es un proceso aislado, sino de carácter político y social, que debe buscar las redes de articulaciones en la práctica cotidiana e indagar sobre la coyuntura política, económica y sociocultural. En las acciones planeadas, también fue necesario buscar la articulación política en Foz de Iguazú, las reuniones con los concejales, el alcalde y el equipo de la Secretaría Municipal de Educación fueron esenciales para que el movimiento pudiera ser concretado.

El movimiento inició sus actividades en 2016 y cuenta con la participación de profesores de diversas instituciones públicas: Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila); Universidad Estatal del Oeste del Paraná (Unioeste); Instituto Federal de Paraná (Ifpr); Secretaría Municipal de Educación de Foz de Iguazú (Smed). La iniciativa nació de una demanda de los propios profesores municipales, quienes se dieron cuenta de la necesidad de buscar capacitación para trabajar con la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas municipales de Foz de Iguazú.

⁶ Análisis demolingüístico, entendido como el análisis de la dimensión, estructura, evolución y características generales de los grupos lingüísticos, considerado desde un punto de vista cuantitativo. La demolingüística estudia estadísticamente la estructura y dinámica de los grupos lingüísticos y las leyes que gobiernan estos fenómenos. Los límites con la sociología del lenguaje son difusos, aunque la demolingüística se centra en el análisis de flujos y contingentes de grupos lingüísticos.

La idea y la metodología del movimiento

Desde el principio, el movimiento planea un programa de formación permanente en educación de frontera, dirigido a docentes de la red de educación municipal de Foz de Iguazú, con preferencia para las escuelas que presentan un elevado número de estudiantes de otras nacionalidades.

La metodología utilizada se basó en un trabajo crítico y analítico de los encuentros con la comunidad escolar, enfatizado en los docentes. La formación de docentes se desarrolló en dos momentos principales. El primero de sensibilización, con círculos de conversación, cine, debates y talleres abiertos con discusión de conceptos de frontera, interculturalidad, plurilingüismo y territorio. Luego, la escuela y la comunidad involucrada enumeraron los principales desafíos de *convivir* en Foz de Iguazú. En un segundo momento se formaron grupos de trabajo para definir líneas de acción e implementar las actividades planeadas, elaboradas *por y para* la propia comunidad escolar con el fin de despertar visiones de mundo que no solo toleren, sino que respeten y reconozcan las diferencias que los rodean: la pluralidad lingüística y cultural.

Por tanto, en coincidencia con Candau (2016), se eligieron prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, porque

(...) estimula procesos colectivos y, en este sentido, contribuye a la formación de subjetividades inconformistas, capaces de cuestionar el statu quo y favorecer la construcción de dinámicas socioculturales dirigidas a reconocer a los diferentes grupos subalternizados y discriminados, y construir la justicia social y cognitiva. (Candau, 2016, p. 31)

Catherine Walsh (2009) dice que el concepto de interculturalidad va más allá de ser una interrelación o comunicación, pues indica procesos de deconstrucción de pensamientos, voces, prácticas y poderes sociales “otros”, otra forma de pensar y actuar en relación y contra la modernidad-colonialidad. Para la autora,

Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2010, p. 79)

En ese sentido en los encuentros con los docentes, las discusiones partieron de temas esenciales para reflejar la educación en la frontera, sobre todo porque no son discutidos en los cursos tradicionales de formación inicial y/o continua. Este proceso es importante para evidenciar las peculiaridades que conforman la escuela inserta en un contexto fronterizo y el reconocimiento del docente como sujeto transformador de este territorio. El encuentro de varias culturas e identidades es uno de los mayores desafíos para la educación escolar pública en una perspectiva intercultural inserta en un contexto complejo como el de frontera. Dadas las nuevas demandas y realidades de la sociedad es fundamental repensar conceptos que ayuden a comprenderla, por ese motivo se abordaron los siguientes temas:

- Frontera: entendida no solo como un límite, sino como un “entre lugar” Bhabha (2001) donde surgen conflictos, diálogos e interculturalidad.
- Lengua(je), culturas e identidades: múltiples, dinámicas, híbridas y en constante transformación (Bhabha, 2001; Hall, 2005; Rajagopalan, 1998; Santos & Cavalcanti, 2008). El sujeto, como parte de la sociedad, comparte sus prácticas lingüísticas, sus significados culturales, está en un proceso constante de (re)construcciones de identidad.
- Interculturalidad: una educación intercultural crítica busca promover la negociación cultural, para el reconocimiento del “otro”, para el diálogo entre diferentes grupos sociales y culturales. Insiste en la influencia de las culturas entre sí (interdependencia) y el desarrollo de capacidades para resistir a los conflictos culturales entre diferentes valores, considera que el proceso cultural implica dinamismo, transformación y reinterpretaciones (Candau, 2014; Cavalcanti & Maher, 2009).
- Prejuicio lingüístico: según Bagno (1999) son muchos los prejuicios que surgen del valor social relativo que se atribuye a las diferentes formas de hablar, es decir, los prejuicios no se basan en el lenguaje, sino en sus practicantes.
- Empatía: Chalifour (2008) conceptualiza la empatía como el proceso por el cual una persona es capaz, de manera imaginaria, de ponerse en el rol y en la situación de otra para percibir los sentimientos, puntos de vista, actitudes y tendencias del otro, en una situación dada. Según Nowak (2014), la empatía es la fuerza más poderosamente perturbadora del mundo, está solamente detrás del amor. Respetar a un ser humano es creer que es único y, como tal, tiene condiciones para aprender a vivir de la forma que más le satisfaga.
- Interdisciplinariedad: entendida como intercambio mutuo e interacción de saberes diversos de manera recíproca y coordinada donde persisten los intereses de cada disciplina, sin embargo, busca soluciones a sus propios problemas a través de la articulación con otras disciplinas. Fazenda (2003) viene proponiendo la interdisciplinariedad como principio básico de la formación docente, porque según la autora, ni se enseña ni se aprende, solo se vive y se ejerce.

Para fomentar las discusiones se busca suscitar reflexiones sobre la propia forma de vida al pertenecer a grupos culturales de complejidad sociolingüística en Foz de Iguazú, con la promoción de preguntas sobre las relaciones de poder que permiten la creación de estereotipos sobre los significados culturales de quienes, en términos de las relaciones de poder, se encuentran en situación de desventaja y, por tanto, se les considera “atrasados”, “inferiores” o “primitivos”. El objetivo fue enfatizar que los estereotipos son etiquetas homogeneizadoras y *esencializantes*, construidas a partir de significados culturales hegemónicos tomados como modelos a seguir.

Acciones paralelas

Es importante destacar que el grupo, en paralelo con el trabajo de formación docente, se ha comprometido en la lucha por la (re)implantación del español en las escuelas municipales de Foz de Iguazú y con este propósito se desarrolló una serie de actividades. En 2019, el alcalde y otras autoridades municipales recibieron a las autoras de este texto en una reunión donde se tuvo la oportunidad de exponer el plan elaborado para posibilitar la enseñanza del español en las escuelas municipales. Después de amplias discusiones, planificación y voluntad política se logró la aprobación del proyecto en el ayuntamiento, que, luego de una ampliación, contemplaba la implementación no solo del español sino también del inglés en las escuelas primarias del municipio.

Desde entonces, el trabajo se desarrolla en varios frentes: 1) la formación de profesores de español e inglés desde una perspectiva intercultural; 2) la organización del plan de estudios para el idioma español y para el idioma inglés de la escuela primaria (grados iniciales); y, 3) la producción de materiales didácticos para trabajar directamente con los estudiantes. Se trata de un redimensionamiento del proyecto inicial, un objetivo que no se esperaba que fuera posible lograr (aunque siempre está presente el deseo de educación de calidad en un contexto fronterizo) pero, con el que se está muy satisfecho, al fin y al cabo es un gran avance para la educación de Foz de Iguazú y un orgullo para el movimiento que lucha por una educación intercultural.

Para iniciar la implementación de estos idiomas (español e inglés) en el municipio, en 2019 se pusieron en práctica dos proyectos piloto para su enseñanza en dos escuelas primarias de Foz de Iguazú: un curso de inglés para estudiantes de la escuela primaria (primeros años de la escuela municipal Irio Manganelli, ubicada en el barrio Morumbí I, en la región este de Foz de Iguazú) y de un curso de español para alumnos de la escuela primaria (primeros años de la escuela municipal Arnaldo Isidoro de Lima, ubicada en el barrio Vila C), ambos con un enfoque teórico-metodológico intercultural-discursivo. Para la implementación de los cursos se establecieron varias etapas de trabajo que involucraron, al menos, las siguientes dimensiones: interinstitucional, administrativa, logística, académica, pedagógica, política y didáctica. A través de encuentros presenciales y a distancia, el equipo discutió y planificó el plan de estudios básico del curso,⁷ se tuvo en cuenta el contenido interdisciplinario, los idiomas, las asignaturas en un contexto de frontera y las posibilidades de experiencias interculturales. El objetivo principal de esta acción fue ofrecer formación intercultural a los alumnos de la red municipal y también preparar a la escuela y a la comunidad que la compone para que tomen conciencia de la importancia de promover, a través de la convivencia en la educación, formas de convivencia más respetuosas y solidarias que reduzcan las distancias entre “nosotros” y los que se consideran los “otros”.

A lo largo de sus actividades, un promedio de 120 alumnos de primero a quinto año asistió a las clases de español e inglés. El proyecto tiene el objetivo a largo plazo de extender esta oportunidad a todas las escuelas municipales, lo que será posible gracias al trabajo de los propios docentes del municipio, quienes ya han sido capacitados para tal fin.

⁷ A partir de reuniones pedagógicas y administrativas con la dirección y coordinación de la escuela, se conformaron cuatro clases (dos en la mañana y dos en la tarde), con 20 plazas cada una, con una carga de trabajo total de 20 horas por clase, con alumnos del primero al quinto año. Los profesores principales del curso fueron estudiantes de letras de inglés y portugués, bajo la orientación de profesores y estudiantes posgrado vinculados a las instituciones participantes de la acción.

Entre las prácticas desarrolladas y los buenos resultados alcanzados están cursos de formación de profesores; implementación de idiomas en el municipio; aprobación de una ley municipal y puesta en marcha de un proyecto piloto ofrecido en las escuelas municipales; proyectos de iniciación científica; publicación de artículos científicos, participación en eventos nacionales e internacionales y desarrollo de un proyecto de posgrado.

Cabe destacar que el proyecto aquí descrito, en 2018, recibió reconocimiento internacional. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través del Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (Predalc) consideró el programa Pedagogía de Frontera una de las 30 propuestas más innovadoras en educación. El Predalc estimó que la innovación de las acciones está representada por su carácter contrahegemónico en relación con las propuestas del Estado nación y la reflexión sobre las estrategias de una pedagogía desde y para las fronteras.

A partir de este reconocimiento hubo la posibilidad de que uno de los integrantes del programa Pedagogía de Frontera participara en un taller organizado por la OEI, en Colombia, para intercambiar prácticas innovadoras. La iniciativa también se señaló como parte de un repositorio de experiencias con potencial para replicarse en otros países de América Latina. La selección del proyecto por la OEI indica el reconocimiento de su importancia para repensar y transformar la educación en la frontera y también el resultado positivo de la unión del grupo como movimiento social.

Consideraciones finales

Lamentablemente las políticas sociales vigentes, en general, siguen siendo conducidas por funcionarios de gobierno como prácticas benevolentes que vacían el sentido de lo público. Los derechos civiles, políticos y sociales generalmente se pautaban en acciones asistencialistas sin ser concebidas como parte del ejercicio y del reconocimiento de los derechos civiles y sociales de ciudadanía. Así, se ve que los derechos adquiridos se transforman en beneficios a otorgar.

Ante esto, es necesario buscar prácticas renovadas para la construcción de una nueva realidad social que busque rechazar las viejas formas de hacer política y, desde una postura inversa, buscar alternativas democráticas que construyan posibilidades concretas de futuro.

En Pedagogía de frontera, al ser un grupo formado por distintas instituciones que buscan un mismo ideal y que lucha contra los mismos procesos y sujetos opresivos, se defiende la caracterización del trabajo desarrollado como movimiento social y a lo largo del texto se ha intentado señalar los aspectos que corroboran esta afirmación. Por lo tanto, se reafirma que, como grupo, como movimiento social, el objetivo era trabajar para formar una nueva realidad en las escuelas de Foz de Iguazú —una realidad en la que todos tienen derecho a ser respetados, independientemente de la lengua que hablan y la cultura que manifiestan.

En este sentido, se cree que, en materia de educación de frontera, el grupo Pedagogía de Frontera ha demostrado que es posible y necesario pensar en espacios particulares para la producción del conocimiento y de pedagogías propias (Arroyo, 2012).

El movimiento que aquí se presenta pretende representar la voz de quienes buscan ocupar los espacios de derecho en la comunidad escolar, de quienes deben tener

garantizado el derecho a hablar su lengua y manifestar su cultura sin sufrir ningún tipo de prejuicio y/o exclusión, especialmente cuando se trata de contextos educativos. La acción consiste en concienciar y aclarar que el uso de diferentes lenguas en distintos contextos es un derecho de cualquier ciudadano y no un beneficio otorgado por unos y logrado por otros.

Por lo anterior, se concuerda con Goldar (2008) cuando, al hablar de prácticas educativas, explica que “En esta perspectiva sin duda, somos educadores populares que pretendemos que nuestras prácticas educativas confluyan en vertientes emancipadoras capaces de avanzar efectivamente en las transformaciones que permitan alcanzar sociedades más justas y humanas” (p. 70).

Para que los movimientos sociales tengan éxito hay que afrontar muchos retos: es necesario, en primer lugar, acabar con la política basada en el clientelismo y la corrupción y, por otro lado, reforzar el respeto a los derechos y deberes de todas las personas. Por tanto, se coincide con Gohn (2011) cuando afirma que

Entendemos que para ello es fundamental el compromiso ético y la participación social, y para ello, la voluntad política de las fuerzas democráticas, organizadas para la construcción de una sociedad de un espacio público diferente al modelo neoliberal, construido a partir de exclusiones e injusticias. (p. 356)

Los movimientos sociales son de suma importancia para la formación de una sociedad democrática cuando se trata de posibilitar la inserción de cada vez más personas en la sociedad de derechos. En este sentido, Gohn (2011), al utilizar las consideraciones del sociólogo francés Touraine, afirma que “los movimientos son el corazón, el pulso de la sociedad”. La autora también complementa que los movimientos sociales “expresan energías de resistencia a lo viejo que opprime o la construcción de lo nuevo que liberte” (p. 336). En esta perspectiva, se cree que se ha alcanzado, como grupo, el pulso de la frontera; resistido al colapso de la formación docente en una perspectiva intercultural, propia de la educación en la frontera (desde que se interrumpió el PEIF); y, construido nuevas formas de garantizar dicha formación, al unir fuerzas, canalizar energías previamente dispersas en acciones individuales, desarrollar prácticas con propósito, buscar la construcción de acciones colectivas para resistir a la exclusión y luchar por la inclusión social.

Cuando se piensa en el alcance de un programa como el PEIF es notorio observar que requiere un compromiso mutuo de varias entidades públicas y políticas, así como de la comunidad, pero que, para alcanzar los amplios objetivos que se han puesto en práctica durante un tiempo, es necesario ir más allá: se necesitan inversiones públicas, como forma de permitir su desarrollo, y el gobierno actual no parece tener en la Educación de Fronteras una prioridad. Para el movimiento, sin embargo, esta prioridad se reitera cada día en las aulas. Queda, pues, resistir y luchar por una educación intercultural.

De las prácticas interculturales mediadas con los docentes se espera un cambio significativo de posicionamiento, al entender la necesidad de enfocar las diferencias ya no como algo negativo que genera tensiones y conflictos, sino enriquecedor, donde el “otro” es relevante y sobre todo valorado. Al ser el docente mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrar competencia humana, establecer un clima de confianza y respeto, también comienza a valorar y estimular a sus alumnos, lo que contribuye a romper con los prejuicios y la estigmatización lingüística y cultural que

permea la triple frontera, colabora, de esta forma, para construir una sociedad más democrática y humana. Esta es una actitud sumamente importante en este contexto, puesto que, como afirman Bortoni-Ricardo y Dettoni (2003), ignorar la diversidad lingüística y cultural es una forma de contribuir a profundizar y perpetuar las diferencias sociales.

El movimiento social Pedagogía de Frontera y sus acciones no son suficiente para hacer la escuela inclusiva e intercultural, pero es uno de los caminos que puede llevar a alcanzar dichos ideales. Esta certeza da la energía necesaria para continuar en movimiento y refuerza la convicción de que la formación docente en una perspectiva de educación intercultural en un contexto fronterizo es un compromiso político y pedagógico.

Referencias

- Albuquerque, J. L. C. (2006). As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. En *Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*, 3. 1 CD-ROM.
- Arroyo, M. G. (2009). *Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias?* Leituras sobre a Universidade Popular dos Movimentos Sociais. http://www.universidade-popular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF
- Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 83-94. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. Loyola.
- Bhabha, H. K. (2001). *O local da cultura*. UFMG Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. M. & Dettoni, R. V. (2003). Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. En M. I. Cox & A. A. Assis-Peterson (Eds.), *Cenas de sala de aula* (pp. 81-104). Mercado de Letras.
- Candau, V. M. (2014). Educação intercultural: entre afirmações e desafios. En A. F. Moreira & V. M. Candau (Eds.), *Curículos, disciplinas escolares e culturas*. Vozes.
- Candau, V. M. (2016). Apresentação. En V. M. Candau (Ed.), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?* 7Letras.
- Caivalcanti, M. C. & Maher, T. (2009). *Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula*. Unicamp/MEC.
- Chalifour, J. (2008). *A intervenção terapêutica: Os fundamentos existencial-humanistas da relação de ajuda*. Lusodidacta.
- Fazenda, I. C. A. (2003). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Papirus.
- Flores, O. V. (2010). Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira” (pp. 1-9). Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul, Foz do Iguaçu, Brasil. <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/olga-flores.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17 ed.). Paz e Terra.

- Gindin, J. (2013). Sindicalismo dos trabalhadores em educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). *Educar em Revista*, 29(48), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200006>
- Gohn, M. G. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ongs e redes solidárias* (2a. ed.). Cortez.
- Gohn, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>
- Gohn, M. G. (2016). *Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade*. Conferência de Encerramento, XI Reunião científica regional ANPED Sul, Curitiba, Brasil. <http://www.anpedsl2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>
- Goldar, M. R. (2008). Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la educación popular. Apuntes para una reflexión al interior de CEAAL. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 28, 103-114. <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-28.pdf>
- Goldar, M. R. (2009). La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 30, 69-79. https://www.academia.edu/35201147/La_Piragua
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Lorenzetti, A. N. & Torquato, C. P. (2016). O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística. *Matraga*, 23(38). https://www.academia.edu/29171325/O_Programa_Escolas_Interculturais_de_Fronteira_PEIF_como_Pol%C3%ADtica_Lingu%C3%A9stica
- Montenegro, S. (2007). *La triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay: globalización y construcción social del espacio* [Ponencia]. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México. <https://www.aacademica.org/000-066/871>
- Muraca, M. (2018). Sem educação crítica não há movimentos sociais. Quatro perspectivas sobre uma relação complexa. *Rizoma Freiriano*, 25. <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2525/sem-educacao-critica-nao-25>
- Nowak, A. (2014). *The power of empathy: Anita Nowak at TEDxMontrealWomen* [Video]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=BoEC7qMvTFE>
- Rajagopalan, K. (1998). O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? En I. Signorini (Ed.), *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 21-45). Mercado das Letras/Fapesp.
- Ribeiro, M. (2002). Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 113-128. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>
- Santos, M. E. P. & Cavalcanti, M. C. (2008). Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), 429-446. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200010>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entrelazando caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 23-68). Abya Yala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Olga Viviana Flores

Argentina. Doctoranda en el Programa de Sociedad, Cultura y Fronteras de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (Unioeste). Magíster en letras por la Unioeste. Actualmente es profesora de la Unioeste. Líneas de investigación: educación intercultural, bi/multi/plurilingüismo, cultura, identidad, formación de docentes en contexto de frontera; y enseñanza de lengua española. Publicación reciente: Pires-Santos, M. E., Flores, O. V., Juliani, E. M. & Fernandes, F. F. (2020). O poder da nominação em cenários transfronteiriços: entre representações e performatização de identidades, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/10/identidades.html>

Marcia P Pessini

Brasileña. Doctoranda en el Programa Sociedad, Cultura y Fronteras de Unioeste-Foz do Iguaçu. Maestría en lingüística aplicada por la Universidad Estatal de Campinas (2003). Actualmente es profesora del Instituto Federal de Paraná-Campus Foz de Iguaçú. Líneas de investigación: lenguaje y educación, lingüística, frontera. Publicación reciente: Fortes, L., Tallei, J. I., Camargo, J. L. C., De Oliveira, R. A., Pessini, M. P., Da Fonseca, L. C. C. & Murakami, I. C. H. (2021). Línguas adicionais no ensino fundamental: experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translíngues em contexto de fronteira. *Revista X*, 16(3), 961-984. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79077>

Jorgelina Ivana Tallei

Argentina. Doctora en educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Actualmente es profesora de español como lengua adicional en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila) en el ciclo común de estudios. Líneas de investigación: áreas de enseñanza del español como lengua adicional, formación docente, interculturalidad y cultura digital. Publicación reciente: Diniz-Pereira, J. E. & Tallei, J. I. (2021). A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(4). <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14941>