

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA TRIPLE FRONTERA**

IVÁN ALEJANDRO ULLOA BUSTINZA<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo propone un viraje hacia una educación intercultural crítica en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas adicionales en el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur, especialmente en áreas fronterizas como la denominada "Frontera Trinacional" entre Brasil, Argentina y Paraguay. Para ello, tratamos diferentes aspectos: primero reflexionamos acerca de la realidad social en la región del sudoeste brasileño cuestionando el concepto tradicional de "frontera" como separación entre países y entendiéndola, más bien, como una zona proclive a la comunicación intercultural. Después, analizamos la dimensión teórica del concepto de interculturalidad y, finalmente, observamos los retos a lo que se enfrenta la enseñanza básica, media y superior en esta región fronteriza.

**Palabras Clave:** Educación; interculturalidad; integración latinoamericana; frontera

**Abstract:** This paper propose a path to a critical intercultural education in foreign languages teaching in the context of Latin American Integration and Mercosur, especially in the "Triple Border" between Brazil, Argentina and Paraguay. We look at various aspects: first, we think about the South-West region socio-linguistic characteristics, and questioning the traditional "border" concept. We understand the border like a special area where intercultural communication is not only possible, but also natural and spontaneous between people. Secondly, we analyze the theoretical dimension of intercultural competence, and, finally, we think about the future goals of basic and superior learning in this border area.

**Keywords:** Education; intercultural competence; Latin American integration; border.

### **Introducción**

En los últimos años, ha habido una transformación importante en las estrategias geopolíticas del continente, desde una serie de Estados-nación que intentaron establecerse como entidades monoculturales y monolingües, emancipándose de su pasado colonial y diferenciándose de los Estados vecinos, hacia una nueva coalición y convergencia geopolítica en el contexto global de grandes áreas económicas. Se trata de procesos complementarios de integración económica que intentan diseñar el futuro económico y

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia de la Literatura y Teoría Literaria por la Universidad de Vigo. Profesor Adjunto de Español Lengua Adicional en la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: ivan.bustinza@unila.edu.br.

cultural de la región. Por una parte, los EUA han creado tratados con Canadá y con algunos países latinoamericanos como Colombia, México y Chile (ALCA); por otra parte, el Mercosur quiere constituirse en una integración no sólo económica, conducente a la creación de un área de libre comercio, sino también social y cultural. Este sería uno de los principales diferenciales entre ambos procesos de integración, rubricado en la práctica con la firma de tratados a favor de un Mercosur educativo, que fomenta y auspicia la movilidad académica y la interrelación de las grandes universidades latinoamericanas (HAMEL 2003).

En este proceso de apertura de los Estados-Nación, ha cambiado radicalmente la concepción de las fronteras geopolíticas, que han pasado de ser vistas como límites entre países a constituirse en enclaves estratégicos para la convivencia y la comunicación intercultural (PIRES SANTOS 2004). En este sentido, siempre ha habido una escisión entre la percepción de las áreas de frontera por parte de los gobiernos y la realidad efectiva de los habitantes de estas zonas, las cuales tradicionalmente han buscado estrategias de interacción que, lejos de dar lugar a hibridismos culturales, han mantenido las diferencias sociales, étnicas y culturales, configurando una zona franca de interacción económica y social.

La frontera es considerada actualmente por los gobiernos, especialmente por el brasileño, como el lugar privilegiado de la integración, tanto económica como social. Un buen ejemplo de esta tendencia es la política educativa del gobierno brasileño dentro del Mercosur, con una serie de medidas y proyectos. Uno de ellos, probablemente el más importante en este campo, es el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), dependiente del MEC, a las que le dedicaremos una parte importante de este artículo.

En este artículo, reflexionamos acerca de la realidad social y política de las fronteras latinoamericanas como campo de acción de la educación intercultural. Para ello, llevamos a cabo un recorrido por diferentes aspectos teóricos de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas adicionales, y discutimos la adecuación de las prácticas educativas actuales en Brasil a este paradigma, especialmente en las zonas de frontera. A continuación exploramos la realidad social y educativa de la frontera tanto en la educación básica y media como en la educación superior, a través del Programa de Escuelas Interculturales de Frontera y de una

institución bilingüe como la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA). Estas reflexiones nos llevan a proponer algunas cuestiones didácticas y metodológicas y abren una serie de interrogantes acerca de cómo enseñar segundas lenguas o adicionales en el contexto fronterizo.

## **La educación intercultural, elementos teóricos**

La educación intercultural ha generado en las últimas décadas una gran cantidad de páginas. Ligado a diversos conceptos, como los de “identidad” y “diferencia”, este campo de estudio obliga a transitar de manera interdisciplinaria entre la Historia, la Sociología, la Antropología y otras disciplinas. En lo que se refiere a nuestro campo de estudio, la Enseñanza de Lenguas Segundas o Adicionales, la relación entre lengua y cultura es de suma importancia, más aún cuando el contexto de reflexión es el de la integración latinoamericana.

Las cuestiones de nacionalidad, identidad y diferencia cultural vienen determinadas por la construcción social estereotipada que los grupos dominantes establecen de los sujetos (post)coloniales. Las comunidades, en realidad, no constituyen algo acabado, totalmente definido, con rasgos sólidos e imperturbables. Por el contrario, constituyen una suerte de proyecto, de construcción, de emergencia y evolución continua. Entonces, no es en la existencia de categorías fijas y excluyentes donde se pueden buscar los rasgos identitarios, sino en los “intersticios” y en la negociación continua:

El distanciamiento de las singularidades de “clase” o “género” como categorías conceptuales y organizacionales primarias ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. Lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios “entremedio” [*in-between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.

Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de a diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [*nationness*], interés comunitario o valor cultural. (BHABHA 2002: 18).

Es difícil saber el concepto que el Estado tiene de “interculturalidad”. De acuerdo con la tendencia observable, los gobiernos impulsan la educación intercultural siempre y cuando no afecte al *statu quo* establecido. Es decir, abogan por reconocer las diferencias y proponer diálogos interculturales. Sin embargo, existen otras corrientes que demandan un multiculturalismo (y una interculturalidad) revolucionario o crítico (OLIVEIRA 2004; CANDAU 2012; MACLAREN 2000), capaz de provocar que los estudiantes adquieran una fuerza transformadora, convirtiendo a las minorías en agentes de su propia transformación. En este sentido:

O multiculturalismo crítico, ao discutir a diferença, não a separa da discussão da desigualdade social. Por não cindir diferença cultural e relação de poder, politiza a primeira; não a concebe, portanto, como uma essência de identidades ou apenas um efeito da linguagem, mas a situa nos conflitos sociais e históricos, na produção desses conflitos sociais, como construção histórica e cultural (...).

O multiculturalismo crítico procura ir além do ceticismo epistémico, assumindo uma perspectiva contra-hegemônica. Por esse prisma, toma como referência a liberdade e a emancipação e, com isso, defende que a justiça, a equidade e a democracia precisam ser continuamente criadas e conquistadas. Acima de tudo, assume o pressuposto básico de que não só é conveniente como possível uma perspectiva multicultural nos currículos das escolas. (OLIVEIRA 2004: 70).

Según Katherine WALSH (apud CANDAU 2012: 244), existen tres concepciones de educación intercultural:

1. Relacional: Contacto e intercambio entre culturas y sujetos socioculturales. Esta concepción reduce las relaciones interculturales al ámbito de las relaciones interpersonales y minimiza los conflictos y la asimetría de poder entre personas y grupos que pertenecen a culturas diversas.
2. Funcional: Se implementa la interculturalidad sin cuestionar el modelo del capitalismo neoliberal. La interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando a los grupos socioculturales subalternos a la cultura hegemónica.
3. Crítica: Coloca las relaciones de poder en cuestión. Cuestiona las diferencias y

desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos culturales, ya sean étnicos o de género. En esta concepción de interculturalidad se presentan las diferencias como parte indisoluble de la sociedad. Se recurre al concepto de “empoderamiento”, se centra en los sujetos subalternos y se parte, entre otros, de autores como Paulo Freire.

Según CANDAU (2012: 245-246), un posible mapa conceptual que resuma de forma holística las implicaciones de la educación intercultural debe tener en cuenta varias categorías:

1. Sujetos y actores: Una educación intercultural debe buscar la intensificación de las relaciones entre personas de diferentes culturas, y debe tener en mente la construcción de “identidades dinámicas, abiertas y plurales”, todo ello para contribuir al empoderamiento de los actores y su emancipación social.
2. Saberes y conocimientos: Normalmente denominamos conocimientos a los contenidos científicos, reservando el concepto de “saberes” para los conocimientos de los grupos socioculturales minoritarios. En esta forma de hablar existe una marcación de prejuicios que resta valor a los conocimientos de los pueblos originarios.
3. Prácticas socio-educativas: La interculturalidad obliga al cuestionamiento de las prácticas escolares, que en muchos casos no tienen en cuenta las diferencias culturales de los alumnos. La educación intercultural aboga por un aprendizaje colaborativo, en el que la participación activa de los alumnos resulta fundamental, y donde los sujetos tienen la oportunidad de expresarse y mostrar al resto la riqueza de su propia cultura.
3. Políticas públicas: La interculturalidad no puede estar aislada de los procesos sociales y de los conflictos existentes, y para ello tiene que fijarse también en los movimientos sociales de la región donde se implanta.

En la educación intercultural, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe contemplar una serie de factores extracurriculares o transversales que tengan en cuenta todos los elementos involucrados en la educación. Esta nueva tendencia define nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos, y demanda de los profesores una especial sensibilidad hacia la composición multicultural de las aulas, dándole valor a la diversidad, y conduciendo al alumno hacia un nuevo estatus en el que deje de ser un sujeto

pasivo para convertirse en un agente participativo que, a partir de la investigación y la colaboración, adquiera una serie de habilidades que le den la competencia necesaria para entender la propia diversidad de su país de origen y la diversidad de las regiones y países con los que su región hace frontera.

En las últimas décadas han surgido los términos “Comunicación intercultural” (CANALE 1983), “Interacción intercultural” y “Competencia intercultural” (BYRAM 2009) a la par o como prolongación de los estudios de Hymes y su “Competencia comunicativa” (HYMES 1974). La comunicación ha sido también el elemento dominante entre los teóricos de la didáctica de lenguas, como se aprecia en los estudios que dieron lugar al Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En ese sentido, Byram (2009) realiza un mapa conceptual de los elementos que implicaría una “competencia intercultural” y establece un enfoque que él denomina *CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido). Según este enfoque didáctico, la lengua puede ser enseñada tomando como base los contenidos, no necesariamente lingüísticos, de un determinado currículo. Una enseñanza pautada por estas directrices tiene que contemplar las siguientes dimensiones:

*CONTENT* (Contenido): Habilidades relacionadas a elementos específicos de un determinado currículo.

*COMMUNICATION* (Comunicación): Usar el lenguaje para aprender. Uso de la lengua extranjera para la educación en ciudadanía.

*COGNITION* (Cognición): Desarrollo de habilidades cognitivas (de pensamiento) para relacionar conceptos.

*CULTURE* (Cultura): Exposición a perspectivas alternativas y comprensión compartida.

El modelo de Byram pone el acento en las habilidades (*Skills*) que el alumno debe interiorizar, porque estas serán la clave que le permita conseguir una mayor autonomía en el aprendizaje. Divide esas habilidades en dos aspectos complementarios: el primero, *savoir comprendre*, tiene que ver con la capacidad de los alumnos para interpretar y comparar contenidos, puntos de vista, saberes y conocimientos de diferentes grupos culturales, tanto sobre uno mismo, es decir, su propio grupo cultural, como sobre los otros; el segundo, *savoir apprendre / fair*, tiene que ver con la capacidad de los alumnos para adquirir nuevos

conocimientos y para aplicarlos en situaciones reales de comunicación. La educación, desde este punto de vista, supone la capacidad del alumno para “evaluar de forma crítica” conocimientos (*Knowledge*) sobre su propia cultura y sobre las otras. Y este aprendizaje, para ser efectivo, debe estar guiado por una actitud (*Attitudes*) de curiosidad y tolerancia por parte del alumno. Cabe al profesor crear el clima propicio en el aula para que el alumno se interese por el aprendizaje y para que se sienta comprometido con lo que está aprendiendo. En este sentido, un repliegue táctico del profesor, desde una concepción asimétrica de la enseñanza a una posición de mediador, es lo más apropiado, de manera que los alumnos sean los agentes de su propio aprendizaje, a través de investigaciones que ellos mismos realicen.

Este concepto de enseñanza / aprendizaje, según Byram, desplaza la atención hacia parámetros que en el Marco reciben sólo una atención secundaria, tales como la consciencia intercultural. La comunicación es aquí entendida de una manera diferente, no como una lista de funciones y situaciones comunicativas que todo sujeto debe realizar en la vida real para ejercer su plena ciudadanía en el seno de una comunidad de países reunidos en torno de una serie de acuerdos económicos, sino como una manera de usar la lengua extranjera para aprender y para entrar en contacto con perspectivas y culturas diferentes.

## **Identidad y diferencia**

Identidad y diferencia son dos conceptos que actualmente aparecen con gran regularidad en los estudios culturales, y que ya tienen un largo desarrollo histórico:

La moda identitaria reciente es la prolongación del fenómeno de exaltación de la diferencia que surgió en los años 60 y que fue el resultado de movimientos ideológicos muy diversos, incluso opuestos, si hacían la apología de la sociedad multicultural o de “cada uno en su casa para seguir siendo el mismo” (...). La cultura se origina en gran parte en procesos inconscientes. La identidad remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas (...). La identidad es siempre una relación con el otro. Identidad y alteridad tienen una parte en común y están en relación dialéctica. (CUCHE 2002: 105).

En este sentido, la identidad es, según CUCHE (2002: 107), una construcción social permeada, además, por relaciones de poder, de manera que, si un determinado grupo social (él pone el ejemplo de los *WASP, White, Aglosaxon, Protestant*) detenta el poder, automáticamente clasificará a los demás grupos sociales como los “otros”, “norteamericanos en la categoría de grupos étnicos o grupos raciales”, de manera que un determinado grupo que constituye una élite se arroga el poder de catalogar a los grupos minoritarios.

De manera que las identidades son construcciones sociales no sólo exclusivas de las zonas de frontera, sino que, justamente, ellas mismas se establecen como fronteras incluso dentro de un mismo país. Por otra parte, en la frontera encontramos en muchas ocasiones identidades que son, precisamente, fronterizas, cuyo diferencial es el haber sido construidas en la intersección entre diferentes países y culturas. Hibridismos que, lejos de constituirse en una suma de todas las partes, se definen por ser dinámicos, maleables, relativos (MOITA LOPES 2013; BHABHA 1994), dependiendo del contexto en el que los sujetos se encuentren. Las fronteras, que también son construcciones sociales, no constituyen tan sólo límites geopolíticos que separan personas y cosas que pertenecen a diferentes Estados-Nación. Desde esta perspectiva, constituyen espacios dinámicos y pasibles de transformación en los cuales puede producirse el encuentro intercultural que, inevitablemente, pasa por el reconocimiento de las diferencias.

La diferencia no se opone a la igualdad, se opone a la uniformización, a la estandarización. No se debe, en nombre de la igualdad, eliminar las diferencias en busca de un monoculturalismo y un monolingüismo etnocéntrico. Las diferencias son necesarias y positivas, constatan la diversidad esencial de todo lo que existe en la naturaleza. La educación intercultural, por lo tanto, debe conducir a la aceptación de las diferencias como algo natural y la igualdad sólo se logrará si aceptamos que somos diferentes.

Por el contrario, las diferencias han sido históricamente, y aún en la actualidad, explotadas para llevar a cabo políticas y actitudes excluyentes. Para algunos autores (CANDAU 2012, entre otros), la igualdad conlleva la aceptación de las diferencias, pero también la existencia de conflictos sociales que no deben ser olvidados, de manera que la negociación y la interacción son condiciones fundamentales para lograr una verdadera



igualdad.

Como ocurre con las políticas lingüísticas, la proclamación de la igualdad de todas las lenguas (o culturas) no debe significar que todas ellas tengan que competir en igualdad de condiciones, porque esto, en una relación asimétrica y de conflicto, siempre va a provocar un desequilibrio de fuerzas (BAZTARRIKA 2010). De igual modo, una lengua minoritaria o en vías de extinción no puede competir en igualdad de condiciones con la lengua mayoritaria; si no se la ayuda, sucumbirá de acuerdo a una implacable lógica determinista. Con esto quiero decir que las lenguas y los grupos sociales minoritarios deben ser protegidos por políticas públicas, porque los grupos subalternos no tienen las mismas condiciones de defenderse. Este razonamiento puede extrapolarse a múltiples dimensiones.

En una educación intercultural, debemos luchar por des-construir unos prejuicios generados de diversa manera, pero especialmente presentes en los medios de comunicación, que casi siempre responden a unos determinados intereses. Los grupos minoritarios que sufren la estigmatización de las élites, que propagan prejuicios sobre ellos, no tienen el respaldo de grandes medios de comunicación que puedan reivindicar sus demandas sociales, y reciben como una losa la exclusión que significa ser vistos como el Otro, el considerado diferente, y toda la serie de valores negativos a los que su grupo social generalmente es asociado. Si protestan, serán calificados de violentos. Si se mantienen pasivos, cada vez se les excluirá más. Si se organizan, se les llamará alborotadores. Si renuncian a su identidad e intentan integrarse a los grupos dominantes, primero se les parará los pies, y si realmente consiguen entrar en el nuevo grupo, tendrán que renegar de sus orígenes y hacer propios los prejuicios que antes se les asignaba.

La escuela, principalmente la escuela pública, es la principal mediadora entre las comunidades y el Estado. Las políticas educativas, a través de los niños, pueden alcanzar también a los padres. Es lógico que el niño imite las reacciones de sus progenitores, pero a través de actividades extraescolares, los padres también pueden sentir la acción de la escuela. En las universidades, el relativismo cultural, entendido como una opción ética (CUCHE 2002), formará a profesionales de todos los ramos, por ejemplo ingenieros civiles, médicos, etc., más sensibles a las diferencias culturales y a las relaciones de poder asimétricas que provocan conflictos y que demandan soluciones enérgicas y justas, aunque

esto suponga reducir los beneficios de las lenguas o las elites sociales en un primer momento, beneficios que aumentarán para todos en el futuro gracias a la existencia de una sociedad más justa y equilibrada, en la que igualdad sea sinónimo de justicia social, y la diferencia equivalga a tolerancia.

## **Hacia una educación intercultural en Brasil**

En el caso específico de América Latina, especialmente en Brasil, generalmente se ha adoptado una metodología funcionalista sin pestañear, además de privilegiarse, en la enseñanza de la lengua española, los materiales didácticos y los libros de texto de origen español. Esta actitud no deja de mostrar una tendencia etnocentrista con respecto a la enseñanza de la lengua, y conduce a la perpetuación de estereotipos y errores ampliamente criticados por profesores y estudiosos de diferentes universidades brasileñas, especialmente de São Paulo. El gran poder del aparato mediático y el tejido empresarial de organismos semiprivados y públicos, como el Instituto Cervantes y la AECID, por un lado; y la proliferación de editoriales españolas, por otro, contribuyen a esta situación.

Brasil, en cuanto país emergente, con una clase media en aumento, se ofrece como una tabla de salvación para muchas empresas no sólo españolas, sino también argentinas, por citar los dos principales países que compiten en el sector del mercado editorial relativo a la enseñanza de español en ese país. En este sentido, han sido denunciadas algunas supuestas prácticas desleales del Instituto Cervantes en asociación con el Banco de Santander y Universia relativas a la formación de profesores de español en Brasil (MAIA GONZÁLEZ 2009).

El libro didáctico originario de España generalmente no responde a las necesidades de una educación intercultural en el contexto de la integración latinoamericana. Es lógico que no lo haga ya que, producido bajo el paraguas metodológico de una interpretación excesivamente funcionalista del MCER por profesionales que no están familiarizados con la realidad latinoamericana, estos libros didácticos, aunque pretendan atender a las especificidades del alumnado brasileño con ciertos matices contrastivos entre las dos lenguas, nunca llegan a poner el acento en la educación intercultural y no poseen un

repertorio textual realmente representativo de la diversidad lingüística y cultural latinoamericana.

Esta situación se complica especialmente en el caso concreto de la educación superior, donde uno de los objetivos prioritarios es la reflexión crítica sobre la lengua y la cultura. El grupo de investigación *Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade. Ofertas e carências de materiais para o ensino superior*, coordinado por la profesora Gretel Eres Fernádes, concluye que existe una gran variedad de materiales didácticos, pero que, pese a esta abundancia, no existen materiales específicos satisfactorios para la enseñanza superior, por lo que los profesores, en muchas ocasiones, deben crear sus propios materiales didácticos<sup>2</sup>.

En ningún caso queremos atacar o criticar el MCER, todo lo contrario, lo consideramos un admirable documento que por primera vez ha logrado sistematizar las diferentes dimensiones en el aprendizaje de una lengua y que, además, contempla la dimensión (pluri)cultural, dejando vía libre para que los diferentes centros educativos exploren la enseñanza de lenguas a través de objetivos culturales específicos:

En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa, sobre todo, en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición a hablar en grupo), o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje. (MCER 2002: 133)

Por su parte, el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC (IC 2006), segundo nivel de concreción del MCER para el español, incluye también contenidos que denomina: Referentes culturales, y saberes y comportamientos socioculturales. Así, por

---

<sup>2</sup> Disponible en <<http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/trab/a023.html>>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

ejemplo, en el Inventario de Referentes Culturales, el documento deja total libertad para la adecuación de contenidos culturales a los niveles de referencia en el ámbito hispanoamericano. Entre estos referentes, se incluyen: Conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión, políticas lingüísticas); Acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente (acontecimientos y personajes históricos y legendarios, acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural); Productos y creaciones culturales (literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura, artes plásticas).

De manera que, tanto el MCER como el PCIC dejan la puerta abierta a que el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje sea la cultura de la lengua meta, pero no hacen hincapié en el desarrollo de una conciencia crítica por parte de los alumnos, ni en el análisis de los conflictos existentes en la sociedad, elementos que creemos indispensables en una educación intercultural crítica. Por ello, sin negar el valor de estos marcos de referencia, sostenemos que el MCER no puede ser exportado a cualquier latitud sin un cierto distanciamiento crítico, pues ha sido creada en y para el contexto europeo, y las prioridades educativas varían de un lugar a otro. En el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur, la enseñanza de lenguas adicionales adquiere matices sensiblemente diferentes.

En el contexto latinoamericano, en los últimos años han aflorado un gran número de investigaciones sobre la Pedagogía por Proyectos, aplicada en países como Venezuela en la educación general. Por otra parte, no debemos olvidar los contactos lingüísticos con numerosas lenguas originarias de América Latina, que influyen al español hablado en diferentes regiones y que merecen atención específica, como es el caso del quechua, del guaraní, del aymara, del náhuatl y de otras muchas. Además, debemos destacar la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), característica de las comunidades originarias, especialmente en los países andinos y en Centroamérica, entre los que destacan, por ejemplo, Bolivia, Chile y México.

En el caso de las lenguas originarias de América Latina, los diferentes estados han realizado en los últimos años importantes transformaciones legislativas que han tenido

efectos lentos pero positivos, sobre todo en lo que se refiere al reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a la ya mencionada Educación Intercultural Bilingüe, la cual debe realizarse, en los primeros años de escolarización, en la lengua materna, para introducir después, de forma progresiva, la segunda lengua, ya sea el español o el portugués (HAMMEL 2003). En este caso, los niños tienen derecho a recibir una educación que valore los saberes de sus comunidades, y los profesores deberían ser miembros de sus comunidades o, por lo menos, hablantes de su lengua. De todos modos, los cambios legislativos muchas veces no acompañan la realidad de estas comunidades, que en ocasiones tienen que soportar en su día a día un clima de estigmatización y subordinación económica y social.

Las comunidades indígenas generalmente poseen centros escolares propios, por lo que el aislamiento y la segregación social se mantienen intactos. Sus comunidades sufren la presión del capitalismo expansionista, que depreda su hábitat, y durante generaciones han sido sometidas a una posición subalterna, de manera que, en no pocas ocasiones, estamos ante comunidades que presentan una gran precariedad y pobreza, con altas tasas de alcoholismo y suicidios, como ocurre en algunas regiones de Brasil y de Paraguay. En este sentido, parece claro que la existencia de una legislación propicia y favorable a los pueblos originarios no garantiza, ni mucho menos, su inclusión social automática. Otro de los elementos que nos obliga a tratar de una manera diferenciada la enseñanza de español y portugués por un lado, y la enseñanza de lenguas indígenas por otro, son las grandes diferencias tipológicas entre ambos grupos de lenguas.

En lo que respecta a la enseñanza de portugués y de español como lenguas adicionales, lenguas para la integración, la proximidad tipológica entre ambas lenguas, pese a ser el origen de ciertos estereotipos nocivos (KULIKOWSKI y MAIA GONZÁLEZ 1996; MAIA GONZÁLEZ 2008; FANJUL 2002), es cierto que favorece un tipo específico de enseñanza de lenguas diferente de la enseñanza de español o portugués para chinos, o para estadounidenses, por poner sólo un par de ejemplos. La proximidad de ambas lenguas provoca que los profesores puedan trabajar desde los primeros niveles con textos de una relativa dificultad, pudiendo, además, centrarse en contenidos lingüísticos aislados previamente de forma contrastiva. En este sentido, existen buenos estudios contrastivos

entre las dos lenguas (BARBIERI DURÃO 1999). Esto nos lleva a pensar que, en el marco de una integración latinoamericana entre Brasil y el resto de países hispanohablantes, es posible replantearse la metodología y el enfoque que han de aplicarse a la enseñanza de español y de portugués, con un viraje hacia la práctica discursiva y hacia la discusión y el debate. Esa proximidad nos permite, además, centrarnos mucho más en aspectos culturales, de manera que el aprendizaje de la lengua vaya unido a la discusión de las identidades y las diferencias, y a la reconstrucción de los estereotipos existentes, especialmente marcados en el caso de las regiones de frontera.

Existen varios enfoques y métodos alternativos (RICHARDS y RODGERS 2003), los cuales no vamos a desarrollar en este artículo, que facilitan el trabajo para una educación intercultural y algunos de ellos privilegian la práctica discursiva, como la Enseñanza de la Lengua Basada en Contenidos. La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, a la que, por otra parte, el MCER dedica bastante espacio, pone el acento en el aprendizaje autónomo del alumno, que debe usar la lengua extranjera para realizar acciones reales a través de proyectos, muchas veces seleccionados por los propios alumnos, de una manera totalmente colaborativa. En este caso, la selección de las tareas es fundamental para decantar la enseñanza de la lengua adicional hacia la vertiente intercultural. Reconociendo la diversidad del aula, el profesor debe buscar la manera más adecuada de dar voz a sus alumnos para que expongan sus propios conocimientos y saberes, especialmente si pertenecen a grupos minoritarios. En este sentido, en muchas de las escuelas de frontera la diversidad es muy acusada, y lo mismo ocurre en algunas universidades brasileñas, especialmente en la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA), pero también en otras universidades federales y estatales que reciben alumnos de diferentes regiones de Brasil y / o pertenecientes a diversos grupos culturales. Para mantener vivo el mito de un Brasil multicultural, en el cual las diferentes etnias y culturas conviven de manera ejemplar, idea que sabemos no es totalmente cierta, es necesario comenzar por la educación.

## **Las Escuelas Interculturales de Frontera**

Denominado originalmente Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de

Frontera, este proyecto eliminó el término **bilingües** por varias razones. En primer lugar, este término restringe la pluralidad de lenguas habladas en estos países a dos: el español y el portugués, sin tener en cuenta la gran diversidad lingüística de los países envueltos en la integración. Por otra parte, el Programa, desde el punto de vista del bilingüismo, finalmente se limita a fomentar cruces de profesores brasileños al país vecino y viceversa, pues, aunque valora y promociona el aprendizaje y el uso de diferentes lenguas, no puede ofrecer realmente una educación bilingüe, por ello el término “intercultural” resulta mucho más adecuado.

De acuerdo con este término, las escuelas de frontera tienen la oportunidad de convertirse oficialmente en escuelas interculturales, fomentando la interacción entre culturas nacionales. Llegados a este punto, se abren varios interrogantes. Por una parte, no puede hablarse de una cultura homogénea en cada uno de los países involucrados. En el caso de Brasil, la diversidad cultural es innegable, y esta se intensifica según sea la configuración social específica de cada frontera. Por otra parte, en muchas ocasiones, la transformación en escuelas interculturales provocará una serie de complejas reacciones en la comunidad escolar, desde los propios profesores hasta los padres de los alumnos, que a diario lidian con los estereotipos y prejuicios propios de su país, en los cuales tienen una gran incidencia, como sabemos, los medios de comunicación. Por último, sabemos que existen diferentes interpretaciones de lo que se entiende por interculturalidad, según se trate de los formadores, de los profesores de escuela, o de los responsables del gobierno.

Con respecto al primer punto, las escuelas de frontera se están instalando, lógicamente, en las diferentes fronteras de Brasil, con Argentina, con Uruguay, con Bolivia, con Paraguay, con Venezuela, con las Guayanas, etc. En cada una de esas fronteras, las escuelas interculturales tendrán una forma de actuar diferente, pues la realidad sociolingüística de cada región difiere mucho, tanto en lo que se refiere a la diversidad cultural como a las lenguas en contacto. En el caso de la frontera entre Brasil y Paraguay, encontramos dos regiones sensiblemente diferentes, una en la Frontera Trinacional, con Foz de Iguazú, Puerto Iguazú y Ciudad del Este como núcleo principal (aunque se extiende por otras ciudades próximas), separadas por el Río Paraná; y otra, en la frontera seca en Mato Grosso do Sul, entre las ciudades de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero. En la primera de

ellas, existe una menor imbricación entre los habitantes de ambas ciudades, mientras que en la segunda la imbricación es mucho mayor. De todos modos, el guaraní, tercera lengua en contacto, provoca una cierta dificultad en la comunicación en ambas fronteras, ya que las personas pueden comunicarse en una interlengua más o menos franca: el portuñol, mientras que el guaraní, aunque un cierto número de brasileños lo entienden, es casi exclusivo de los paraguayos.

La lucha contra los estereotipos y la interacción intercultural tiene su segunda piedra de toque en las reacciones de la comunidad escolar, acostumbrada a la circulación de estereotipos intensamente legitimados en cada uno de los países. En este sentido, la transformación de las escuelas provoca, en un primer momento, reacciones adversas, tanto de ciertos profesores, que en un principio son reacios a asumir el nuevo papel que una educación intercultural demanda de ellos, como de algunos padres, que perpetúan estigmas y percepciones prejuiciosas con respecto a los países vecinos y también con respecto a ciertos grupos sociales de su propia región. ¿Cómo lidiar, por ejemplo, con los estereotipos vertidos sobre las comunidades indígenas, tachados de vagos, violentos, usurpadores de tierras, en regiones en las que el conflicto de tierras es muy intenso? Es necesario un consenso entre los profesores de la escuela intercultural y mucha fuerza de voluntad para seguir adelante frente a estos obstáculos.

Existe una cierta contradicción entre las políticas educativas y la legislación referente a la diversidad lingüística en el papel, por un lado, y las acciones reales que pueden llevarse a cabo en cada contexto particular. En ciertas regiones de frontera, los estereotipos son más intensos, y dan lugar a actitudes de rechazo. En otras regiones, la interacción es más fluida. Lo cierto es que el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera ha echado a andar y cuenta con el respaldo institucional del Mercosur educativo, además del financiamiento del MEC brasileño. Desde este punto de vista, se trata de una realidad inapelable, destinada a transformar, poco a poco, las percepciones prejuicios de unos y otros, dando lugar, al menos en las fronteras, a una convivencia mejor.

Queda aún un punto para cuestionarse, y tiene que ver con la metodología a ser utilizada en las escuelas interculturales. Una cosa es clara: los profesores deben abrirse a nuevas posibilidades, adoptando nuevas metodologías en un proceso de formación



continuada. Según el PEIF, se privilegiará la metodología por proyectos, pero no existe mucha información sobre cómo se implementa esta metodología, y sabemos que en cada región las escuelas tendrán autonomía para desarrollar su transformación hacia la interculturalidad.

En Ponta Porã y Pedro Juan Caballero, la frontera es muy porosa. Las dos escuelas participan del Programa desde 2008. La distancia entre ambas es reducida, por lo que es muy fácil realizar el cruce. De los 2000 alumnos de la escuela brasileña, la Escuela Estatal João Brembatti Calvoso, el 80 por ciento vive en Paraguay. La mayor parte de los alumnos entran con cinco años y el 60 por ciento tienen como lengua materna el guaraní, lo cual provoca serios problemas en su adaptación. Muchos de estos alumnos, antes del programa, eran tratados como portadores de deficiencias, sin comprender que el problema real tenía más que ver con la lengua. Ahora bien, hay que tener en cuenta que entre los paraguayos es más común el dominio de las tres lenguas (guaraní, español y portugués) que entre los brasileños, y esto se intensifica aún más cuando se trata de los profesores involucrados en el programa. En los cruces de frontera periódicos, cada escuela tiene que prepararse para recibir a los alumnos de la otra escuela. En este sentido, deben celebrarse festivales y actos en los que se le dé la voz al otro, interesándose por su cultura.

Basándome en la conferencia de la profesora Eliana Aparecida Araujo Fernandes, directora de la escuela Joao Brembatti Calvoso, en la Aula Inaugural intitulada *As línguas e o PEIF* (5 de septiembre de 2014) y en sus comentarios en la reunión que se celebró al día siguiente también en Foz de Iguacu, voy a explicar la metodología que fue adoptada por la escuela cuando comenzó a transformarse en una escuela intercultural. Los profesores decidieron usar una metodología basada en mapas conceptuales que transformó la agenda de todos los profesores de la escuela.

La directriz básica fue convertir a los alumnos en agentes activos de su propio aprendizaje, de manera que ellos mismos pudiesen elegir lo que iban a aprender. En una primera clase, se les preguntaba directamente a los alumnos qué es lo querían aprender, y se anotaban en la pizarra todas las respuestas, realizando a continuación mapas conceptuales que reflejasen una jerarquización de lo que querían aprender. Pongamos por caso que lo que quieren saber es por qué el sol nace y desaparece cada mañana, qué son las estrellas,

cómo nació la música, cuál fue el primer cantante de *funk* y cosas por el estilo. Cada uno de esos puntos deberá constituirse en un contenido transversal a ser desarrollado en las diferentes disciplinas, ya sea Lengua y Literatura, Matemáticas, Geografía, etc.

Con todos los problemas que un cambio metodológico como este puede conllevar, supone cuando menos un gran reto para los profesores, acostumbrados en muchos casos a reutilizar una y otra vez, con diferentes grupos de alumnos, los mismos portafolios. Por otra parte, esta metodología supone un incentivo para los alumnos, aumentando su autoestima y su interés por el aprendizaje. Otro de los cambios colaterales ha sido la interacción entre profesores, acostumbrados a no interferir en las disciplinas de cada uno. Esta metodología obliga a los profesores a comunicarse y a relacionarse más, compartiendo conocimientos y estrategias de enseñanza. El profesor se transforma en un mediador cultural, no es el dueño del saber en una relación asimétrica donde los alumnos son sujetos pasivos. Los alumnos tienen que realizar investigaciones, pero el profesor tiene que ofrecerles materiales, ya sean revistas, imágenes, vídeos, canciones, etc., que les ayuden en sus investigaciones.

Otro de los elementos que contribuyen a transformar la escuela en una escuela intercultural es la decoración de la escuela, tornándola un lugar agradable donde el alumno reciba estímulos positivos. La escuela en su totalidad debe sufrir una transformación, abriéndose a la comunidad y dándoles oportunidades a los alumnos para involucrarse en actividades extraescolares. La formación teórica de los profesores y de los demás trabajadores de la escuela vendrá a la par de esta transformación.

## **Pueblos originarios y educación superior: aymara y quichua en la UNILA**

Originarios en su mayoría de regiones rurales, los estudiantes bolivianos de la UNILA, universidad en la que actuamos, constituyen un caso específico en el contexto de la integración latinoamericana, y han sido objeto de nuestro Grupo de Investigación (Producción de materiales didácticos para la enseñanza de Español Lengua Adicional en el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur<sup>3</sup>) en el que están colaborando

---

<sup>3</sup> Disponible en <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2102639430462051>>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

dos bolsistas de Iniciación Científica<sup>4</sup>. El Proyecto pretende, entre otras cosas, indagar acerca del aprendizaje de lenguas adicionales por parte de alumnos que tienen como lengua materna una lengua originaria, analizando en qué medida esta condición plurilingüe supone en realidad una dificultad mayor en su desempeño escolar, habida cuenta de que los alumnos reciben clases en portugués y en español. En conversaciones y entrevistas con profesores y alumnos hemos detectado las grandes dificultades que estos alumnos tienen, especialmente en lo que se refiere a la comprensión y producción de textos académicos.

Las familias de muchos de estos alumnos, generalmente campesinos, han emigrado de las zonas rurales más aisladas a las ciudades y sus alrededores. En este proceso, algunos de ellos han dejado de hablar la lengua originaria de sus familias, ya sea el aymara, el quichua o una mezcla de ambas, cuando sus familias se han desplazado a zonas mayoritariamente hispanohablantes. En las entrevistas, hemos descubierto que el proceso constituyente del MAS (Movimiento al Socialismo) está revirtiendo, en gran medida, este proceso de pérdida de identidad. Las comunidades indígenas ven cómo su cultura y su lengua adquieren un mayor estatus, han mejorado las redes de transporte y se han creado escuelas en las zonas rurales, de manera que los alumnos ya no tienen que desplazarse caminando durante varias horas para recibir una educación en español. Ahora, por ley, la educación debe realizarse de manera bilingüe, en español y en la lengua originaria de la región, ya sea el aymara o el quichua. Por otra parte, la emisora Radio Patria Nueva, trilingüe, y la Red de Radios de los Pueblos Originarios se han extendido por el territorio boliviano dándole una mayor visibilidad y estatus a las lenguas indígenas. De esta red, ocho emisoras tienen el aymara como lengua mayoritaria; siete, el quichua; trece, el castellano; y una el guaraní.<sup>5</sup>

En las conversaciones con estos alumnos, hemos constatado que la influencia de la lengua materna aymara o quichua (a veces los padres hablan ambas lenguas) influye y determina toda su producción verbal en castellano, ya que la mayor parte de ellos, piensa en aymara y después traduce al español. Su interlengua tiene las características de las lenguas en contacto, en este caso, elementos como la supresión de artículos y preposiciones, la falta de concordancia o una sintaxis insólita. Esto, que no supone mayores problemas en la

---

<sup>4</sup> Francisco Muzzo y Pedro Cunha Germano.

<sup>5</sup> Disponible en <[Http://www.patrianueva.bo](http://www.patrianueva.bo)>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

interacción cotidiana, se complica cuando el alumno tiene que producir enunciados complejos y textos cohesionados en español, en trabajos y exámenes. Por otra parte, la educación que han recibido en Bolivia en sus escuelas, cargaba el lastre de una instrucción en castellano que anulaba la lengua indígena (elemento este que en la actualidad está cambiando, con el desarrollo de la EIB). De todos modos, los alumnos arrastran, cuando llegan a la universidad, las deficiencias del sistema escolar de su país de origen.

Por otra parte, los alumnos, una vez llegan a la UNILA, comienzan a recibir algunas clases en portugués, una lengua con la que, al contrario de muchos alumnos paraguayos, uruguayos y argentinos, no han tenido el mínimo contacto. La experiencia de estudiar en una institución bilingüe resulta para ellos muy positiva, una vez superados los primeros meses de instrucción. Las clases de lengua adicional (en su caso el portugués) favorecen tanto su inserción educativa como social, habida cuenta de que estos alumnos se hallan en una situación de inmersión en la ciudad de Foz de Iguazú. Curiosamente, preguntados acerca de si sienten algún tipo de discriminación en la UNILA, los alumnos mencionan a ciertos profesores que no tienen en cuenta la especificidad de su educación previa y de su desempeño discursivo en español y en portugués, reivindicando una mayor sensibilidad por parte del cuadro docente a este respecto. Cuando son preguntados acerca de la necesidad de disciplinas optativas para mejorar el desempeño oral y escrito en castellano, los alumnos se muestran muy favorables a ello.

Cabe decir que se advierte una gran conciencia política en este grupo de alumnos. Preguntados acerca de si desean hacer carrera en Brasil o regresar a Bolivia cuando terminen sus estudios, la mayor parte afirma que su deseo es regresar a su país para contribuir al crecimiento y al progreso de sus comunidades, desmintiendo así a los que argumentan que la UNILA contribuye a fomentar la emigración de comunidades pobres hacia Brasil. Por el contrario, en este sentido, la UNILA cumple con su objetivo de formar recursos humanos para que actúen en sus propios países contribuyendo al desarrollo interno y a la integración latinoamericana. Cabe decir que, en el momento en que escribimos estas líneas, se decide en Entre Ríos, Argentina, en la Cumbre del MERCOSUR, la adhesión de Bolivia a este organismo.

## **Haitianos en la frontera Trinacional**

El martes 12 de enero de 2010, a las 16:53, hora local, ocurrió un terremoto de 7 grados en la escala Richter a 15 kilómetros de Puerto Príncipe que devastó la capital haitiana. Entre otros muchos edificios públicos y construcciones (aproximadamente el 70 por ciento de la ciudad), la Facultad de Letras de la Ecole Normale Supérieure (ENS) fue destruida y murieron una gran cantidad de profesores y alumnos. En total, se habla de tres millones de damnificados y 25.000 muertos. Este acontecimiento, ocurrido en uno de los países más pobres de América Latina, provocó el caos. Diversos organismos internacionales, entre ellos la ONU, colaboraron en la reconstrucción, tarea que se extenderá durante años. La Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití (MINUSTAH), que comenzó en 2004, está comandada por Brasil, lo que supone la intervención militar del Ejército brasileño para, entre otras cosas, mantener el orden. Esta misión ha recibido críticas desde diferentes sectores y en algunos medios (FIORITO 2014) se llega a afirmar que la reconstrucción es un negocio para EEUU y otros países que lideran el proceso. El liderazgo brasileño en esta misión nos ofrece la exacta dimensión de este Nuevo Brasil del s. XXI y su poder geopolítico.

Sin embargo, la permanencia del Ejército brasileño en Haití tiene los días contados, pues el gobierno ha decidido la retirada progresiva de los más de dos mil soldados que aún permanecen en el país. De todos modos, esta es una intervención militar. Nos interesa aquí otro tipo de intervenciones, como el *Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti-Graduação* de la CAPES, que tiene como objetivo contribuir a la formación de recursos humanos. Se aprobó en 2011 una ayuda para 500 haitianos que, finalmente, debido entre otras cosas a la baja participación de las universidades brasileñas, sólo llegó a 81 de ellos, de los cuales 41 estudiaron en la UNICAMP de São Paulo. Uno de los problemas de esta ayuda fue que sólo contemplaba un periodo de 18 meses, insuficiente para completar una graduación.

En este contexto de intervención educativa, la UNILA, en febrero de 2014, ha realizado un proceso selectivo para seleccionar alumnos haitianos que recibirán una beca para estudiar en esta institución. La llegada de 82 estudiantes haitianos se ofrece como un

reto para una institución como la UNILA, cuya diversidad lingüística y cultural es su mayor exponente. En este sentido, se están sopesando diferentes medidas compensatorias para facilitar el aprendizaje de español y portugués de este grupo de alumnos, para ayudarlos en su integración a la ciudad y a la región. Se trata de un desafío no sólo para la Universidad, sino para una comunidad como la de Foz de Iguazu, cuya ubicación geográfica fronteriza ha marcado su desarrollo social multicultural y plurilingüe.

## **Coda**

Brasil enfrenta en los últimos años a una contradicción: acostumbrado a sentirse inferior frente a otros países y regiones, como la europea o la norteamericana, no se percató de que, poco a poco, o aceleradamente, se ha ido convirtiendo en un gigante geopolítico, codiciado por unos, ejemplo para otros, referente económico para la mayoría de los países latinoamericanos. No cayó en la cuenta tampoco de que su actitud geopolítica, oculta bajo el velo gracioso de una supuesta simpatía natural del brasileño medio, es en los últimos tiempos la propia de un país de tipo imperialista, y de que, lejos de ser el país inferior que algunos imaginan todavía, se ha convertido en un país dominante y dominador de otros países más pobres y atrasados de su periferia. Un país modernizado, con un modelo de producción agraria extensiva, y muy agresivo con el medio ambiente.

Esta nueva posición, demanda del país una importante responsabilidad, ya que ha de usar su influencia geopolítica para impulsar el desarrollo económico y social de toda la región. Unos países más fuertes y seguros a su alrededor llevarán al país a ser más fuerte y competitivo. En líneas generales, como suele ocurrir, los movimientos de los gobiernos oscilan entre varios polos. Si por una parte se fomenta el intercambio educativo, se legisla a favor de las minorías lingüísticas y sociales, se toman medidas para reducir las desigualdades y se habla en favor de la conciencia medioambiental; por otro lado, la enorme dimensión del país, la desconexión entre políticas federales y estatales, y la presión de corporaciones y grupos empresariales dificultan la toma de decisiones.

Las zonas fronterizas de América Latina encarnan esta compleja dicotomía. Por una parte, aparecen caracterizadas como lugares conflictivos y peligrosos, rutas de tránsito de

mercancías contrabandeadas y sustancias ilegales. Por otra parte, muchas de las acciones en favor de la integración económica y cultural de América Latina tienen lugar en estas regiones fronterizas, como hemos visto, precisamente porque se trata de espacios históricamente privilegiados para la comunicación intercultural. Desde el punto de vista educativo, que es el que aquí nos incumbe, se abre en toda América Latina un proceso interesante, en el que los avances de la educación son indudables, aunque la sociedad en su conjunto no acompañe el ritmo de los cambios.

Los numerosos proyectos y grupos de investigación a lo largo y ancho del continente que se ocupan de la educación intercultural, reflejan un cambio de paradigma. Dentro del Mercosur, Brasil ha llevado a cabo interesantes iniciativas lingüísticas y educativas en los últimos años, iniciativas que, especialmente a lo largo de sus múltiples fronteras, tendrán la responsabilidad de transformar la vida de muchos de los habitantes de estas extensas áreas. Esos lugares periféricos, de identidades fluidas, a través de este proceso tendrán la oportunidad de convertirse en nuevos centros de integración entre países. La educación intercultural debe actuar no solo en los intersticios de las fronteras nacionales, sino también en las fronteras simbólicas (de género, de clase, de sexo, de etnia, etc.) existentes dentro del propio país.

En suma, estas líneas, lejos de cerrar el horizonte de la cuestión, abren una serie de interrogantes que precisan de la acción conjunta de los diferentes agentes educativos, empezando por los propios profesores. Espero que este artículo sea una base para continuar profundizando en la reflexión acerca de cómo puede ser la enseñanza de lenguas adicionales en la UNILA y otras instituciones educativas: ¿El enfoque por proyectos y mapas conceptuales característico de las Escuelas Interculturales de Frontera es aplicable en la educación superior? ¿Podría establecerse en el caso de la UNILA una enseñanza por contenidos a partir de un diálogo interdisciplinar con la disciplina Fundamentos de América Latina? ¿Es necesario proponer materias que tengan por objetivo la enseñanza de lenguas adicionales con fines específicos académicos? ¿Necesitamos un abordaje personalizado para grupos de alumnos con necesidades específicas, como ocurre con los bolivianos, los paraguayos o los haitianos?

## Referencias bibliográficas

- BHABHA, Homi, K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- BARBIERI DURÃO, A. B. de A. *Análisis de errores e interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1999.
- BAZTARRIKA, Patxi. *Babel o barbarie. Una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia*. San Sebastián: Alberdania, 2010.
- BYRAM, Michael. *Intercultural citizenship and foreign language education*. 2009. In: <<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>>. (1/08/2015).
- CANALE, Michael. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação Social* 118, 2012, 235-250.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MCER)*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.
- CUCHE, Denys. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- FANJUL, Adrián Pablo. *Português e Espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Paulo: Claraluz, 2002.
- FIORITO, Lorenzo. MINUSTAH's Occupation of Haiti. A Estructure of Global Complicity. Disponible en: <<http://www.globalresearch.ca/minustahs-occupation-of-haiti-a-structure-of-global-complicity/5407957>>. Consulta realizada el 5 de ago. de 2015.
- GARCÍA VERA, Nylza Offir. La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. In: *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación* 9, 2012, 685-707.
- HYMES, Dell. Hacia etnografías de la comunicación. In: GARVIN, Paul; LASTRA DE SUAREZ, Yolanda (orgs.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974.



HAMEL, Rainer Enrique. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? In:

<<http://www.hamel.com.mx/ArchivosPDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>>. (21/06/2015).

HAMEL, Rainer Enrique. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia purhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. In: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, *Anales...* Buenos Aires: MEC-Argentina y UNICEF, 2010, pp. 113-137.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

KULIKOWSKI, Maria Zulma; MAIA GONZÁLEZ, Neide T. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos IX*, 1999, 11-21.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 1998.

MAIA GONZALEZ, Neide. FORMACIÓN/FORMAÇÃO: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação? Disponible en la página web de la Asociación de Profesores de Español de Sergipe (APEESE). <[http://apeese.blogspot.com.br/2009/10/texto-da-prof-dr-neide-gonzalez-usp-no\\_22.html](http://apeese.blogspot.com.br/2009/10/texto-da-prof-dr-neide-gonzalez-usp-no_22.html)>. (1/08/2015).

MAIA GONZÁLEZ, Neide. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: *SIGNOS ELE* 1-2, 2008. <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>>. (3/08/2015).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: *Revista Brasileira de Educação* 25, Enero-abril de 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06>>. (1/08/2015).

PIRES SANTOS, Maria Helena. *O cenário multilingüe/multidialectal/multicultural de fronteira e o proceso identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. São Paulo: Universidade de Campinas, 2004.