

UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN
DOCENTE

JORGELINA IVANA TALLEI

La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA

A dimensão política e intercultural na formação continuada de docentes que atuam nas escolas de fronteira: análise do Programa “Pedagogia Intercultural” da UNILA

Tembiapo tuichakue pokatu ha tembikuaareko rupive oñehekombo’ehağua tapiaite mbo’eharakuéra omba’apóva mbo’ehao opytáva tetã opaha rembe’ýpe: Ñehesa’ýijo aporeko “Mbo’epy tembiakuaareta rehegua” UNILA-pe

Belo Horizonte

2019

JORGELINA IVANA TALLEI

La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA

Tesis presentada al Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais: Programa de Posgrado del Doctorado Latinoamericano: Políticas Públicas y Profesión docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito parcial para la obtención del título de Doctora en Educación.

Línea de Investigación: *Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas*

Orientador: Prof. Dr. Julio Emilio Diniz-Pereira

Belo Horizonte
2019

T147d
T

Tallei, Jorgelina Ivana, 1975-

La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera [manuscrito] : análisis del programa "Pedagogía Intercultural" de la UNILA = A dimensão política e intercultural na formação continuada de docentes que atuam nas escolas de fronteira: análise do programa "Pedagogia Intercultural" da UNILA = Tembiapo luichakue pokatu ha tembikuaareko rupive oñehekombo'ehagua tapialte mbo'eharakuera omba'apóva mbo'ehao opytáva tetã opaha rembe'ype: ñehesa'ýjo aporeko "Mbo'epy tembikuaareta rehégua" UNILA-pe / Jorgelina Ivana Tallei. - Belo Horizonte, 2019. 271 f., enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Julio Emilio Diniz-Pereira. Bibliografia: f. 208-229. Anexos: f. 230-271.

1. Universidade Federal da Integração Latino-Americana -- Projetos -- Teses. 2. Projeto Pedagogia Intercultural: Ensino de Línguas no Ensino Fundamental (Foz do Iguaçu, PR) -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Teses. 5. Professores -- Treinamento -- Teses. 6. Fronteiras -- Ensino de primeiro grau -- Teses. 7. Educação Intercultural -- Teses. 8. Foz do Iguaçu (PR) -- Educação -- Teses. 9. América Latina -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Julio Emilio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte^{*} : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

La dimensión política e intercultural en la formación docente permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del programa “pedagogía intercultural” de la unila

JORGELINA IVANA TALLEI

Tesis de doctorado titulada: **La dimensión política e intercultural en la formación docente permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural”** de la UNILA, de autoría de la doctoranda Jorgelina Ivana Tallei, aprobada el día 22 de febrero de 2019, por la banca examinadora constituida por los/as siguientes docentes:

Comisión examinadora

Prof. Dr. Julio Emilio Diniz-Pereira
Orientador (FaE/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Laura Janaina Dias Amato
Examinadora titular externa (UNILA)

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Examinador titular externo (UFOP)

Prof. Dr. Miguel Arroyo
Sin vínculo

Prof. Dr. Andrés Zarankin
Examinador titular interno (FAFICH/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Dalila Oliveira Andrade
Examinadora titular interna (FaE/UFMG)

Belo Horizonte, 22 de febrero de 2019

Nos semo da frontera
como u sol qui nace alí tras us ucalito
alumeia todo u día incima du río
y vai durmí la despós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa
que hace la noche casi día
deitando luar nas maryen del Cuareim.
[...]

Fabián Severo: **Poema 57 de Noite nu Morte**

AGRADECIMENTOS

En primer lugar, agradezco la inmensa labor de mi orientador, Julio Emilio Diniz-Pereira, por su sensibilidad y empatía. Por creer (a pesar de todas las fronteras) que era posible.

Agradezco los valiosos aportes de la Profesora Dalila Oliveira Andrade y Eliana Sturza, en la banca de *qualificação*. A los/as docentes Miguel Arroyo, Andrés Zarankin, José Rubens Lima Jardimino, Laura Janaina Dias Amato, Juliana Pirola Balestra, Leandro Rodriguez Alves Diniz, Livia Fraga y Dalila Oliveira Andrade por la dedicación de lectura y sus consideraciones.

Al Doctorado Latinoamericano en Educación: *Políticas públicas y profesión docente* por permitirme cruzar fronteras, especialmente a mis compañeras por la caminata.

A mis compañeras del grupo de investigación, por diseñar juntas nuevos territorios.

A mi compañero de vida, por su paciencia que no mide fronteras.

A mis estudiantes que me permiten construir otros lugares posibles en la frontera.

A mi mamá, por dejarme volar, y especialmente a mis sobrinas, por la lucha de una América Latina cada vez más feminista.

A todos los que hicieron y hacen posible la UNILA.

Y, en especial, a todas las docentes de las escuelas municipales de Foz de Iguazú por abrirme las puertas, por la empatía y por construir entrelugares.

A las docentes de frontera.

A las estudiantes que atraviesan puentes.

A todas las personas que tienen la osadía de dejar
sus lugares y cruzar fronteras.

RESUMEN

TALLEI, Jorgelina Ivana. **La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa “Pedagogía Intercultural” de la UNILA.** Belo Horizonte. 2019. 282 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado Doctorado Latinoamericano, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

El objetivo de esta tesis es analizar las acciones de formación en el Programa de formación docente permanente denominado Pedagogía Intercultural propuesto por el grupo de investigación *Linguagem, Política e Cidadania* de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), entre los años 2016 y 2018, ofertado para las docentes de la red municipal de enseñanza en la ciudad de Foz de Iguazú, Paraná, Brasil. El objetivo general de mencionado programa es pensar una educación de y para las fronteras en la ciudad de Foz de Iguazú a partir de temáticas que problematizan el territorio. La metodología adoptada se basa en una perspectiva de investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda. Por medio de la concepción de una investigación acción participativa y la constitución del ser sentipensante, esta investigación se propone analizar las acciones formativas del Programa de Formación permanente “Pedagogía Intercultural”. Para el análisis de los datos, fueron realizadas observaciones de las acciones formativas propuestas por el Programa, completando un total de 19. Asimismo, se utilizó como instrumento de investigación el cuestionario con base en preguntas de carácter semiabiertas, diarios de campo y análisis documental. Los datos demostraron, por un lado, que la lógica monocultural está presente en los espacios escolares y, por otro lado, que es posible planificar programas de formación docente permanente considerando el contexto trinacional. También ponen en evidencia que acciones articuladas entre la comunidad escolar y las universidades públicas, como también la política local, permiten la planificación conjunta de políticas públicas de formación docente permanente considerando el contexto. A su vez, los datos arrojan resultados sobre las acciones formativas de carácter permanente desde el paradigma de una formación docente sentipensante. A partir de esta investigación las docentes participantes transformaron de manera crítica sus miradas sobre la frontera y su contexto escolar mediante una participación transformadora del territorio. Las acciones formativas del Programa permitieron reflexionar sobre el sentir de la frontera, estar en la frontera y pensar una educación de frontera desde el territorio. Este estudio se apoya en los conceptos teóricos de estudios postcoloniales y latinoamericanos, que se encuentran en autores como Bhabha Homi, Fals Borda Orlando, Gunther Dietz, Walsh Catherine, entre otros. La investigación tiene por objeto contribuir con los estudios de formación permanente docente desde los estudios transfronterizos. Con el análisis de los resultados, la investigación pretende que la Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú (SMED) y las universidades públicas de la ciudad de Foz de Iguazú trabajen conjuntamente en la elaboración y la planificación de programas de formación permanente que contemplen el contexto trifronterizo y trinacional a fin de diseñar políticas locales regionales que se interroguen sobre la formación docente permanente en y para la frontera.

Palabras claves: formación docente permanente. escuelas de frontera. contexto trinacional

RESUMO

TALLEI, Jorgelina Ivana. **A dimensão política e intercultural na formação permanente de professores que atuam em escolas de fronteira**: análise do programa “Pedagogia Intercultural” da UNILA. Belo Horizonte. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação Doutorado Latino-Americano em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

O objetivo desta tese é analisar a formação continuada de professores, chamada de Educação Intercultural e proposta pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), entre 2016 e 2018. Essa formação é oferecida para professores da rede municipal de ensino na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. O objetivo geral do referido programa de formação continuada de professores é pensar em uma educação de e para as fronteiras a partir da cidade de Foz do Iguaçu por meio de questões temáticas que problematizam o território. A metodologia adotada baseia-se em uma perspectiva de pesquisa-ação participativa a partir do conceito proposto pelo sociólogo colombiano Fals Borda. Por intermédio do conceito de pesquisa-ação participativa e da constituição do ser sentipensante, esta pesquisa pretende analisar a formação continuada para a “Educação Intercultural”, refletindo sobre a educação para as fronteiras. Para a análise dos dados, foram realizadas 19 observações sobre as ações formativas propostas pelo Programa de Pedagogia Intercultural. O questionário misto, contendo questões fechadas e abertas, também foi utilizado como instrumento de coleta de dados e o análises documental. Os dados mostraram, por um lado, que a lógica monocultural está presente nas configurações escolares e, por outro lado, que é possível planejar programas de formação continuada de professores considerando o contexto trinacional. A partir desta pesquisa, os professores participantes transformaram criticamente seus pontos de vista sobre a fronteira e seu contexto escolar a partir de uma participação transformadora do território. As ações de formação do Programa de Pedagogia Intercultural nos permitiram refletir sobre o sentimento da fronteira, estar na fronteira e pensar na educação de fronteira do território como uma condição política de resistência. Este trabalho baseia-se nos conceitos teóricos dos estudos pós-coloniais e latino-americanos, apresentados por autores como Homi Bhabha, Orlando Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Gunther Dietz, Catherine Walsh, entre outros. Os dados colocam em evidência que as ações articuladas entre a comunidade e as universidades públicas possibilitaram a construção colaborativa de políticas públicas de formação continuada com enfoque na integração regional. Por sua vez, os dados revelaram resultados sobre as ações formativas desde a perspectiva da interculturalidade e da fronteira e de que maneira as docentes da rede municipal do ensino fundamental de Foz de Iguaçu observam essas temáticas. Sendo assim, a pesquisa busca contribuir com os estudos de formação continuada de professores a partir de estudos transnacionais. Ao divulgar os resultados da pesquisa, pretende-se que a Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu (SMED), juntamente com universidades públicas presentes na cidade, planeje e desenvolva programas de educação continuada que abordem a região da Tríplice Fronteira por meio do de políticas regionais locais que interfiram na formação continuada de professores na e para a fronteira.

Palavras-chave: formação permanente de professores. escolas de fronteira. contexto trinacional.

ABSTRACT

TALLEI, Jorgelina Ivana. **The political and intercultural dimension in the ongoing training of teachers who work in border schools:** an analysis of the “Intercultural Pedagogy” Program of UNILA. 2019. 285 f. Belo Horizonte. Dissertation (Doctorate in Education) – Graduate Program Latin American Doctorate, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

This dissertation aims at analyzing the educative actions in a in-service teacher education program called Intercultural Pedagogy, developed by the Federal University of Latin-American Integration (UNILA), between 2016 and 2018, offered for teachers from the School District of Foz de Iguazú, in the state of Paraná, in Brazil. The general objective of the mentioned program is to think about an education of/for the borders, starting from the city of Foz de Iguazú through thematic issues that problematize the territory. The methodology adopted is based upon a participatory action research perspective taken from the concept of the Colombian sociologist, Fals Borda. Through the conception of a participatory action research and the constitution of the “*sentipensante*” (or “sentient being”), this research intends to analyze the training actions of the In-Service Teacher Education Program “Intercultural Pedagogy”, reflecting upon an education for the borders. For the analysis of the data, 19 observations were made in the educative actions developed by the Intercultural Pedagogy Program. A questionnaire with both closed-ended questions and open-ended questions was also used as a research instrument. The data showed, on the one hand, that the monocultural logic is strongly present at the schools, and on the other hand, that it is possible to plan in-service teacher education programs considering the specific tri-national context. From this research, the teachers critically changed their views about the border and their school contexts in the sense of a transformative participation in the territory. The educative actions of the Intercultural Pedagogy Program allowed us to reflect upon the feeling of the border, about being on the border and also thinking about border education from the territory as a political condition of resistance. This research is based upon the theoretical concepts of postcolonial and Latin-American studies developed by Homi Bhabha, Orlando Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos; Gunther Dietz, Catherine Walsh, among others. The data showed that articulating actions between communities and public universities, as well as local policies, and planning an in-service teacher education program through a critical perspective using educative strategies of reflection allow us to think about being a teacher at the border through a critical model that problematizes the territory. The research seeks to contribute to the development of in-service teacher education programs through cross-border and transnational studies. Through the divulgation of the results, this research aims that the School District at Foz de Iguazú (SMED) along with local public universities for the planning and development of in-service teacher education programs that take in consideration the tri-border and tri-national context, by planning local and regional policies that may contribute to in-service teacher education initiatives in/for the border.

Keywords: permanent teacher training. scholl border. tri-national context.

ÑEMONBYKY

TALLEI, Jorgelina Ivana. **Tembiapo tuichakue pokatu ha tembikuaareko rupive oñehekombo'ehağua tapiaite mbo'eharakuéra omba'apóva mbo'ehao opytáva tetã opaha rembe'ýpe:** ñehesa'ýijo aporeko “Mbo'epy tembikuaareta rehegua” UNILA-pe. Belo Horizonte. 2019. 285 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado Doctorado Latinoamericano, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

Ko ñe'ëasa oguereko jehupytyvoirãrõ ñehesa'ýijo tembiapo mbo'epy aporeko ojeiporúva tekombó'erã mbo'eharakuéra oĩva tapiaite hérava Mbo'epy tembikuaareta rehegua ombohapéva Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) arapukukue ary 2016 guive 2018 peve, oñekuave'ëva mbo'eharakuéra oĩva aty mbo'epy rehegua táva Foz de Iguazú, Paraná, Brasil-pe. Jehupytyrã tuichave oguerekóva ko aporeko mbo'epy tapiaite mbo'eharakuérape ġuarã ha'e ñeñamindu'u ñehekombo'e tetã paha rembe'y táva Foz de Iguazú guive oñepyrũvo apañuãi oguerekóvaguí ko tenda. Ojejapohağua ojeiporúva tembiapo jeporeka ñomoirũ apytépe ombohapeháicha atykuaahára Colombia-gua Fals Borda. Ko marandu jeporeka rupive oĩhápe ñembyaty ha oĩháme tekove ñeñanduñaminduhára, ko jeporekápe oñemoĩ tembiaporãrõ ñehesa'ýijo mba'e Aporeko tapiaite “Mbo'epy tembikuaareta rehegua”, ojepy'amongetávo peteĩ ñehekombo'e ojeiporukuaáva tetã opaha rembe'ýpe. Oñehesa'ýijohağua ko marandu, ojejapo jesareko tembiapo ome'ëva Aporeko Mbo'epy Tembikuaareta rehegua ohupytyva maymave paporundy (19) jesareko. Avei ojeiporu marandu jeporekápe porandukuéra oñembohovaikuaáva pya'emi. Tembiapo rapykuerépe jahechakuaa, peteĩ hendápe, pe jerovia tembikuaateĩ rehegua oĩha ko'agáite mbo'ehao ryepýpe, ha ambue mba'épe, ikatuha ñamoĩ tembiaporã aporeko mbo'epy mbo'ehára oĩva tapiaite ojehechakuaávo mbohapy tetã atýpe. Ko marandu jeporeka rupive jahechakuaa mbo'eharakuéra oikéva ko atýpe omo'ambueha ñemaña oguerekóva tetã opaha rembe'ýre ha ojeiporúvo mbo'ehao ryepýpe ñomoirũ omo'akarapu'áva pe tenda. Tembiapo Aporeko Mbo'epy Tembikuaareta rehegua rupive ikatu ojepy'amongeta mba'éichapa oñeñandu, ojeiko ha oñeñamindu'u peteĩ ñehekombo'e tetã opaha rembe'ýpe oñepyrũvo tekoha guive pokatu oñemombaretehağua. Ko marandu jetypeka oñemopyenda kuaapy jehaipyre ojejapova'ekue Fals Borda, Walter Mignolo, Boaventura Santos; Gunther Dietz, Catherine Walsh, ha hetave. Marandukuéra rupi ojehechakuaa tembiapo ojejapóva tenda ojeikoha ha mbo'ehao guasu tetã mba'ëva rupi, ha avei mburuvichakuéra rembiapo oĩháme, oñembohapévo tembiaporã mbo'epy mbo'eharakuérape oñemañávo ambue hendáicha ojeguerekóvo katupyry tekombó'épe ojepy'amongetávo ikatu oñeñamindu'u mba'éicha oiko mbo'ehára tetã opaha rembe'ýpe oñepyrũvo ko mba'e mbo'epy mbo'eharakuéra oĩva tapiaite heko añetéva oñeporandúva ijupe tenda oikoháre. Ko tembiapo oheka omoirũ mbo'epy jepiguáichante oguerekóva mbo'eharakuéra oñehekombo'évo tetã opaha rembe'ýpe. Oñehesa'ýijóvo mba'e osëva'ekue, ko marandu jeporeka ohupytyse Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú (SMED) Mbo'ehao guasu tetãugua mba'ëva oĩva távaFoz de Iguazú-pe tomba'apo ha tomoĩ tembiaporã aporeko mbo'epy tekombó'e tapiaite rehegua oguerekóva jehechakuaa mbohapy tetã opaha rembe'y ha mbohapy tetãmegua oñembohapérvõ tembiaporã ojeikohápe ohupytyhağua chupekuéra oñeporandúva mbo'ehára mbo'epýre jepicháichante tetã opaha rembe'ýpe ġuarã.

Ñe'ë ikuapegua: Mbo'ehára mbo'epy tapiaite. Tetã opaha rembe'y. Jehechakuaa mbohapy tetã atýpe.

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - División de los ejes de la tesis	23
Cuadro 2 - Pasos para la metodología acción participativa.....	26
Cuadro 3 - Pasos para la metodología acción participativa.....	27
Cuadro 4 -Cuestionario elaborado por el Grupo de Investigación Linguagem, Política e Cidadania	82
Cuadro 5 - Análisis de observación 2017	91
Cuadro 6 - Categorías análisis de diarios de campo: interculturalidad	117
Cuadro 7 - Categorías análisis de diarios de campo. Categoría: formación en contexto	145
Cuadro 8 - Categorías de análisis en la observación del año 2018	151
Cuadro 9 - Organización PPI 2016.....	160
Cuadro 10 -Organización PPI 2017	161
Cuadro 11 -Organización PPI 2018.....	162
Cuadro 12 -Observación PPI 2016	166
Cuadro 13 -Estrategias: currículo e interculturalidade/2017.....	177
Cuadro 14 -Acción formativa año 2016. Escuela Adele Zanotto.....	180
Cuadro 15 -Propuesta del PPI/2018.....	190
Cuadro 16 -Análisis de los conceptos trabajados en el PPI: frontera e interculturalidad.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pasos de la investigación.....	30
Gráfico 2 - Datos docentes participantes del PPI	32
Gráfico 3 - Matrículas de estudiantes transfronterizos en la red municipal	82

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -MAPA DE LOCALIZACIÓN DE LA TRIPLE FRONTERA	76
.....	76
FIGURA 2 -TIERRA DE SANTA CRUZ, LLAMADA VULGARMENTE BRASIL	78
FIGURA 3 -TRIPLE FRONTERA.....	93
FIGURA 4 -ACTIVIDAD CORRESPONDIENTE AL PRIMER SEMESTRE DEL 2017 DEL PPI	97
FIGURA 5 - OBSERVACIÓN ABRIL DE 2016 PPI.....	176
FIGURA 6 - OBSERVACIÓN PPI/2016.....	177
FIGURA 7 - OBSERVACIÓN TALLER. MARZO DE 2016.....	178
FIGURA 8 -ACTIVIDAD 1. MAPA DE FOZ DE IGUAZÚ, UBICACIÓN DE LA ESCUELA. OBSERVACIÓN PPI/MARZO 2017.....	184
FIGURA 9 -ACTIVIDAD 1. UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS. OBSERVACIÓN PPI/MARZO 2017	184
FIGURA 10 - TALLER MAYO 2018, ESCUELA JOSINETE HOLLER.....	192

LISTA DE ACRÓNIMOS

AMOP	Asociación de los Municipios del Oeste de Paraná
ARG	Argentina
AUGM	Asociación del Grupo Montevideo
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CCE	Ciclo Común de Estudios
CEPI UNILA	Curso de Español y Portugués para Intercambio UNILA
CIPLOM	Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur
CME	Consejo de Educación Municipal
CNPq	Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COMFOR	Comité Gestor Institucional de Formación Inicial y Continuada
CONSUN	Consejo Universitario UNILA
CPDIF	Comisión Permanente para el Desarrollo y la Integración en la Zona de Frontera
DLA	Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente
EC	Estatuto de Ciudadanía del Mercosur
ERES	Espacio Regional de Educación Superior
FAE	Facultad de Educación
FEM	Fondo de Financiamiento del Mercosur
FOCEM	Fondo para la Convergencia Estructural y Fortalecimiento Institucional del Mercosur
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONACIDE	Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo
GTEF	Grupo de trabajo Escuelas de Frontera
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística
IAP	Investigación Acción Participativa
IDESF	Instituto de Desarrollo Económico y Social de las Fronteras
IFPR	Instituto Federal de Paraná

IMEA	Instituto de Estudios Avanzados UNILA
ILAACH	Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigación Anísio Texeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desarrollo Económico y Social
IPOL	Instituto de Políticas Lingüísticas
ISM	Instituto Social del Mercosur
MARCA	Movilidad Académica Regional
MEC	Ministerio de Educación de Brasil
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
NIELI	Núcleo de Lingua(gem) e Interculturalidade da UNILA
NTM	Núcleo de Tecnología Municipal
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PASEM	Programa de Apoyo al Sector Educativo Mercosur
PCN	Parámetros Curriculares Nacionales
PEAS	Plan Estratégico de Acción Social
PEIB	Programa Escuelas Interculturales Bilingües
PEIF	Programa Escuelas Interculturales de Frontera
PDI	Plan de Desarrollo Institucional UNILA
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plan Nacional de Educación
PPI	Programa de Formación Docente Permanente Pedagogía Intercultural
PR	Paraná
PRAE	Prorectoría de Asuntos Estudiantiles UNILA
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROGRAD	Prorectoría de Graduación UNILA
PROinfo	Programa Nacional de Informática en Educación
PROINT	Prorectoría de Relaciones Internacionales UNILA
RME	Reunión de Ministros de Educación
RS	Rio Grande del Sur
SC	Santa Catarina
SECOM	Secretaría de Comunicación de la UNILA
SEM	Sector Educativo del Mercosur
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SMED	Secretaría Municipal de Educación de Foz de Iguazú

UE	Unión Europea
UFSC	Universidad Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidad Federal de Rio Grande del Sur
UFMG	Universidad Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidad Federal de Santa María
UFFS	Universidad Federal de la Frontera Sur
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICAMP	Universidad Estadual de Campinas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICENTRO	Universidad Estadual del Centro Oeste de Paraná
UNILA	Universidad Federal de Integración Latinoamericana
UNR	Universidad Nacional de Rosario/Argentina
UNIOESTE	Universidad Estadual del Oeste de Paraná

INDICE

1 INTRODUCCIÓN	18
1.1 Mi llegada a otros territorios	18
1.2 Objetivos.....	20
1.3 El programa Pedagogía Intercultural de la UNILA.....	21
1.4 Cartografías escolares.....	22
1.5 Recorrido metodológico	25
1.6 Organización de los datos documentales.....	30
1.7 Personas participantes: docentes sentipensantes	31
1.8 Relato temporal de la investigación y procedimientos éticos.....	33
1.9 Estructura de la tesis	35
2 CAPÍTULO I: LUGARES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: NUEVAS CARTOGRAFÍAS	37
2.1 ¿Es posible trans/formar las fronteras?.....	38
2.2 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC): el inicio de un camino	40
2.3 El Mercosur Educativo	42
2.3.1 Programa de Apoyo al Sector Educativo: PASEM	48
2.3.2 PEIF: política pública para las fronteras en la educación	51
2.4 La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una universidad para la integración regional	58
3 CAPÍTULO II: LUGARES DE FRONTERA: CARTOGRAFÍAS NACIONALES	72
3.1 Lugares territoriales.....	74
3.2 Ciudad de todas las aguas.....	75
3.3 La frontera simbólica.....	83
3.4 ¿El río como frontera?	92
3.5 Estado y nación: fronteras nacionales	100
3.6 Lugares transfronterizos/translugares.....	104
3.7 Lugares de lenguas	107
4 CAPÍTULO III: LUGARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN LA CIUDAD DE FOZ DE IGUAZÚ: CARTOGRAFÍAS IMAGINADAS	110
4.1 Hacia las entre/orillas en América Latina.....	112

4.2 La interculturalidad en la formación docente permanente en las escuelas municipales de la ciudad de Foz de Iguazú: relatos desde las acciones del PPI	122
4.2.1 <i>Multiculturalismo conservador</i>	124
4.2.2 <i>Transculturalidad: posibilidad de nuevas subjetividades desde el encuentro</i>	130
4.2.3 <i>Cultura fronteriza: espacio de cohermandad</i>	135
5 CAPÍTULO IV: LUGARES DE LA (TRANS) FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE: CARTOGRAFÍAS SENTIPENSANTES	138
5.1 Formación docente permanente en la visión de las formadoras y las docentes participantes	139
5.2 La formación permanente desde la concepción de la SMED.....	148
5.3 La formación docente permanente en contexto en los relatos del PPI.....	155
5.3.1 <i>El lugar como determinante para diseñar una política de formación docente permanente</i>	156
5.3.2 <i>Las docentes sentipensantes y la formación permanente en la frontera</i>	160
5.3.2.1 Empatía y solidaridad	160
5.3.2.2 Prácticas sentipensantes.....	163
6 CAPÍTULO V: LUGARES DE LA (TRANS) FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE: CARTOGRAFÍAS DECOLONIALES	169
6.1 Lugares institucionales: UNILA como espacio de transformación docente	171
6.2 Lugares transculturales/entre lugares: el lugar del sujeto transfronterizo en las aulas.....	174
6.3 Lugares territoriales: acciones formativas en la escuela Adele Zanotto (2016).....	187
6.4 Hacia una pedagogía de frontera: acciones formativas posibles	193
6.5 La formación docente permanente como política de resistencia: acciones de formación 2018	198
7 CONSIDERACIONES POSIBLES	203
REFERENCIAS	208
ANEXOS	230
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL	231
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL	232
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL	233

ANEXO IV - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS	234
ANEXO V - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS	235
ANEXO VI - CRONOGRAMA DE LAS ACCIONES FORMATIVAS PREVISTAS EN 2019.....	236
ANEXO VII - FICHA DE OBSERVACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE: PEDAGOGIA INTERCULTURAL.....	237
ANEXO VIII - REGISTROS DE SEMINARIOS PEIF/UNILA AÑOS 2014/2015	238
ANEXO IX - CUESTIONARIO 2016 Y 2018: DOCENTES PARTICIPANTES	228
ANEXO X - INVESTIGACIÓN ESCUELA SUZANA MORAES BALEN	230
ANEXO XI - REGISTROS DE LA ACCIÓN FORMATIVA: ESCUELA ADELE ZANOTTO AÑO 2016	231
ANEXO XII - JUSTIFICATIVA PRESENTADA ANTE LOS CONCEJALES MUNICIPALES Y REGISTRO PROPIO DE LA REUNIÓN CON EL INTENDENTE MUNICIPAL DE LA CIUDAD DE FOZ DE IGUAZÚ	232
ANEXO XIII - INTERIOR Y EXTERIOR DE ESCUELAS DE LA RED MUNICIPAL. REGISTRO DE OBSERVACIÓN (2016/2018).....	235
ANEXO XIV - PROPUESTA DE EXTENSIÓN 2018	237
ANEXO XV: SECUENCIA DIDÁCTICA	240
ANEXO XVII - EJEMPLO DE DIARIOS DE CAMPO	252

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Mi llegada a otros territorios

Poner en palabras los desafíos de un tema de investigación, resulta siempre complejo. Somos parte de una tesis y formamos parte de todo su proceso. Para contextualizar el tema ubicaré desde un primer momento algunos datos que permiten delinear cómo se gestó el problema de la investigación. Comencé a diseñar el interrogante de esta tesis en el año 2013 cuando ingreso como docente del magisterio superior para impartir clases de español como lengua adicional¹/extranjera en la UNILA. Pero mucho antes de ello, y desde mi llegada a Brasil, me cuestionaba sobre mi condición de estar en otro país, en otra lengua y cultura.

Ya en las primeras semanas de ingresar a la UNILA participo en un seminario denominado Universidades Interculturales organizado por la cátedra de la carrera de Antropología y Diversidad y es a partir de este momento cuando (re)descubro el tema de la presente investigación. Asimismo, también en el año 2013, formé parte de un proyecto organizado por la Universidad Estadual de Centro Oeste (UNICENTRO) bajo la coordinación de la Profesora Dr^a. Cibele Krause Lemke, denominado *Política Lingüística no Estado do Paraná: línguas de imigração e línguas de fronteira y aprobado* por convocatoria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil (CNPq). En el año 2014 y 2015 participé en el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)²/UNILA³ como docente formadora, donde me interesé por las temáticas específicas que se abordaban en el

¹ Es importante mencionar por qué uso la terminología de lengua adicional. Lengua adicional es la traducción literal del término del inglés *additional languages* y hace mención a todas las lenguas oficiales o no oficiales de un Estado, por ello, incluye las lenguas minoritarias o regionales. El hecho de utilizar el término lenguas adicionales y no lenguas segundas o extranjeras es un intento de englobar a todas las lenguas sin marcar la condición de extranjero. La UNILA adopta la terminología de lengua adicional en su currículo.

² El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) está vinculado a una política educativa del gobierno de estado, por medio de la Secretaria Educativa del Mercosur (SEM). En la UNILA, el PEIF se desarrolló entre los años 2011 y 2015. Para Sturza (2014, p. 4): “el objetivo principal del PEIF é desenvolver um modelo de escola que considere a realidade linguística, cultural, social e educacional das zonas fronteiriças”.

³ Parte del trabajo realizado en el PEIF/UNILA puede consultarse en el siguiente enlace: <http://peifunila.blogspot.com/>. (Fecha de consulta: 11 ene. 2017.)

programa. Desde mi lugar de docente formadora colaboré en la formación docente permanente en dos escuelas del municipio de San Miguel de Iguazú, provincia de Paraná: la escuela municipal de campo La Salle y el Colegio Estadual Santa Rita. Esta experiencia marcó significativamente mi etapa como docente. En el año 2014, inicio una investigación coordinada por la Dr^a. María Isabel Pozzo de la Universidad Nacional de Rosario (UNR/Argentina), cuyo objetivo fue investigar los espacios interculturales en la formación docente. Dicha investigación tuvo como resultado intercambios de estudiantes de graduación de Argentina y de Brasil, virtualmente, mediante la producción de videos⁴.

No soy, en esta investigación, una persona ajena a las realidades de frontera, al plurilingüismo, o una investigadora que mira con distancia su objeto, sino, por el contrario, estoy implicada en todas las acciones formativas, tomando el debido cuidado en el análisis de los datos. Como argentina, pero también como brasilera de adopción, me siento todos los días cruzando puentes. Soy argentina, estoy brasilera. Viví en casi todas las regiones de Brasil, desde el norte hasta el sur. Mi lengua está marcada por las regiones transitadas: *uai*, *oxente*, *capaz*, mi lugar también se (des)territorializa en cada gesto y marca los entrelugares posibles. Gloria Anzaldúa (2005, p. 704), poeta, mestiza, decía: “Porque eu, uma mestiza, continuamente saio de uma cultura para outra, porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo, alma entre dos mundos, tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteadada por todas las voces que me hablan simultáneamente”.

Desde esa afectividad y en diálogo con los estudios culturales, me permito pensar la frontera como una nueva forma de reaprender (la) (WALSH, 2007) para (re)significarla, no desde la base de un paradigma epistémico eurocéntrico, sino desde el margen, retomando conceptos transculturales y transfronterizos dando lugar a voces que permiten el encuentro con un “territorio otro” de nuevos saberes. El cuestionarme sobre mi hacer docente en la frontera también forma parte de este estudio.

⁴ Se puede acceder al proyecto en el siguiente enlace: disponible en: <<https://sites.google.com/site/espaciosinterculturales/encuentros-interculturales>>. Fecha de consulta: 5 mar. 2018.

1.2 Objetivos

El objetivo central de esta investigación es analizar las acciones formativas del Programa Pedagogía Intercultural (PPI)⁵, propuesto por el grupo de investigación *Linguagem, Política e Cidadania*⁶ de la UNILA, para las⁷ docentes de la red municipal de Foz de Iguazú, entre los años 2016/2018, fundado en principio como un programa de formación docente permanente para la comprensión crítica de temáticas que inciden en la frontera de la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil. La creación del grupo de investigación inició en el año de 2013, con tres líneas investigativas, siendo: discurso y alteridad; educación e interculturalidad; política de lengua e integración. El grupo cuenta, en 2019, con 14 investigadores/as docentes de la UNILA, Universidad del Oeste de Paraná (UNIOESTE), el Instituto Federal de Paraná (IFPR), escuelas estaduais y municipales; once estudiantes y dos técnicos administrativos (no docentes) de la UNILA.

Parto de la hipótesis inicial de entender que programas de formación docente de carácter permanente propuestos por la UNILA contribuyen en el desarrollo de políticas públicas educativas para pensar la región, en la ciudad de Foz de Iguazú. Las preguntas generales que orientaron la presente investigación fueron: ¿cuáles son las temáticas que se desarrollaron en el programa de formación permanente PPI? ¿Dichas temáticas contribuyen a pensar una educación para las fronteras? ¿Qué tipo de formación docente permanente se puso en práctica?

Entre sus objetivos específicos se encuentran los siguientes: identificar las temáticas en las acciones de formación docente permanente en el Programa PPI; para ello es importante analizar el contexto de realización y surgimiento; analizar los conceptos de interculturalidad y frontera significados por las docentes participantes del PPI y trabajados por las docentes formadoras; analizar las acciones de formación permanente trabajadas por el PPI. Este estudio busca contribuir a las investigaciones de formación docente permanente desde los estudios culturales en la región de frontera

⁵De ahora en adelante PPI.

⁶ Enlace para el proyecto: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3954267458504655>>. Fecha de consulta: 28 nov. 2017.

⁷ En este trabajo al referirme a las personas participantes del estudio utilizaré siempre el género femenino: la/s docentes, dado que en su mayoría (98%) las participantes fueron/son mujeres.

y en particular de la llamada Triple Frontera⁸, en la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil. Con el análisis de los resultados, la investigación pretende que la Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú (SMED) junto con las universidades públicas de la ciudad, elaboren y planifiquen programas de formación docente permanente que contemplen el contexto del docente de frontera.

1.3 El programa Pedagogía Intercultural de la UNILA

En cierta medida, la frontera se puede entender como un espacio simbólico ambivalente que se encuentra, en este caso, entreorillas. Uso la terminología de entreorillas⁹ porque me permite pensar en la metáfora del río como frontera. A partir de cuestiones y debates sobre el concepto de frontera y en especial en la formación docente permanente, con los/as investigadores del grupo de investigación de la UNILA y actores de la SMED, nace el PPI. Además, a partir de la finalización del PEIF, y ya que varios/as investigadores/as participantes del grupo de investigación habían ya actuado en el PEIF, se propuso la planificación de acciones de formación permanente para las docentes de la red municipal, en la búsqueda de contemplar especialmente aquellas escuelas que reciben estudiantes transfronterizos/as. Parto de entender el concepto transfronterizo desde Rodríguez Ortiz (2014, p. 1.089):

Desde mi perspectiva, lo transfronterizo se debe entender como el intercambio de registros psicosociales y simbólicos entre sujetos disímiles en un espacio indefinido pero delimitado (limes) por una frontera geopolítica. Al ser los transfronterizos sujetos de derecho no es posible pensar en fronteras porosas, como aluden algunos teóricos liberales, pero es debido a la existencia de estas barreras jurídico-administrativas que tanto el fenómeno migratorio como las zonas de convivencia fronteriza le dan forma a las prácticas transfronterizas.

Desde esta perspectiva y con la experiencia del PEIF por parte de las formadoras del PPI, el PPI se ofertó durante tres años, desde 2016 hasta 2018 y

⁸ La Triple Frontera fue llamada de esta manera a partir del año 1994, antes denominada como la región de las tres fronteras.

⁹ Oliveira (2012) propone pensar el concepto de entrelugar como un espacio privilegiado al reflexionar sobre la formación permanente de docentes de lenguas adicionales. La autora aboga por la pertinencia de discutir conceptos como hibridismo en el espacio de las clases de lenguas adicionales donde las subjetividades son constantemente rediseñadas.

vigente en el año 2019, a través de un acuerdo de cooperación entre la SMED y la UNILA. Es un programa de formación permanente abierto a todas las docentes de la red municipal, como también a demás interesados/as de la región. En el año 2016 el PPI tuvo lugar en el Núcleo de Tecnología Municipal (NTM)¹⁰, luego en el año 2017 en la UNILA y finalmente en el año 2018 en las escuelas municipales Josinete Holler y Puente de la Amistad. Si bien es fundamental la creación de políticas conjuntas al referirnos a la región trinacional, para este estudio delimité como locus de investigación la ciudad de Foz de Iguazú dado que el PPI surgió desde la UNILA. Es menester aclarar que el grupo de investigación intentó, de diversas formas, que la formación docente permanente se realizará en colaboración con la participación de Argentina y de Paraguay, sin embargo diversos entresabidos burocráticos, infelizmente, no lo hicieron posible.

1.4 Cartografías escolares

En la región trinacional, la desigualdad en las escuelas municipales se materializa de acuerdo con su ubicación en la cartografía territorial de la ciudad. Específicamente, en la ciudad de Foz de Iguazú, la red municipal concentra 51 escuelas de enseñanza básica en diferentes barrios de la ciudad. Este determinante territorial fija quiénes permanecen o no en la escuela y los/as que cruzan el puente para integrarse en el sistema escolar, puesto que en las escuelas más próximas al límite territorial de la frontera la presencia de estudiantes transfronterizos/as es más numerosas que en otras escuelas. Las escuelas que frecuento desde mi llegada en Brasil no son diferentes a las que frecuenté durante mi enseñanza primaria y secundaria en Argentina. Al llegar a las escuelas lo primero que visualizamos son las imágenes de las banderas marcando el territorio. Espacios abiertos y a la vez cerrados, muros, rejas. En las escuelas de Foz de Iguazú, *locus* de este estudio, son frecuentes

¹⁰Los NTM se originan por medio del Programa Nacional de Informática en Educación (PROinfo/MEC). Entre sus objetivos principales se encuentra el de auxiliar, orientar e integrar a las escuelas municipales en el uso de la tecnología.

los relatos de estudiantes que sienten a la escuela como el *no lugar*¹¹, ya sea por hablar otra lengua, o por ser considerarlo desde el lugar *del otro*¹². La universidad no es diferente. A partir de estas primeras impresiones, las acciones formativas en el PPI se concentraron en reflexionar sobre temáticas transfronterizas a partir de un análisis histórico de la región, historias de vida de los/as estudiantes y también docentes; constitución de las escuelas, entre otras temáticas que serán detalladas en el capítulo VI de este estudio. Las estrategias formativas fueron diversas: círculos de debates, talleres en las escuelas, reuniones con la SMED, reuniones con los concejales de la ciudad para pautar una política transcultural para las escuelas de la ciudad, y elaboración de materiales didácticos.

De modo que los ejes trabajados en el programa de formación partían de entender la Triple Frontera como el territorio del entrelugar, del entreorillas. Como expresa Camblog (2009, p. 127)

Nuestra estancia movediza, esquiva y excéntrica instalada en el deslinde, habitando el borde, resulta “irrelevante” o, lo que es lo mismo: in-significante. Por lo tanto, presentar su ausencia, nominarla, conferirle pertinencia, interpretar sus implicaciones éticas y políticas impone un efecto rotundo en nuestras lucubraciones sobre las fronteras. Nosotros, tribu irrelevante de la periferia, estamos y no estamos al mismo tiempo. La “estancia entre” insta un espacio tercero que deslinda lo uno y lo otro, los mantiene en fricción, los mezcla, los confunde y los pone en crisis. (Destaque de la autora)

En diálogo con el concepto de entrelugar, vinculo el concepto de lugar propuesto por Martins (citado en Soto, 2010). Entendiendo el concepto de lugares como espacios simbólicos que revelan complejas dinámicas intersubjetivas. Por su vez, Massey (2000) aborda el concepto de lugar en la era de la globalización desde lo afectivo. Las definiciones de ambos se entrelazan con la propuesta de Bhabha (2014, p. 21) en el concepto de «in-between».

¹¹ Tomo el concepto de no lugar de Marc Augé: “por não lugar designamos duas realidades complementares, porém, distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, comercio, trânsito, lazer) e a relação que os indivíduos mantem com esses espaços” (AUGÉ, 2012, p. 87).

¹² Varias tesinas ya investigaron esta temática, como, por ejemplo, entre otras: Ana Helena Rufo Fiamengui. **Multilinguismo e preconceito na Fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas.** (2017) Jaqueline Alonso Braga de Oliveira. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do programa escolas interculturais de fronteira (PEIF)** (2015). Las investigaciones refieren a la frontera Juan Caballero (PY) y Ponta Porã (BR).

[...] o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Es en ese tercer espacio que las relaciones cotidianas de las escuelas y las acciones de formaciones docentes permanente propuestas por el PPI, dialogan y a su vez, entran en tensión. Partiendo de este entendimiento, el trabajo se estructura de la siguiente forma:

Cuadro 1 - División de los ejes de la tesis

Lugares territoriales	Lugares institucionales	Lugares interculturales	Lugares políticos
Cómo se significa la frontera cuando está pensada por las docentes.	Cómo la institución que oferta el programa de formación docente permanente significa la frontera y la interculturalidad en sus documentos oficiales.	Cómo se significa la interculturalidad cuando está pensada por los docentes desde el contexto fronterizo. Cómo se vislumbra en los documentos oficiales de la institución (SMED y UNILA).	Qué acciones políticas pueden ser movilizadas por las docentes formadoras y participantes para transformar el territorio.

Fuente: Elaboración propia

Para reflexionar sobre el PPI, entiendo que el lugar es fundamental teniendo en cuenta la percepción que las personas (las docentes participantes del PPI, en este caso) tienen del territorio habitado y qué relaciones allí se (re)diseñan. Este hecho me posibilita pensar el sentir de frontera de las docentes formadoras y también participantes de este estudio y por otro lado, también me permite reflexionar sobre mi propia condición docente en la frontera. A partir de esta estructura, el lugar institucional implica pensar cómo se diseñaron/conciben las políticas públicas educativas de formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú, contemplando las instituciones implicadas en este estudio: SMED, UNILA (*locus* del programa de formación permanente aquí estudiado). Los lugares políticos, implica entender que acciones políticas fueron llevadas a cabo en el PPI.

De acuerdo, entonces, con el diseño aquí propuesto establecí tres ejes principales de análisis para dialogar con mi objeto de estudio. Los ejes son: la frontera (las reflexiones docentes sobre la frontera y el trabajo con estudiantes

transfronterizos/as); el lugar intercultural (la significación que las docentes otorgan al trabajo interculturalidad en las clases) y la formación docente permanente (analizando las acciones formativas del PPI).

1.5 Recorrido metodológico

Esta investigación se basa en la metodología investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda. La elección de la metodología se debió al hecho de entender que las diferentes acciones de formación permanente produjeron/producen un impacto en la red municipal en tanto organismo público que ejecuta políticas públicas educativas en el ámbito del municipio. Además, las diversas acciones de formación fueron planificadas a partir de momentos de reflexión y diálogo constructivo con las docentes y las diferentes personas que actúan en el municipio de la ciudad de Foz de Iguazú, provocando diversas reflexiones en la forma de pensar las políticas educativas en la frontera. Por otro lado, mi implicación como formadora e investigadora con el grupo fue directa, implicándome en todas las acciones. Es importante aclarar que no pretendía, en un primer momento, analizar las prácticas educativas sino reflexionar sobre el territorio, el contexto escolar y la formación docente permanente. Consecuentemente, ello acabaría por ocasionar una mudanza posterior en las prácticas docentes. De esta forma, sigo lo propuesto por Baldissera (2001) al justificar que una investigación acción participativa se puede calificar como tal cuando realmente hay una acción por parte de las personas que forman parte del proceso, por ejemplo, a partir de un proyecto con vistas a cambiar una acción o un pensamiento colectivo y tiene como base proponer cambios para constituir lo que se denomina una educación libertadora (FREIRE, 1967). Para que esto suceda, el o la investigadora debe implicarse en la acción de manera directa. Mi participación activa en carácter de investigadora y formadora y la participación activa de las docentes supuso, en cierta medida, la superación de las jerarquías entre el/la investigador/a y el grupo participante, exigiendo una comunicación entre iguales.

Como otra de las características de este tipo de metodología está el hecho de que el/la investigador/a también tiene un compromiso declarado con el grupo participante. Mi compromiso político y de acción con el grupo fue fundamental en este proceso y está íntimamente relacionado con la explicitación del componente direccional y teleológico, o sea, la dimensión política de la acción.

Otra de las características es que se aplica a una escala reducida. En este caso, aunque todas las acciones formativas fueron ofertadas para todas las escuelas de la red municipal, alcanzamos a 161¹³ docentes de un total de 2018 docentes de enseñanza primaria, según datos del 2015¹⁴.

Para colocar en práctica la acción participativa, entonces, es necesario, según Egg (1999), la constitución del equipo que participará en la acción. En esta investigación el equipo se conformó con tres actuaciones principales descriptas a continuación: las docentes formadoras participantes del grupo de investigación *Linguagem, Política e Cidadania*; las docentes de las escuelas municipales de Foz de Iguazú, y personas vinculadas a la SMED. A su vez, las frentes de actuaciones fueron conformadas de la siguiente forma: equipo de formadoras; equipo de docentes para la realización de acciones directas con la SMED; equipo de docentes para frente de actuación con los concejales del municipio. Una vez determinados los grupos o equipos, debe decidirse la elaboración del diseño de la investigación. En otras palabras, identificar el problema y la realidad del entorno, esta tarea surge a partir del conocimiento del grupo, de sus experiencias y de los problemas. Para la investigación este paso fue fundamental, ya que el trabajo realizado en el PEIF en el año 2015, en la UNILA, permitió que las docentes de la red municipal expusiesen diversas problemáticas vivenciadas en la escuela con la llegada de estudiantes de diversas nacionalidades, lo que dio origen al PPI. Una de las problemáticas presentadas por las docentes hace referencia a la falta de programas de formación docente permanente direccionados a pensar la realidad transfronteriza. Por otro lado, en la gestión del PEIF en la UNILA se realizaron dos seminarios¹⁵ con la presencia de personal vinculado a la SMED, así como de los municipios de los países vecinos, tal fue el caso de Argentina.

¹³Participantes de todas las acciones desde 2016.

¹⁴ Fuente: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>. (Fecha de consulta: 10 dic. 2019.)

¹⁵ Los resultados de uno de los seminarios organizados por el PEIF UNILA se presentan en el Anexo VIII.

Estos seminarios fueron fundamentales para abordar los problemas que viven las escuelas municipales y la necesidad de una formación docente permanente pensada para la frontera. Las docentes reclamaban fundamentalmente: la necesidad de priorizar la formación docente como investigación; de un asesoramiento en las escuelas para tratar los temas que envuelven a la frontera; y de más personal docente en las escuelas, entre otros. Era fundamental dirigir el interés en programas de formación docente permanente que posibilitasen la reflexión de prácticas interculturales desde las características del contexto trinacional. A su vez, otro aspecto fundamental fue la realización del conocimiento del entorno, es decir, de las escuelas. El grupo de investigación realizó diversos debates y charlas con las docentes municipales en las escuelas, manteniendo una escucha atenta en relación con los problemas surgidos. Todos estos datos fueron importantes para diseñar y (re) pensar el PPI en estos tres años.

Presento, a continuación, los pasos seguidos por esta investigación, siguiendo lo propuesto por el autor Egg (1990), para este tipo de metodología:

Cuadro 2 - Pasos para la metodología acción participativa

Pasos	Programa de Formación Docente Permanente PPI
Formulación del problema (qué vamos a estudiar).	La formación docente permanente teniendo en cuenta la realidad de frontera. Para llegar a ese tema fueron realizadas visitas a escuelas y reuniones con el equipo de la SMED.
Definición de los objetivos generales y específicos (qué esperamos de nuestro estudio).	Implantación de políticas públicas educativas municipales de formación docente considerando el territorio transfronterizo.
Cómo vamos a proceder en el relevamiento de datos (qué técnicas o procedimientos).	Datos de la SMED referente a las matrículas activas de estudiantes en la enseñanza básica. Reuniones con docentes y SMED. Análisis del Plan Municipal de Educación de la ciudad de Foz de Iguazú. Análisis de los Documentos PEIF y demás documentos complementarios. Aplicación de cuestionarios a las docentes participantes y docentes formadoras.
Trabajo de campo.	Visita a las instituciones/escuelas del municipio. Interacción universidad/escuela en reuniones, eventos con las docentes y toda la comunidad escolar.
Elaboración de los datos (codificación)	Análisis sociocrítico de todos los datos.

y decodificación de la información recogida).	
Análisis e interpretación de los datos.	
Redacción del informe (cuáles son los resultados del estudio; cómo expresarlos y hacerlos conocer al conjunto de la comunidad interesada).	Definir los ejes del programa de formación docente con el grupo de investigación y docentes de las escuelas, y con los actores de la SMED, en base a los datos obtenidos.
Presentación del informe (socialización de la información. Discusión de los resultados y, si es pertinente, reelaboración de los mismos).	Discusión con el grupo de investigación y docentes participantes sobre los datos obtenidos. Reuniones y seminarios periódicos con las docentes de las escuelas y SMED para avances y propuestas futuras. Grupo de debate con las docentes formadoras

Fuente: Elaboración propia. Adaptada en Egg (1990, p. 35-36)

Es importante determinar que para el trabajo de campo se definieron los siguientes pasos: participación, como investigadora, de todas las acciones de formación docente permanente desde el primer grupo de docentes que participó en el año 2016¹⁶; trabajo colaborativo entre escuelas con temáticas propuestas en las acciones de formación docente del PPI; participación en las reuniones del grupo de investigación, docente formadora en el año 2017 y 2018 de tres acciones formativas. Una vez organizado este primer momento, pasamos a la organización final de lo que sería finalmente la acción participativa:

Cuadro 3 - Pasos para la metodología acción participativa

Definir los propósitos	Proponer un programa de formación docente permanente que considere el contexto de las docentes en la frontera a fin de sensibilizarlas a las cuestiones centrales presentes en el espacio escolar fronterizo.
Organización de la acción	<p>2016: Implementación del Programa de formación docente permanente.</p> <p>Formación de sensibilización en las escuelas</p> <p>Análisis de documentos oficiales (plan municipal de educación; currículo de las escuelas de la red municipal de Foz de Iguazú, documentos UNILA, entre otros)</p> <p>2017: realización de ciclo de debates, talleres y debates abiertos a la comunidad escolar.</p> <p>2018: análisis de los datos; presentación de proyectos de extensión vinculados a la UNILA que atendiesen la demanda docente de la red municipal.</p> <p>Implementación de enseñanza de lenguas adicionales en las escuelas de la red municipal de Foz de Iguazú a partir de 2019.</p> <p>Programa de formación docente de carácter permanente con temáticas pensadas para la región trinacional.</p>

¹⁶ Es importante mencionar que el grupo de docentes del 2016 se modificó hasta el año 2018. Este hecho, sin embargo, no perjudicó la investigación puesto que las docentes que dejaron de participar se vieron involucradas en otras acciones de la investigación como será relatado a lo largo de la investigación.

	<p>Programa de acogida para las familias de estudiantes considerados refugiados/inmigrantes con la participación de la SMED, directoras, grupos de barrios, y Secretaria de Asistencia Municipal.</p> <p>Oferta de cursos de lenguas (español/inglés)¹⁷ en los barrios próximos a las escuelas más afectadas con la presencia de estudiantes inmigrantes.</p>
Destinatarios o beneficiarios	<p>Docentes de la red municipal de enseñanza básica/infantil de Foz de Iguazú.</p> <p>Docentes formadoras.</p> <p>Familia de estudiantes. Refugiados/inmigrantes/migrantes.</p> <p>Comunidad/organizaciones de barrio (oferta de cursos de lenguas).</p>

Fuente: Elaboración propia

Dado el carácter de la investigación, consideré y analicé los relatos docentes a lo largo de toda la investigación, referidos a dos ejes principales que ocuparon el PPI: frontera e interculturalidad. Para Flick, 2009, p. 76: “As opiniões subjetivas e as perspectivas interativas são de particular relevância enquanto meios de exposição ou de reconstrução de estruturas”. El análisis de los relatos docentes se produjo mediante diarios de campos¹⁸. Al final de cada acción formativa, las docentes debían realizar una reflexión sobre las temáticas discutidas y/o abordadas. Los diarios de campo, sirvieron de base al grupo de investigación para la planificación de las estrategias formativas a fin de intentar generar un movimiento de emancipación permitiendo la sensibilización docente para el contexto de la realidad trinacional. El concepto de emancipación se entiende desde la perspectiva colocada por Santos (2006, p. 24) como una forma de conocimiento para la solidaridad. Como afirma el autor:

Por el contrario, en una teoría crítica posmoderna, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo. En la fase de transición paradigmática en que nos encontramos, la teoría crítica posmoderna está siendo construida sobre los cimientos de una tradición moderna marginada y epistemológicamente desacreditada, a saber, la que he llamado conocimiento como emancipación. Bajo esta forma de conocimiento la ignorancia es entendida como colonialismo. El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad.

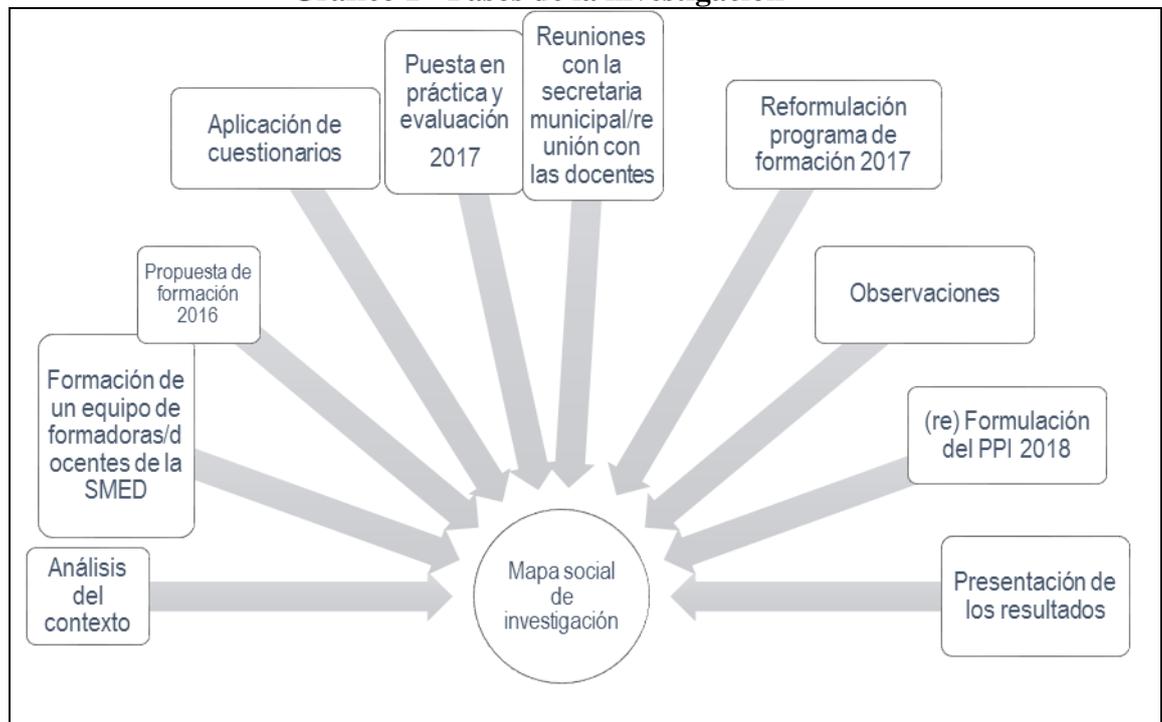
¹⁷ Con futura implementación de la enseñanza del guaraní en los barrios de las escuelas. Estos cursos se iniciarán en agosto de 2019 y cuenta con la participación de diversos docentes involucrados de la UNILA.

¹⁸Ejemplos de diarios de campo se encuentran en el Anexo XVII.

Para el autor el éxito de la emancipación estaría en una nueva relación política entre lo que él llama: la experiencia, la expectativa, el consenso y la resignación, la esperanza y la desesperanza. Estos malestares, producto de la modernidad fracasada, dan inicio a las nuevas transformaciones.

Para finalizar, presento un gráfico en el cual detallo los pasos que siguió esta investigación:

Gráfico 1 - Pasos de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Resulta interesante registrar que el PPI sigue vigente en el año 2019¹⁹.

1.6 Organización de los datos documentales

Como detallado en el camino metodológico, uno de los instrumentos utilizados para la búsqueda de datos a fin de planificar y diseñar el PPI fue la investigación en los documentos oficiales de la UNILA, del PEIF, del SEM y de la SMED, para el análisis del concepto de interculturalidad y de frontera. De esta forma,

¹⁹ Ver cronograma en el Anexo VI.

paso a enumerar la organización de los documentos: **Fase 1:** análisis de los documentos de la UNILA: Plan de Desarrollo Institucional, Estatuto, Regimiento, Documento Marco del PEIF; **Fase 2:** análisis de los documentos oficiales del SEM correspondiente a los documentos del PASEM y Grupo de Trabajo de Frontera del PEIF, así como también el Plan de Educación Municipal de la ciudad de Foz de Iguazú y otros documentos de relevancia.

Para Lüdke y André (1986), el análisis documental es importante para la comprensión de determinados hechos y sigue determinados pasos resumidos en: caracterización del documento, codificación, registro, categorización y análisis crítico. Si bien esta investigación no siguió de forma rigurosa todos los pasos presentados por los autores, ya que no es de carácter documental, sino que los documentos valieron de base para la posterior planificación de las acciones del PPI.

1.7 Personas participantes: docentes sentipensantes

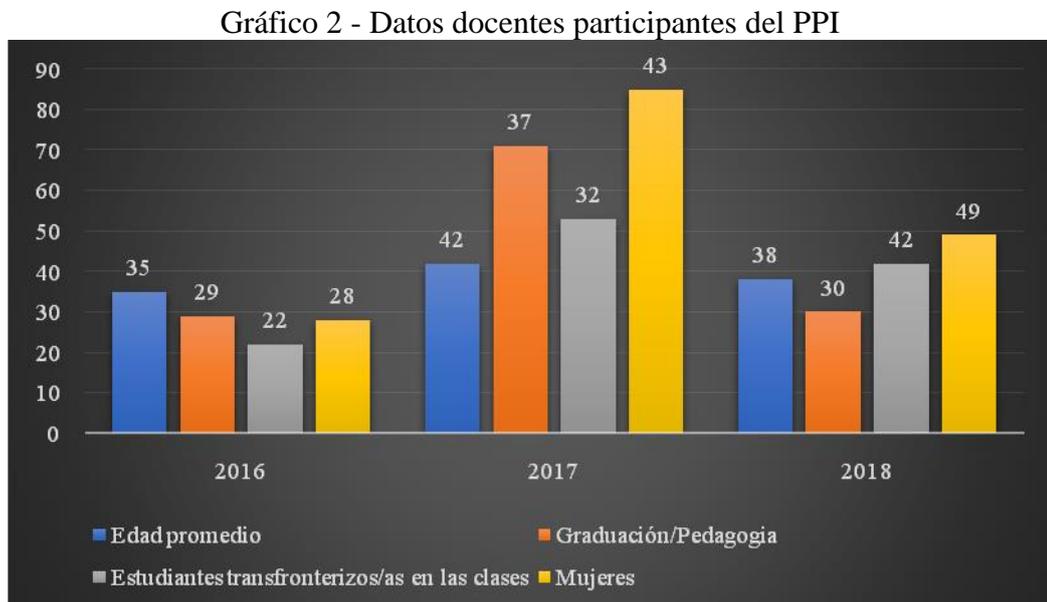
Desde 2016 hasta el año 2018 participaron en total 161 docente en las acciones formativas. Las docentes imparten clases en la enseñanza infantil del municipio o en la enseñanza primaria²⁰. Fue aplicado un cuestionario electrónico en el año 2016 al iniciar y finalizar el PPI, también, de la misma forma, en el año 2018. El cuestionario tuvo como objetivo analizar el PPI y recoger datos para análisis del mismo, a su vez, mediante las preguntas de carácter abiertas, las docentes participantes podían reflexionar sobre los temas pautados en las formaciones. Las temáticas cuestionadas en los cuestionarios fueron: perfil docente, edad, años de docencia en el municipio, trabajo con estudiantes transfronterizos/as, visiones sobre la ciudad y la frontera y trabajo con temáticas interculturales. Las docentes formadoras del PPI desde 2016 hasta 2017 también respondieron a un cuestionario en formato electrónico²¹. El objetivo de la aplicación del cuestionario a las docentes formadoras se debió a la

²⁰ Las escuelas participantes del año 2016 fueron: Vila Esmeralda, Zizo, Benedicto João Cordeiro, Antonio Damião Ferreira Neto, Comendador Pedro Lacuk Jacob, José Bento Vidal, Rodrigues Dotto, Escuela Suzana Balem, Escuela Presidente Getulio Vargas, Escuela Vila Shalon. En el año 2017 el PPI acabarcó a casi la totalidad de las escuelas de la red, y se destacó la participación de docentes de la enseñanza infantil y en 2018 correspondió a dos escuelas en especial: Josinete Holler y Ponte da Amizade.

²¹ Los cuestionarios se presentan en Anexo IX.

reflexión conjunta con las docentes participantes sobre las temáticas propuestas en las acciones formativas. Los datos recogidos, me permitieron analizar las problemáticas enfrentadas como docentes en la frontera; así como detallar el perfil de cada una de ellas.

A fin de organizar los datos para determinar el perfil de las docentes encuadro los resultados en el siguiente gráfico. Los datos refieren al año 2016, en un total de 29 docentes que respondieron el cuestionario. En 2017 corresponde a un universo de 43 respuestas y en 2018 a un universo de 50 respuestas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados

Según los datos recogidos por medio de cuestionario en el año 2016, todas las docentes participantes eran graduadas en pedagogía, una parte menor hace 24 años que ejerce la docencia y todas escogieron la profesión por vocación o por amor hacia los niños/as. Entre ellas, menos de la mitad pasa más de ocho horas en la escuela y mucho más de la mitad trabajaba o había trabajado con estudiantes transfronterizos/as en las clases y todas indicaron que enfrentaron barreras en relación al idioma en el aula. En el año 2017, el promedio de las docentes participantes era de 43 años y también en su mayoría, graduadas en pedagogía, ya en 2018 la edad promedio fue entre 38 y 49 años, y de igual formación que los años anteriores.

1.8 Relato temporal de la investigación y procedimientos éticos

Como describí al iniciar mi estudio, soy consciente de mi subjetividad en este trabajo y a pesar de ser una investigación de carácter acción participante, no se caracteriza por el análisis de mi práctica docente, sino por la implicación directa en todas las acciones de formación en el PPI. De cualquier modo, es importante destacar que por medio de las observaciones y de mi implicación en las acciones formativas, mi práctica docente se vio afectada, especialmente en la relación de alumnos y alumnas internacionales que llegan a la UNILA, mi contexto de trabajo, como también mi didáctica como docente formadora. A su vez, mi implicación directa en todas las acciones del PPI me permitió observar con mayor detalle todas las acciones formativas, así como entablar una mejor relación con el grupo de docentes, con las personas de la SMED y con la comunidad escolar.

Uno de los aspectos que puede ser considerado es el hecho de que el grupo inicial de docentes que participó de la investigación en el 2016, en las diferentes acciones de formación, no permaneció hasta la finalización de la misma. De cualquier forma, el grupo participante del 2016 se involucró de una u otra manera en las demás acciones posteriores a los años 2017 y 2018. Ello, a mi ver, no perjudicó los datos de la investigación, al contrario, enriqueció el trabajo. Igualmente, dado que la investigación se organizó en varios pasos y utilizó diversos instrumentos de recogida de datos, nos permitió la obtención de una cantidad considerable de datos que luego serían difíciles de mensurar. En este sentido, recorté la investigación en dos grandes ejes de análisis: la interculturalidad y la frontera y me concentré en la observación precisa de las acciones formativas, así como en los diarios de campo de las docentes participantes. La elección de estos dos ejes temáticos se justifica por las reflexiones que surgieron durante las acciones del PPI.

Por otro lado, para el análisis de las acciones formativas me basé en la técnica de observación participante. Fueron un total de 19 acciones observadas, entre talleres, visitas a las escuelas y debates con las docentes de las escuelas. Esta técnica me permitió observar con detalle las reacciones e interacciones de las participantes. Fui en esta investigación una observadora participante (GIL, 2010; LÜDKE; ANDRÉ,

1986) involucrándome en todas las acciones y, además, siendo también docente participante en todas las acciones propuestas. Para Lüdke y André (1986; p. 25), “planejar a observação significa determinar – com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo”²². Para estos autores, la observación debe ser descriptiva y también reflexiva. En la descripción de actividades deberán identificarse las actividades en general: el comportamiento de las personas y la secuencia de cómo estas se llevan a cabo. Así, para la descripción de las acciones del PPI, tuve en cuenta los siguientes aspectos: el comportamiento y las reacciones de las docentes participantes, y los diálogos ante determinadas actividades realizadas por las docentes formadoras. Ya en la parte de reflexiones tomé en consideración una reflexión de carácter analítico, o sea, cómo las docentes participantes asumían las temáticas abordadas, cuál era el significado que le otorgaban y cuáles eran las nuevas ideas que surgían.

Por otra parte, como ventajas al utilizar la investigación participativa propuesta por Fals Borda, podemos considerar el trabajo comunitario de manera colaborativa y la realización de un cambio real, concreto. Además, es un método activo que requiere la participación constante y prolongada de grupos de personas implicadas en la transformación del territorio a través de acciones específicas. Fals Borda (2009, p. 256) afirma que cuando el grupo se empodera en sus saberes en busca de la transformación social y educativa, podemos hablar del ser sentipensante que según el autor:

El problema de la relación entre el pensar y el ser – la sensación y lo físico – se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana.

Aunque en el contexto colombiano el concepto haya sido aplicado al hombre hicotea²³ quiero trasladarlo a la cultura de frontera y específicamente a las docentes de frontera. El concepto refiere a la cultura ribereña, en Colombia, y lo tomo para pensar la formación docente en la frontera, entendiendo que las docentes le otorgan un lugar importante al río Paraná, no apenas porque marca el límite de la

²² Destaque del original.

²³ Fals Borda denomina hombre hicotea al ser de la cultura ribereña de Colombia, que puedo aguantar todos los reveses de la vida diaria.

frontera geográfica, sino también porque el río ocupa un lugar importante en la frontera²⁴. Paralelamente, el término hace referencia a los/as seres resistentes que enfrentan los reverses de la vida. Así, un ser sentipensante es aquel que actúa con el corazón, pero también emplea la razón y cuando combinamos las dos cosas nos convertimos en seres sentipensantes.

Para la presente investigación, las acciones formativas analizadas fueron grabadas y/o fotografiadas con su debida autorización y tanto las coordinadoras de cada acción como las docentes concordaron mediante firma del término de consentimiento, la identidad de todas las participantes fue preservada. Parte del material fotografiado se presenta en los correspondientes anexos. Todos los materiales constituyeron también mi propio diario de campo, en el cual iba tomando apuntes y reflexiones luego de cada acción formativa²⁵. Para esta investigación todos los documentos fueron aprobados por el *Comitê de ética em Pesquisa* (COEP) de la UFMG.

1.9 Estructura de la tesis

La tesis se divide en cinco capítulos que denomino lugares. El primer capítulo, que denomino *Lugares de la política educativa*, describo las políticas educativas del Mercado Común del Cono Sur (MERCOSUR), el PEIF y el surgimiento de la UNILA como contexto de iniciación del PPI. El segundo capítulo, *Lugar de frontera: cartografías nacionales*, lo dedico a pensar el concepto de frontera en la región trinacional y los conceptos relacionados, fundamentalmente al concepto de territorio, de acuerdo con los registros presentados por las docentes participantes del PPI, en relación a la concepción de frontera. El tercer capítulo, *Lugares de la formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú: cartografías imaginadas*, es una reflexión sobre la educación interculturalidad en la formación docente en América Latina, especialmente en el contexto desde el cual trabajo, la

²⁴ Según la cultura de los pueblos originarios, el río es un lugar sagrado.

²⁵ Parte de las observaciones las registré en un blog que puede consultarte en la siguiente dirección: <https://tictacnuevastecnologias.wordpress.com/>. (Fecha de consulta: 22 dic. 2018.)

ciudad de Foz de Iguazú. El cuarto capítulo, *Lugares de formación docente permanente desde el territorio: cartografías interculturales de frontera*, está dedicado al análisis del PPI como modelo de formación docente de carácter permanente, pensado desde la frontera. En el quinto capítulo, *Lugares de la transformación docente: cartografías decoloniales*, analizo las acciones formativas del PPI, centrándome en las diferentes estrategias de formación llevadas a cabo en las acciones que tuvieron como eje la temática de la frontera y la interculturalidad.

El trabajo de investigación concluye con las reflexiones sobre los datos obtenidos y, por último, los anexos correspondientes al tema tratado. Los anexos abordan trabajos y registros correspondientes a las diecinueve acciones formativas aquí analizadas, además de documentos complementarios.

2 CAPÍTULO I: LUGARES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: NUEVAS CARTOGRAFÍAS²⁶

América Latina no quiere ni tiene por qué ser un alfil sin albedrío, ni tiene nada de quimérico que sus designios de independencia y originalidad se conviertan en una aspiración occidental. No obstante, los progresos de la navegación que han reducido tantas distancias entre nuestras Américas y Europa, parecen haber aumentado en cambio nuestra distancia cultural. ¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? **García Márquez, La soledad de Nuestra América, 1982 p. 169**

La cita de Gabriel García Márquez me permite abrir este capítulo entendiendo que es posible pensar caminos para reflexionar sobre la educación desde las fronteras de América Latina y el Caribe. Es por ello que en este capítulo presento el inicio del Mercosur y específicamente la SEM, así como programas educativos tales como el PASEM, la creación de la UNILA, y el programa PEIF, entendiéndolos como políticas educativas pensadas desde la perspectiva de una integración regional. La elección de presentarlos se justifica en la medida que el PPI fue un programa propuesto desde la UNILA, con el objetivo de pensar la formación docente permanente en el área de frontera. A su vez, la SEM es la dimensión macro de la creación de la UNILA y el PASEM es un importante programa para discutir y abrir propuestas educativas de formación docente teniendo en cuenta aspectos importantes para América Latina. La UNILA tiene un sentido especial, desde mi lugar docente, como universidad idealizada para la integración latinoamericana. Sus principios y su misión se destacan en la construcción de pensar un lugar para América Latina desde el campo educativo. La diversidad presente en la universidad, proveniente de sus estudiantes de las más diversas nacionalidades, configuran un escenario singular en la ciudad de Foz de Iguazú.

En este capítulo analizaré el lugar institucional, desde el punto de vista de los conceptos claves de este trabajo: frontera, interculturalidad y formación docente permanente.

²⁶ Entiendo aquí el concepto de cartografía desde la perspectiva de Bonnemaison y Cambrézy (1996) o sea, como la posibilidad de reconocer el territorio o configurarlos, a partir del reconocimiento simbólico y afectivo.

2.1 ¿Es posible trans/formar las fronteras?

Al iniciar con una pregunta, me cuestiono si es posible plantear una educación para la formación docente permanente desde la frontera, y específicamente desde la frontera trinacional, para reflexionar, entonces, es importante rescatar proyectos anteriores puestos en práctica en la ciudad de Foz de Iguazú y a nivel nacional, que permitieron pensar la(s) frontera(s) en la educación.

En 2010, el entonces presidente brasileño, Luiz Inácio Lula da Silva, instituye la Comisión Permanente para el Desarrollo y la Integración en la Zona de Frontera (CPDIF), mediante el decreto del 8 de septiembre de 2010, cuyo objetivo principal es estimular y contribuir al desarrollo de políticas públicas en articulación con los gobiernos locales en las zonas fronterizas. Por otro lado, se concretiza ese mismo año el grupo de trabajo sobre escuelas binacionales de frontera e institutos técnicos de frontera. Un año después, en 2011, la presidenta brasileña Dilma Rouseff²⁷ instituye el plano estratégico de fronteras mediante el decreto n°. 7496, luego modificado por el presidente Michel Temer²⁸, en el año 2016. En su segundo artículo el documento enfatiza como una de sus directrices principales la integración con los países vecinos. La preocupación por el desarrollo de las fronteras entre los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rouseff, en Brasil, parece estar orientada a crear estrategias para la promoción de la ciudadanía y una identidad regional.

En la actualidad, las políticas públicas educativas, para la frontera, se orientan a propuestas neoliberales observadas en medidas presentadas en los gobiernos de Mauricio Macri²⁹ en Argentina, como en el del ex presidente Michel Temer en Brasil, donde se acentúan conflictos internos en la frontera trinacional, tal el caso de mayores controles aduaneros, por ejemplo, en leyes aplicadas durante los años de 2017 y 2018³⁰.

²⁷ Presidenta de Brasil: 2011-2016. Mandato interrumpido por impedimento.

²⁸ Presidente de Brasil: 2016-2018.

²⁹ Presidente argentino: desde 2015 hasta la actualidad.

³⁰ Un ejemplo de ello es el mayor control impuesto en las fronteras de Argentina, como lo presenta la siguiente nota: https://elpais.com/elpais/2017/07/24/contrapuntos/1500861895_103072.html. (Fecha de acceso: 5 ago. 2018.)

En el escenario de la globalización, las políticas de formación docente permanente también sufrieron/sufren reformas. Vieira Lerche (2006) menciona tres momentos importantes referentes a las reformas educativas afectando, en particular, a la formación docente permanente: a) el contexto de la globalización; b) la redefinición de las formas de organización del Estado; c) el fortalecimiento del papel de las agencias internacionales. Kress (2003) identifica otros factores que se inscriben en el escenario de la globalización, y coincide en el segundo punto marcado por la autora y enumera, además, el cambio del rol de ciudadano a consumidor, de la sociedad monocultural a la multicultural, de la industria secundaria a la terciaria y de esta a la industria de la información.

Abinzano (1998) al referirse, específicamente, a las fronteras y a la lógica de la globalización adopta un término del autor Lins Ribeiro: “glocalización”, y que el primer autor define de la siguiente forma:

Concepto expresado mediante un neologismo – no exento de cierto humor – que refleja con certeza la inevitable percepción de los nuevos y viejos problemas locales y regionales; efectos singularizados de los impactos globales que surgen como consecuencia de éstos, y que, a su vez, implican un camino inverso, dialéctico, que retroalimenta los macro-procesos que, en definitiva, orientan, lideran e impulsan los cambios y transformaciones desde las esferas internacionales de mayor gravitación a través de los actores o agentes sociales actuales. El término glocalización posee algunos riesgos ideológicos si se lo lo substancializa y se pierde de vista su esencia procesual y su capacidad para expresar en su singularidad la incidencia de los macroprocesos (ABINZANO, 1998, p. 1).

En el neologismo de la palabra, según el autor, se expresa lo viejo y lo nuevo de los problemas locales y regionales. Entiendo el término a partir de la visualización de las fronteras y en especial de la Triple Frontera, cobrando especial atención en la enmarañada red que teje la globalización y que en el año 2003 se inscribe en un nuevo inicio para la educación de fronteras, a partir de políticas educativas que desplazan el centro hacia la frontera. O como lo explica Casassus (2001, p. 8): “uma forma de perceber o processo de globalização é considerar-lo do ponto de vista de desterritorialidade, na qual o estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura”.

La afirmación enunciada por Cassasus, es pausable para pensar la UNILA y los proyectos diseñados desde el lugar de nuestra América Latina y Caribeña como

espacios que desestabilizan las lógicas binarias del Estado, rompen las fronteras³¹, perfilándose como espacios de resistencias contrahegemónicas.

2.2 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC): el inicio de un camino³²

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) puede considerarse como uno de los primeros indicadores, en el área de educación, que elabora directrices para pensar la región. La preocupación del PRELAC está ligada, de manera directa, a como se piensa la región en la búsqueda de una integración regional en materia educativa y de una identidad latinoamericana. Aprobado en la Habana, Cuba, en 2002, con una proyección para los siguientes quince años (2002-2017) el proyecto da continuidad al Proyecto Principal de Educación (1980-2000), al Fórum Mundial de Dakar (2000) y las reuniones que lo presidieron, la de Santo Domingo y la de Cochabamba (2001). Para Oliveira Andrade (2014, p. 68):

A história de América Latina por uma região específica é marcada pela busca de uma identidade comum que respeite e reflita a cultura de seus povos, contra o poder hegemônico colonizador que representou a imposição de uma cultura exterior e de valores heterônomos em nome da integração nacional, ao conjunto de seus países.

Ya lo enunciaba José Martí en su obra “Nuestra América”, donde “enfatisa la necesidad de superar un extranjerismo europerizante”, como afirman Streck, Adams y Moretti (2010, p. 23). La imposición de la cultura colonialista dejó marcas en las instituciones educativas, reproduciendo modelos curriculares padronizados en la base de una cultura europea, “no-nuestra” y modelos formativos tradicionales basados en la transmisión del conocimiento. El documento elaborado en el PRELAC se inicia con

³¹ *Romper las fronteras* es el eslogan de la convocatoria para estudiantes transfronterizos/as del 2019. Informaciones: <https://www.unila.edu.br/seleccion2019>. (Fecha de consulta: 11 ago. 2018).

³² En 2018 el PRELAC lanzó una convocatoria para instituciones de toda América Latina y el Caribe en busca de experiencias innovadoras en formación docente. El PPI fue seleccionado entre 109 propuestas. Las propuestas pueden leerse en el siguiente enlace: <https://desarrollodocente.org/es/experiences?public=true>. (Fecha de consulta: 20 sep. 2018.)

importantes preocupaciones de la región, enunciadas en este siglo: la desigualdad y la inestabilidad³³ de las instituciones.

O começo do novo século encontra a América Latina e o Caribe com dois problemas preocupantes: os níveis de desigualdade mais altos do mundo e um grau elevado de vulnerabilidade das instituições mais importantes. Os prognósticos otimistas sobre a situação econômica não se realizaram. Os níveis de pobreza (211 milhões de pessoas) e de indigência (80 milhões) do final dos anos 90 mostraram sinais de agravamento. Aumentaram as disparidades entre países e no interior de cada país. A pobreza e a desigualdade mostraram seu rosto mais desumano na distribuição da riqueza. A renda dos 10% mais ricos supera, em muitos países, em até 20 vezes a renda dos 40% mais pobres. Cerca de 70% dos habitantes da região reside em domicílios com uma renda inferior à média. As políticas sociais não cumpriram o papel redistribuidor que se esperava delas (UNESCO, PRELAC, 2004, p. 7).

En su base, plantea el problema de la desigualdad en América Latina y el Caribe acentuada en la lógica del capital, delineando sentidos para la ruptura de la lógica colonial, hegemónica, que se expresa por la distribución de las riquezas y el dominio cultural lingüístico. Entre sus puntos principales se destacan cuatro principios: desarrollar motivaciones de las personas que participan en la educación pasando a ser protagonistas de los procesos educativos; el desarrollo integral de las personas; la igualdad de oportunidades considerando las diferencias culturales, sociales e individuales y, finalmente, el reconocimiento de todos los ámbitos de aprendizaje. Uno de sus fines es considerar la importancia de los formadores/as en la participación activa en las escuelas, tomando decisiones en todos los ámbitos para la construcción de una política educativa. El documento también resalta la importancia de pensar en sociedades diversas planteado la relación asimétrica de poder y económicas de América Latina. Para Gomes (2012, p. 687):

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade

³³ Referente a la fragilidad de las instituciones, es importante mencionar en este trabajo la fragilidad a la que se vio expuesta la universidad pública durante el año de 2017 en Brasil y cuyo escenario no parece ofrecer cambios en 2018, producto de una de las medidas más perniciosas adoptada por el gobierno de Michel Temer en el 2016, la PEC 55 que implementa un límite a los gastos en educación. Sobre la PEC 55: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. (Fecha de consulta: 9 ene. 2018.)

deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas.

La afirmación de la autora se relaciona con la propuesta de Gunther Dietz (2013) cuando propone un estudio de la gramática de la diversidad³⁴ y corrobora que todo proyecto desde las políticas de la diversidad, pensado desde una perspectiva política, debe contener en su base la de desconstrucción de los sistemas de poder. Esta propuesta implica, necesariamente, un análisis de las relaciones de poder y de desigualdad producido internamente en el contexto escolar, como las de raza, clase, lengua y cultura.

En este sentido, el documento del PRELAC, como uno de los puntos de partida, permitió deliberar en torno a la condición de nuestros territorios al pautar como uno de sus objetivos la construcción de sentidos y prácticas sobre los sujetos latinoamericanos, cuyos focos propuestos se orientan a pensar propuestas de políticas que piensen la individualización de los sujetos escolares desde el lugar territorial colocando en la agenda internacional temas importantes para la educación de América Latina y el Caribe, y destaca la educación para la diversidad además del reconocimiento de las personas como partícipes del territorio escolar, posibilitando que determinados discursos pedagógicos se disuelvan (PUIGGRÓS, 1994) y puedan (re)escribirse otros desde los márgenes. El documento sirvió como un prelude de las cuestiones que posteriormente colocaría en debate el Mercosur.

2.3 El Mercosur Educativo

En la Declaración de Iguazú, firmada en 1989, en la ciudad de Foz de Iguazú, se promulga el tratado de integración, cooperación y desarrollo entre Argentina y Brasil. La integración tan esperada por varios organismos e instituciones

³⁴ Para Dietz, una gramática de la diversidad es un análisis crítico de la interculturalidad desde un proyecto etnográfico reflexivo (GUILHERME; GUNTHER, 2014).

hacía referencia a instrumentos regionales de cooperación entre los dos países. El énfasis del tratado fue sentar las bases para la integración económica entre ambos estados, dando avance al diseño de una política conjunta, que finalmente culmina en 1991, con la creación del Mercosur. En cierta medida, el Mercosur es un intento de integración regional de América Latina desde un gesto político, económico y educativo. Conformado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, tenía como miembros asociados: Bolivia, Chile, Perú y Ecuador³⁵. En el Plan estratégico de acción social del Mercosur (PEAS, 2012, p. 13) se destaca esta función integradora:

El escenario regional planteado supone al MERCOSUR – y a sus Estados asociados – la necesidad de otorgar un nuevo sentido a la coordinación de esfuerzos regionales, profundizando el proceso de integración y las líneas de convergencia en políticas públicas regionales.

Fue en 1994, cuando por medio del acuerdo de Ouro Preto se definieron las bases de la estructura institucional. En un primer momento, la principal misión del Mercosur era la institución de una economía de libre circulación entre los países miembros, así como la libre circulación de tránsito de personas³⁶. La preocupación con la educación en el marco del Mercosur se plasmó luego en la reunión de Ministros de Educación (RME) de los países miembros del Mercosur y con la creación del Sector Educativo del Mercosur (SEM). El SEM es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne a los países miembros y asociados del Mercosur, desde diciembre de 1991, cuando el Consejo del Mercado Común (CMC), a través de la Decisión 07/91, creó la RME y es un sector estratégico para pensar la educación como vector importante y fundamental en la integración regional.

El SEM está compuesto por los siguientes sectores, de acuerdo a su estructura organizativa en su reglamento interno:

Art. 1: La estructura institucional del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) cuenta con los siguientes ámbitos: · Reunión de Ministros de Educación (RME) · Comité Coordinador Regional (CCR) · Comisiones de Área (CA) · Grupos de Trabajo (GT) · Comité de Gestión de Sistema de Información y Comunicación

³⁵ En 2018 componen el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (ésta última suspensa en la actualidad: 05/01/2019). Los estados asociados son: Bolivia (en proceso de adhesión), Chile, Colombia, Ecuador, Guayana, Perú, Surinam.

³⁶ A veintisiete años de su creación aún no logró imponer una ley fronteriza, ni una ley de libre tránsito como la de la Unión Europea, por ejemplo, aunque ya ha avanzado en temas de acuerdos entre países, tal el caso de los acuerdos de residencias para argentinos y brasileros, por ejemplo.

(CGSIC) · Comité Técnico de Evaluación (CTE) · Comité Asesor del Fondo Educativo del MERCOSUR (CAFEM) · Comisiones Ad-hoc · Grupos Gestores de Proyectos (GGP) (SEM, Reglamento interno).

Los diferentes grupos de trabajo se conforman para pensar una política regional; no obstante dos grupos de trabajo interesan, de manera especial, para la presente investigación: Escuela de frontera (GTEF) y el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) ya que actúan de forma directa para el diseño de una política de formación para/en la frontera desde los principios del Mercosur. Como afirma Perrota (2012, p. 8):

El SEM se propone trabajar en tres agendas: educación básica, educación superior y educación tecnológica, y da inicio a actividades de intercambio de información de los sistemas nacionales en diversos seminarios y talleres, a la par que se lanzaban las primeras iniciativas, como por ejemplo, la construcción de indicadores educativos y firma de protocolos de integración educativa.

Es de importancia considerar que el SEM nace en la década de los 90 marcado por importantes reformas en el área de la educación basadas, como apuntado anteriormente, en la descentralización de la gestión educativa. Así, iniciativas como la SEM se unieron a otras también muy importantes para el comienzo de una política educativa para la integración regional, tales como la creación del Espacio Regional de Educación Superior (ERES), formado en 2006, en reunión realizada en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Su principal objetivo era, en palabras de Andrés (2010, p. 33):

O Espaço Regional de Educação Superior (ERES) foi concebido para tornar-se cenário de encontro de integração regional para o aprofundamento de suas dimensões educativa e cultural. Em sua concepção primária, desenvolver-se-á como conjunto de redes de formação, produção intelectual e interação social que impulsionará a cooperação solidária e complementar entre as comunidades acadêmicas, tendo como base as suas fortalezas e potencialidades institucionais e sociais.

Las metas que deberían alcanzarse, según lo enunciado por la autora:

O espaço regional de educação superior do MERCOSUL terá como meta lecionar e pesquisar temas voltados para a integração regional nos campos das ciências humanas e sociais, científico-tecnológicas, agrárias e ecológicas, de saúde e

artísticas; o espaço regional de educação superior do MERCOSUL poderá ser formado por campi universitários instalados nos diversos Estados Partes e associados ou programas de outras Universidades, Faculdades e departamentos dos Estados Partes e associados. Tais instituições deverão ser reconhecidas pelos respectivos ordenamentos jurídicos. O processo de seleção de docentes, estudantes, pesquisadores e gestores será aberto a cidadãos dos Estados Partes do MERCOSUL e Associados. O projeto pedagógico dos cursos oferecidos poderá abranger tanto o nível de graduação quanto o de pós-graduação, respeitadas a legislação, as possibilidades e as prioridades do sistema educacional de cada Estado Parte e Associado. O espaço regional de educação superior do MERCOSUL será constituído com base na mobilidade de professores, estudantes e pesquisadores (ANDRÉS, 2010, p. 32).

Vale la pena mencionar estas metas porque parte de ellas convergen con los objetivos de lo que, luego, sería la UNILA. Un año después, en el 2007, el ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva y el entonces ministro de educación, Fernando Haddad, firman el proyecto de ley que daría origen a esta universidad. De hecho, la reunión del 2006 parece dar inicio³⁷ a sus fundamentos, puesto que esta debería, además, integrar en el futuro el espacio regional de educación superior del Mercosur. Es de destacar que en un primer momento, la UNILA se gesta por medio del Instituto de Estudios Avanzados del Mercosur (IMEA), lo que puede considerarse como el “corazón” de la Universidad.

Otro tema a subrayar es el que se discutió en la reunión de Rio de Janeiro, Brasil, en 2010, donde se propuso la implantación de un programa de movilidad de estudiantes de licenciatura en español y portugués entre los países del bloque. El fortalecimiento de las escuelas de frontera y la valorización de la carrera docente también fueron tema de debate en esta reunión, según lo expresa ANDRÉS (2010). Estos puntos adquirieron especial importancia en el Plan de Acción del 2016/2020³⁸ del SEM, en el cual se prioriza la realización de investigaciones e intercambios con las instituciones del bloque para afianzar e impulsar la formación docente en la región; así como también, la creación de redes con las escuelas de frontera. Entre las prioridades se encuentra la consolidación de los proyectos como el del PEIF y la actualización del

³⁷ También cuestionado por Andrés (2010, p. 56): “Pode-se indagar se, em 2010, a já mencionada UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, sediada no Brasil, não encarnaria, em boa medida, a idealização original do ERES. Estrutura institucional baseada em Centros Disciplinares e Cátedras Latino-Americanas, a UNILA pretende criar um ambiente multicultural e interdisciplinar capaz de produzir profissionais e pesquisadores voltados para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do continente, num espírito de igualdade entre todos os povos e culturas do continente”.

³⁸ Plan de acción 2016/2020 disponible en línea: <http://edu.mercosur.int/es-ES/plano-2011-2015/160-plan-de-accion-2016-2020.html>. (Fecha de consulta: 22 nov. 2018.)

documento inicial con una propuesta de incorporación del uso de las tecnologías de información y comunicación como herramienta entre docentes y estudiantes, según lo enunciado en el plan estratégico. El GT de Escuelas Interculturales de Frontera también propone crear un glosario de terminología referido a la educación intercultural en la frontera. Esta iniciativa sería un importante avance en la planificación de una política educativa para una educación en las fronteras, definiendo características que le son propias. También se propuso un plan de formación docente, denominada en servicio, que permitiera discutir temáticas de la región. En decisión n°. 13/1998 se presenta un balance de los avances del sector:

I) aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes; (II) início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência; (III) aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; (IV) constituição do Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educacional do MERCOSUL; e (V) elaboração de um mecanismo de credenciamento de cursos universitários (Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Consejo del Mercado Común. Decisión n°. 13/1998. Plan Trienal y Metas del Sector Educacional, 1999, p. 3).

Cabe destacar en relación con el segundo punto que Brasil avanzó en la implementación de la enseñanza del español³⁹ como lengua adicional con la promulgación de la Ley n°. 11.161/05⁴⁰ sancionada en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva y por su vez en Argentina, con la promulgación de la Ley de enseñanza del portugués n°. 26.468. En Brasil, la ley que disponía sobre la oferta del español en las escuelas fue revocada luego de la promulgación de la reforma de enseñanza secundaria⁴¹ realizada en la gestión del Ministro de Educación, Mendonça Filho, en el gobierno de Michel Temer. Este factor, determinó la obligatoriedad del idioma inglés en las escuelas secundarias y conllevó a un movimiento de resistencia, muy importante, tanto de docentes como de la comunidad, actores políticos, y las

³⁹ Sobre la implementación del español y el portugués como lenguas adicionales en Brasil y Argentina la tesis de la investigadora Cristofoli (2010) presenta importantes análisis.

⁴⁰ Ley 11.161/05: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. (Fecha de consulta: 8 ene. 2018.)

⁴¹ Ley 13.415: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. (Fecha de consulta: 8 ene. 2018.)

asociaciones de español que en la actualidad se mantienen en lucha para colocar en la agenda política la obligatoriedad del idioma castellano en las escuelas, entendiendo el lugar geopolítico ocupado por Brasil y la importancia del aprendizaje de mencionado idioma⁴².

En las políticas regionales, cabe mencionar además la creación de la Asociación del Grupo Montevideo (AUGM) anterior a la SEM. Nace en agosto de 1991 con el propósito de consolidar la educación superior a través de intercambios docentes y discentes en la región y en respuesta al proyecto neoliberal del Estado de la década del 90. Actualmente, está compuesta por universidades de Argentina, Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay. Otra iniciativa importante, no ligada al Mercosur pero que merece destaque, es la red docente para América Latina y el Caribe, la Red Kipus⁴³, que se constituyó a partir del Encuentro de Universidades Pedagógicas en Chile, en el año 2003. La Red está vinculada a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Red Kipus forma parte de las instituciones, redes y organismos presentes en otra iniciativa de relieve como es nuestro Doctorado Latinoamericano (DLA): Profesión docente y políticas públicas, de la Facultad de Educación (FaE/UFGM). El DLA surge de un acuerdo de cooperación académica interstitucional firmado por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFGM), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe (OREALC), el Instituto de Educación Superior de la UNESCO para América Latina y Caribe (IESALC) y la Rede Kipus: la Universidad Pedagógica Nacional (México), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), la Pontificia Universidad Católica (Perú), la Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (Chile), la Universidad Católica

⁴²Para conocer sobre el movimiento: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/> (Fecha de consulta: 07 de fev. 2019)

⁴³ “La Red Kipus es una alianza de organizaciones, instituciones y personas comprometidas con el desarrollo profesional y humano de los docentes, a saber, universidades e institutos pedagógicos, facultades de educación, ministerios, redes profesionales, organizaciones no gubernamentales, gremios y sindicatos de maestros, investigadoras e investigadores y docentes. En la actualidad la Red Kipus tiene representantes en los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, y Venezuela.” Información de la página de la Red Kipus: <https://redkipuscr.ucr.ac.cr/red-kipus>. (Fecha de consulta: 25 nov. 2017.)

Silva Henríquez (Chile), la Universidad Del Bío-Bío (Chile) y la Universidad de la Frontera (Chile).

2.3.1 Programa de Apoyo al Sector Educativo: PASEM

Como mencionado anteriormente, el PASEM es un programa del SEM en colaboración con la Unión Europea, y se encuentra ligado de manera directa a la Comisión Regional Coordinadora de la Formación Docente, dentro de la estructura del SEM, integrando procesos de cooperación. El PASEM se propone desarrollar acciones que contribuyan a la mejora de la formación inicial y al desarrollo profesional⁴⁴ de los docentes en la región, focalizando en el diseño y la gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente, el reconocimiento de estudios, el aprendizaje del español y portugués como lenguas extranjeras, la alfabetización y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y la consolidación de los vínculos interinstitucionales. Los objetivos del PASEM son, según información de la página oficial: desarrollar capacidades para diseñar y gestionar políticas de formación docente para la integración regional fortalecidas; generar una propuesta marco para el reconocimiento mutuo de estudios y títulos de formación docente a nivel regional elaborada y presentada a las autoridades educativas de los países beneficiarios del Mercosur; realizar propuestas de desarrollo de formación continua sobre alfabetización tecnológica y el uso pedagógico de las TIC y sobre temáticas e integración regional; promocionar y fortalecer la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, los idiomas oficiales del Mercosur; consolidar los vínculos interinstitucionales y, finalmente, crear una base de datos de experiencias de buenas prácticas. En lo concerniente a la organización del programa, desde el año 2014 hasta el 2016, el PASEM realizó un total de once reuniones⁴⁵. El grupo de trabajo que

⁴⁴ Terminología utilizada en los documentos del PASEM.

⁴⁵ Sitio web: <http://edu.mercosur.int/es-ES/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/81-comite-diretor-do-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-de-mercosul-pasem-comite-diretor-del-programa-de-apoyo-al-sector-educativo-de-mercosul-pasem.html>. (Fecha de consulta: 28 oct. 2018.)

planifica el PASEM⁴⁶ elaboró diversos documentos en colaboración con diferentes actores de las políticas educativas de los países de la región, entre ellos: un documento sobre criterios de calidad y mejora en la formación docente del Mercosur; estudios sobre la normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur; un detallado informe sobre los planes de estudios de la formación docente inicial y propuestas de formación permanente; un documento importante para el análisis de las políticas lingüísticas de la región y por último, un documento sobre el trabajo con las nuevas tecnologías en la formación docente.

Los documentos presentados por el PASEM, son importantes para delinear conceptos de importancia en el pensamiento de una política educativa para la región. Avances que tal como se enuncia en los propios documentos del PASEM, coordinados por Alliaud (2014, p. 1): “El cambio de orientación política producido en varios gobiernos de la región latinoamericana y la recuperación de las políticas de Estado inauguraron hacia el comienzo de los años 2000 un nuevo escenario para los sistemas educativos y la formación docente”.

El contexto histórico y político pautó en una agenda regional, en vistas de la integración, teniendo como ejes, pasantías docentes entre las universidades de la región, y la organización de diversos grupos de trabajos y seminarios para (re)diseñar una política educativa de formación docente en la región.

En particular, me interesa en este momento mencionar una propuesta surgida en los diversos seminarios organizados⁴⁷. En uno de ellos, realizado en el año de 2014, una de las conclusiones a las que se llegó fue que era necesario e importante la construcción de una identidad Mercosur o un perfil docente Mercosur, incluso construir acuerdos comunes, entre los países miembros en la elaboración de diseños curriculares. Tales conclusiones se complementan con posturas que hacen hincapié en la necesidad de desarrollar políticas para la interculturalidad, en fortalecer los intercambios académicos que promuevan la movilidad de docentes y estudiantes, reconociendo la diversidad de todos los países miembros de la región. La construcción

⁴⁶El sitio web del PASEM fue desactivado hacia finales del año 2017.

⁴⁷Información:

<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/96-pasem/novidades/219-seminario-regional-pasem.html>. (Fecha de consulta: 11 dic. 2018.)

de la categoría perfil docente Mercosur disemina la concepción de construir una formación docente pensada desde la integración regional y al analizar los documentos del PASEM, esta idea está agrupada en todos los informes realizados proponiendo como puntos centrales para alcanzar este perfil el intercambio docente y el intercambio de prácticas pedagógicas. En el ámbito regional, el SEM y las políticas que surgieron en este espacio, como el caso del PASEM, constituyen un lugar fundamental para planificar y (re)diseñar las políticas educativas con vistas a una integración regional. Así pues, el PASEM⁴⁸ puede entenderse, como afirma Santos (2002), desde la perspectiva de una zona de resistencia contrahegemónica en épocas de globalización, de una propuesta desde donde puedan surgir reflexiones con la finalidad de pensar una pedagogía latinoamericana.

Estas diferentes iniciativas puestas en marcha desde los diversos espacios para pensar una educación con vistas a la integración regional, aquí enunciadas, estimulan la consolidación de redes ya existentes o la creación de nuevas (ABINZANO, 2007). A su vez, los diversos documentos, como los planes estratégicos y las actas referidas al SEM, así como los informes del PASEM, enfatizan la necesidad de discutir una educación desde principios regionales que fortalezca y posicione en el centro de la discusión el tema de la ciudadanía.

La creación del Mercosur, y en consecuencia luego la SEM, supone un giro del estado nacional hacia políticas de integración y regionalización. A partir de ese momento, comenzaron a pautarse en la agenda nacional, provincial y municipal políticas educativas de carácter regional. Una de las directrices del PEAS (2012) coloca en pauta esta premisa:

Directriz 10: Acordar y ejecutar políticas educativas coordinadas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente. Objetivos prioritarios - Fomentar acciones de formación docente/multiplicadores para la integración regional. - Implementar programas complementarios de formación docente en español y portugués como segunda lengua. - Articular acciones con otros sectores dentro de los ámbitos de competencia, para promover el derecho a la educación sexual y reproductiva en las escuelas de acuerdo con las normas vigentes en cada país y acuerdos internacionales vigentes. - Fortalecer la integración regional entre los países del MERCOSUR a partir de estrategias y acciones concretas en las regiones de fronteras con las

⁴⁸ Aquí se pueden visualizar las propuestas seleccionadas entre los años 2017/2018: http://edu.mercosur.int/images/pdf/ANEXO_IX_tabela_res_final_pasantias_2018.pdf. (Fecha de consulta: 20 sep. 2018.)

instituciones educativas. - Fortalecer la organización institucional para la gestión democrática de la escuela pública, garantizando la participación de todos los actores envueltos en la vida escolar (PEAS, 2012, p. 53).

La directriz del PEAS ubica en la agenda regional la pauta de elaboración y planificación de políticas educativas para una ciudadanía regional, acentuando la intención de fomentar acciones en vistas a la formación de formaciones para la integración regional. Cabe, entonces, reflexionar, si los municipios y estados están pautando estas directrices y de qué forma, instituciones como la UNILA puede ampliar su horizonte en la promoción de un perfil docente para la integración regional.

Si bien es de resaltar que muchas de las iniciativas enunciadas nacen de la intención de un país, como es del caso de Brasil, ocupando un lugar hegemónico, tanto de capital como de saber. Este hecho no es menor, tal vez sea fundamental colocar en debate políticas educativas para la integración regional partiendo del entendimiento que todos los países deben involucrarse en la concepción de iniciativas, a fin de realmente pautar una política de integración.

2.3.2 PEIF: política pública para las fronteras en la educación

Podría decirse que el PEIF es el prelude de la propuesta de formación permanente del PPI. Igualmente, el PEIF es uno de los primeros programas, producto de un acuerdo bilateral, que traza el camino para pensar las políticas educativas que reflexionan hacia y para las fronteras. En la ciudad de Foz de Iguazú, el programa abrió nuevos horizontes para el desarrollo de propuestas de formación plurilingües y pluriculturales⁴⁹. Asimismo, el PEIF parece estimular la creación de espacios como el PASEM, por ejemplo. El Programa nació de la necesidad de estrechar lazos interculturales entre ciudades vecinas que forman frontera con Brasil, como lo expone el Documento Marco Referencia de Desarrollo Curricular (2012).

⁴⁹ Es de destacar, también, que desde el año de 2014 el Instituto de Desarrollo Económico y Social de las Fronteras (IDESF) propone Seminarios para discusión de temas fronterizos, y diversas acciones de interés sobre problemas estratégicos en la frontera.

Fue con el PEIF, un acuerdo bilateral entre apenas dos países, Argentina de un lado y Brasil de otro, cuando se concretizó, de hecho, un programa educativo pensado para la integración regional. Con el objetivo de estrechar los lazos en el área educativa se firmó en Argentina, en el año 2003, la Declaración Conjunta de Brasilia para el fortalecimiento de la integración regional entre los Ministerios de Educación de Brasil y de Argentina. Y en el año 2004 se elabora el primer plan de trabajo conjunto, denominado: “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera”, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y del español⁵⁰. Posteriormente, en el año 2005, se inicia como un programa bilateral y en el año de 2007 se consolida como un programa del SEM, donde se incluye a los países de Bolivia, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Desde el 2004, año en que se firma en Buenos Aires una nueva declaración reafirmando el compromiso, el programa se desarrollaba en zonas fronterizas. En dicha declaración (2008) se destaca su objetivo principal:

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 3).

En este primer momento se decidió que el programa abarcaría apenas a algunas de las ciudades gemelas⁵¹. Estas fueron: Monte Caseros (Corrientes) – Barra do Quaraí (RS), Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS), La Cruz/Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS), Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS), San Javier (Misiones) – Porto Xavier (RS), Bernardo de Irigoyen (Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC) / Barracão (PR) Puerto Iguazú (Misiones) – Foz do Iguazú (PR).

Del lado brasilero los participantes del PEIF fueron: el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación, las universidades y las escuelas. En el año 2012 y mediante un detallado memorando, el Ministerio de Educación de Brasil

⁵⁰ El documento marco se puede consultar en el siguiente enlace:

<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. (Fecha de consulta: 12 ene. 2018.)

⁵¹ Son llamadas ciudades gemelas a las ciudades de un lado y otro de la frontera, como, por ejemplo: Puerto Iguazú/Foz de Iguazú. Disponible: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/19218-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomas>. (Fecha de consulta: 12 mar. 2018.)

instituye el Proyecto y modifica su nombre: de “Proyecto Escuelas Interculturales Bilingües” pasa a llamarse “Programa Escuelas Interculturales de Frontera”, según Portaria n.º. 798/2012, e incorpora nuevas escuelas ampliando la zona de frontera en un radio de 150 kilómetros. Y supone, además, a partir de ese mismo año (2012), una construcción colectiva de las escuelas en la elaboración de un Plan Político Pedagógico que respete las tradiciones y culturas de los países que forman parte del programa. Se destaca además que el Programa apunta hacia la interculturalidad como uno de sus rasgos fundamentales. En el documento marco se detalla cómo se diseñó, en un primer momento y se describen los pasos a seguir en el futuro. El artículo n.º. 2 interesa de manera particular:

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - **Interculturalidade**, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas:

II - **Bilinguismo**, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme demanda;

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (BRASIL, 2007, p. 10).

El concepto intercultural adoptado se direcciona a reflexionar sobre propuestas educativas de interculturalidad crítica, sin embargo, tal como señala Albuquerque y Alves de Sousa (2014), los documentos oficiales del PEIF no apuntan, de manera específica, que concepto intercultural debe ser abordado en las formaciones, la terminología presente en los documentos y en especial en su documento marco, parece vincularse a la interculturalidad crítica; no obstante, no se señala de qué forma se puede colocar en la práctica.

Además, en la realidad diaria del PEIF, durante los años 2014 y 2015, en la UNILA, diversos problemas burocráticos fueron enfrentados, entre ellos y el más importante, deriva de ausencia de normativas, resoluciones nacionales, para que docentes de escuelas públicas o servidores públicos puedan cruzar la frontera sin

necesidad de solicitar un permiso de “afastamento do país” para las instituciones⁵². Y, los/as estudiantes de las instituciones, tanto de Argentina como de Brasil, tampoco podían cruzar la frontera porque los vehículos oficiales siguen la misma regla. O sea, ¿qué interculturalidad está pautada si no hay de hecho una efectiva interacción?

Por otro lado, las escuelas, tenían como objetivo trabajar en cooperación para la elaboración de un currículo común. En la elaboración de un modelo conjunto se debería llevar en cuenta los currículos vigentes en las dos instituciones (AR y BR) y una serie de acuerdos y negociaciones que implican factores relacionados con las secretarías municipales, de estado, ministerios y provincias de ambos lados de la frontera. Este punto no fue cumplido, debido a que diferentes son los entendimientos de formación pautados en ambos países y requiere de una apuesta importante en materia de integración educativa.

En lo referente a la formación docente ofertada por el programa, de manera semestral los coordinadores de los países que conformaban el programa se reunían para discutir diversos asuntos e informar sobre los avances y los desafíos enfrentados. El papel de las universidades en la elaboración del programa de formación permanente de docentes fue fundamental, puesto que no se trataba apenas de ofrecer talleres y seminarios, sino de proporcionar un espacio de reflexión del ser docente en contextos de frontera (SILVA, 2014), en la propuesta de sensibilizar a todas las personas que intervienen en la comunidad escolar trabajando conceptos como lo intercultural, el plurilingüismo y la interacción de las diversas culturas.

Desde el año 2004 hasta el año 2010 el PEIF contó con la asesoría del *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL)*⁵³, del lado brasileiro, responsable por toda la gestión entre las escuelas, las secretarías municipales y estaduais y los cursos de formación, como también los diagnósticos sociolingüísticos. La planificación de la formación permanente fue amplia y abarcó los siguientes ejes, tal como puede visualizarse en la página del MEC Brasil:

⁵² Los servidores públicos necesitamos solicitar “afastamento do país” que luego deberá ser publicado con antecedencia en el Diario Oficial de la Unión. Este hecho muchas veces inviabiliza la salida de docentes universitarios para participar de las actividades relacionadas con el PEIF.

⁵³ Disponible:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/19218-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomas>. (Fecha de consulta: 12 mar. 2018.)

Eixo 1: envolvimento de toda a escola⁵⁴: a) a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem; b) a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural (planejamento conjunto das ações) e regimento escolar; c) levar em consideração as especificidades curriculares e socioculturais das comunidades do campo, indígena e quilombola; d) dinamização do relacionamento com escola do país vizinho, definindo um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras ações que promovam a interculturalidade, estendendo-se a todos os anos de escolarização da escola; e) a utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias.

En este primer eje, la escuela está implicada en la definición de la metodología de los proyectos que serán trabajados de un lado y otro de los países, con el grupo de clase seleccionado, así, planifican en conjunto como será realizado el intercambio docente y las actividades durante todo el semestre. La secretaria de educación municipal, en Brasil, es responsable por el transporte para que el intercambio docente se haga efectivo; así como también deben planificar en conjunto con las universidades el plan de la formación permanente. Es en el eje 3 donde las acciones formativas se concretizan:

Eixo 3: Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades: a) compor o grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor a distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola); b) promover a articulação, no espaço da Universidade, entre educação integral e interculturalidade; c) articular-se com o comitê gestor de recursos financeiros de sua instituição; d) ofertar ações/cursos de aperfeiçoamento; e) contribuir para o repositório dos materiais de formação; f) agilizar os procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES); g) definir arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, nos municípios; h) elaborar produtos, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países; i) articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC); j) induzir a inclusão da temática “interculturalidade na perspectiva da educação integral” na formação inicial dos cursos de licenciatura e pós-graduação, e na pesquisa acadêmica; k) promover o uso das tecnologias de informação e comunicação; realizar o diagnóstico sociolinguístico das comunidades participantes do PEIF (MEC, 2014)⁵⁵.

⁵⁴ Disponible: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. (Fecha de consulta: 10 mar. 2018.)

⁵⁵ Documento en línea: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. (Fecha de consulta: 20 abr. 2017.)

En la formación permanente de docentes se destaca que las acciones que se realizaron del lado brasilero, en la ciudad de Foz de Iguazú, fueron los siguientes: reuniones de asesoría, reuniones de capacitación y un seminario.

Sin entrar en detalles en relación a la estructura del PEIF, considero que son las docentes de las escuelas primarias quienes deben implicarse de manera más directa en la programación del programa de formación y que esto no ocurre en toda su dimensión formativa. Les cabría entonces a ellas la decisión de debate en relación con los diversos temas propuestos. Por otro lado, el PEIF no abarcó nunca a la totalidad de las escuelas, sino apenas a una o dos escuelas de un lado y otro de la frontera. Este gesto, también deja al margen a escuelas y comunidades. En Foz de Iguazú, en particular, el PEIF se consolidó con la participación UNILA desde su implantación en el territorio y luego en el año 2015, a través del *Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (COMFOR)⁵⁶, que se vincula a la Prorectoría de Graduación (PROGRAD).

Los talleres de formación del año 2015 en la UNILA fueron decididos por la coordinación en reunión con el equipo gestor. De acuerdo con el proyecto presentado cada acción tenía como ejes: la formación permanente de docentes de la red, la formación de gestores, seminarios temáticos y la aplicación de seminarios sociolingüísticos:

[...] O primeiro eixo deste plano de trabalho é da **Formação de Professores**. [...] **Formação de Gestores, Seminários Temáticos** [...] **Aplicação do estudo sociolingüístico** - Ter o perfil tanto dos alunos e da comunidade escolar no sentido de saber a origem dos mesmos, suas realidades culturais e linguísticas é algo imprescindível para o ingresso no Programa, assim que, após o seminário, a escola que melhor se “qualificar” ao ingresso, deverá passar pelo estudo nas bases dos demais já aplicados em outras escolas e em outras regiões fronteiriças. Para esta tarefa a proposta é de organização de uma equipe composta de professores da instituição dos variados cursos por ela oferecidos e que tiverem interesse em participar do PEIF [...].⁵⁷

⁵⁶ El COMFOR se instituye el 10 de agosto de 2011, mediante normativa MEC n°. 1.087: Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 46).

⁵⁷ Información extraída de la Prorectoría de Extensión (PROEX) UNILA, vía sistema institucional. Autoría: Coordinación del PEIF UNILA 2014/2015.

En lo referente a la formación docente permanente, el plan estipulaba dos encuentros mensuales en determinadas escuelas de la red municipal. Las docentes formadoras eran de la UNILA, y UNIOESTE. Paiva (2016) presenta un breve recorrido de inicio del PEIF en la ciudad de Foz de Iguazú:

Sobre a estrutura do programa, o relatório produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu na ocasião da primeira reunião entre a equipe dos dois países, em abril de 2006, destaca os principais acordos para a implementação do programa nas escolas: - Inicialmente o projeto atenderia duas turmas do ensino fundamental de cada instituição no turno da tarde, todas as quartas-feiras; - As aulas bilíngues seriam ministradas no período contra turno; - A metodologia escolhida foi a de projetos pedagógicos interculturais; - A cada quinze dias os planejamentos das aulas seriam feitos com os professores envolvidos no projeto, com alternância dos turnos de encontro e das escolas (PAIVA, 2016, p. 177).

El Programa cesó sus actividades en el año de 2016, como política vinculada al MEC, aunque algunas escuelas lo han mantenido con recursos propios, o con esfuerzos de las universidades participantes, tal es el caso de la SMED y la UNILA⁵⁸, por ejemplo.

Lógicamente la presentación expuesta hasta aquí es un panorama general del PEIF, el cual sin dudas enfrentó muchos más desafíos y dificultades. Además, es importante remarcar nuevamente que el programa tenía autonomía en cada universidad, por lo cual sería imposible demarcar características para el PEIF en lo referente a la formación docente permanente ya que cada institución formaba su equipo de trabajo y planificaba un programa de formación de acuerdo a sus necesidades o intereses. A pesar de divergencias, considero que el PEIF UNILA, como partícipe directa de las acciones formativas, cumplió su objetivo, en mayor o menor medida con sus críticas y sus aciertos.

Los documentos producidos por el PASEM, enunciados en este capítulo, pueden servir como base para pensar un programa de formación docente permanente teniendo en cuenta problemáticas de la región, ya que diseñan un perfil docente Mercosur reafirmando políticas que prioricen el intercambio, temas de la región y una relación horizontal entre la universidad y la escuela.

⁵⁸ Por intermedio de las acciones del PPI las acciones del PEIF se reactivaron en septiembre de 2018.

Nilsson (2009) en un informe presentado sobre el PEIF, trazó posibles caminos para el programa al entender que se debe abordar desde cuatro dimensiones y que podrían ser retomadas al pensar en políticas educativas para la región. Las dimensiones enunciadas por la autora son:

[...] la dimensión socio política en la cual se inserta el programa, lo que implica tomar en cuenta las representaciones socio históricas que crean y recrean el contexto local; la situación de las lenguas de referencia dentro de ese contexto socio histórico fronterizo; la dimensión pedagógica que supone la elección de un enfoque apropiado para la puesta en práctica; y finalmente, la organización y gestión institucional de los equipos técnico pedagógicos de ambos países que, de manera conjunta, establecen un sistema de acuerdos bilaterales que dan coherencia al trabajo de las escuelas asociadas (NILSSON, 2009, p. 3).

Las diferentes propuestas presentadas hasta aquí, como el PASEM y el PEIF, en una breve síntesis de cada uno de ellas, colocaron en la agenda nacional, internacional y local la necesidad de políticas sociales, económicas y educativas sobre las fronteras. Es indudable que, en mayor o menor medida, todas ellas presentaron y presentan enormes desafíos en un momento en que las políticas neoliberales avanzan en la región. Es por ello que cada vez se torna más urgente la planificación conjunta de proyectos, programas o acciones que impulsen temas regionales en materia de formación docente inicial y permanente para la consolidación de las propuestas hasta aquí enunciadas. En el 2010, en el contexto de los programas enunciados en este capítulo, surge la UNILA como espacio de integración y desarrollo regional en la construcción de políticas de cooperación solidarias sur/sur.

2.4 La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una universidad para la integración regional

En 2010 surge oficialmente la UNILA con la propuesta de pensar una educación regional y, particularmente, una educación para en/la frontera. Fals Borda (1968) afirma que para romper la dependencia económica, social y cultural con Euroamérica, es necesario pensar en la integración regional con políticas regionales en el ámbito social y educativo. Para dar inicio al proyecto el Ministerio de Educación y

Cultura de Brasil (MEC) envió al entonces presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, en diciembre del 2007 el Proyecto de Ley de creación de la UNILA. Es de rescatar que en un primer momento, el proyecto original de la UNILA, era pensar una universidad del Mercosur, con todos los países del bloque implicados. Por diversas razones, varios países no aceptaron la propuesta y Brasil decidió seguir adelante con el proyecto de una universidad para la integración regional.

Con una clara vocación latinoamericanista, el proyecto nace con la misión de fomentar y promover relaciones solidarias entre los países de la región, conformados en un primer momento por el bloque común del Mercosur y posteriormente por toda América Latina y el Caribe.

Así, se pone en marcha el proyecto de la UNILA mediante la sanción de la n°. 12.189/2010. Instalada en la Triple Frontera de Argentina, Brasil y Paraguay, y con sede provisoria en el Parque Tecnológico de Itaipú en la ciudad de Foz de Iguazú⁵⁹.

Me gustaría ubicar a la Unila en el territorio del entrelugar desde la propuesta de Bhabha (2014) y como el espacio privilegiado del estar entre tres países, entre lenguas (Daviña, 2013) y culturas. Entiendo la UNILA como una universidad que permite nuevas posibilidades a partir de los encuentros y conflictos que se generan en el espacio intermedio y por su ubicación geopolítica y del conocimiento.

Son los estudios poscoloniales que quiebran el paradigma colonial y propician pensar en un lugar intermedio donde surgen formas posibles de pensarnos, desde un lugar híbrido. La reflexión también me lleva a vincular la UNILA, en un horizonte de utopías, con la propuesta de Fals Borda (1968, p. 15):

La vía propia de acción, ciencia y cultura, incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma frente a aquellas que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándole prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectiva para fines particulares.

La UNILA propone desconstruir el pensamiento colonial, con el principal objetivo de promover la integración, el desarrollo y la cooperación solidaria entre los países de América Latina, a partir del conocimiento compartido y de la formación de

⁵⁹ En la actualidad, 2018, la UNILA aún no cuenta con campus propio y se encuentra distribuida en cuatro edificios con sedes provisionales.

recursos humanos. Su instalación en este territorio se ve marcado por constante asimetrías, tal como se señala en la tesis doctoral de Carvalho (2016), ya sean económicas, culturales, políticas, sociales y lingüísticas. La institución ya se anuncia, de esta forma, en las primeras páginas del libro que relata y narra su historia, *Unila em construção* (2009), como una universidad de vocación transnacional:

A missão da Unila é a de contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico (Comissão de Implantação UNILA, 2009, p. 9).

Gracias a esta vocación, la UNILA se caracterizará por su actuación en las regiones de frontera, en vistas a fomentar el intercambio académico y la cooperación solidaria. Lo innovador de la propuesta es su carácter integracionista y su concepción como un proyecto que implica a todos los países de la región. En su Estatuto (2010) se explicitan los fines principales de su misión:

I - A universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética; II - O respeito a todas as formas de diversidade; III - O pluralismo de ideias e de pensamentos; VII - A qualidade acadêmica com compromisso social; VIII - Educação bilíngue: português e espanhol; IX - Promoção da interculturalidade; e XI - A defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz (ESTATUTO UNILA, 2010, p. 3).

Desde su inicio la UNILA busca trabajar, lo global, lo regional y lo local a fin de integrar todas las visiones desde una común perspectiva: la integración de América Latina y el Caribe. Pese a ser una universidad federal, o sea, que depende del sistema educativo superior brasileiro, la UNILA tiene como misión principal la integración regional, promover y debatir temas sobre el ser latinoamericano, así como teorías y perspectivas que ayuden a repensar nuestra región. El proyecto estipula, además, que la mitad de su cuerpo docente sea transfronterizo/a, así como su alumnado. Este proyecto ambicioso también busca entre sus principales objetivos debatir la identidad de América Latina y el Caribe. En el año de 2018 la UNILA

contaba con 4869 estudiantes, de ellos 3.507 brasileños y 1.362 internacionales y con 362 docentes, entre brasileños/as, argentinos/as, mexicanos/as, colombianos/as, peruanos/as, entre las principales nacionalidades⁶⁰. En 2015 se dio entrada a 82 haitianos, llegando por primera vez al Caribe⁶¹. En el año de 2018 se abre por primera la selección de candidatos/as portadores de visado humanitario y a comunidades indígenas⁶². La UNILA ofrece, en la actualidad, veintinueve cursos de graduación en diferentes áreas del conocimiento, un total de nueve magister y cinco especializaciones⁶³, además de un doctorado interinstitucional. Las temáticas trabajadas en todas las carreras, así como en el posgrado posibilitan pensar (nos) desde el lugar de latinoamericanos y caribeños, en una propuesta contrahegemónica a los proyectos nacionales contraponiendo la lógica del estado nación; con el desafío de perfilar una epistemología de frontera que incluya las personas y movimientos sociales excluidos por el proyecto nacional. Con el fin de que las temáticas latinoamericanas se puedan trabajar en consonancia con las diversas carreras, la comisión de implantación⁶⁴ con el objetivo de diseñar y planificar los documentos institucionales de la universidad, planificó el denominado Ciclo Común de Estudios (CCE), formado por las siguientes áreas: Lenguas adicionales español y portugués, Fundamentos de América Latina y Metodología y Epistemología de las Ciencias, a través de estas áreas el/la estudiante tendrá lugar a una construcción autónoma del conocimiento y del pensamiento sobre América Latina. Las lenguas ocupan hoy la parte más importante del currículo del CCE, los estudiantes hispanohablantes estudian portugués y los estudiantes que tienen el portugués como lengua materna aprenden el español, con un

⁶⁰ Datos Secretaría de comunicación (SECOM) UNILA.

⁶¹ Según datos de la SECOM/UNILA.

⁶² Datos de la selección, en números, para entrada a la UNILA en 2019: <https://public.tableau.com/profile/ramon.fernandes.louren.o#!/vizhome/PSI2019/Painel1>. (Fecha de consulta: 23 sep. 2018.)

⁶³ Según datos de la Prorectoría de Investigación (en noviembre de 2018 el consejo universitario aprobó la creación de su décimo magister). Acta n.º. 38 del CONSUN UNILA: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf?jsessionid=947A079159468F1E5FF9991FA9E5COD4.sig2>.

⁶⁴ Instituida por la Secretaría de Educación Superior MEC, a través de *Portaria n.º. 43*, de 17 de enero de 2008. A Comissão estava composta por professores do Brasil e de vários países latino-americanos de língua espanhola: Hélgio Trindade (presidente), Alessandro Candeas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Célio da Cunha, Gerónimo de Sierra, Ingrid Sarti, Marcos Costa Lima, Mercedes Maria Loguercio Canepa, Paulino Motter, Paulo Payall Guillayn, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestrini, Stela Maria Meneghel (Projeto político pedagógico CCE, 2013, p. 3).

total de ocho horas por semana destinado al aprendizaje de la lengua adicional⁶⁵. Según el Proyecto político pedagógico del CCE:

O Ciclo Comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha. A proposta de criação do Primeiro Ciclo foi formulada oportunamente pelos membros da Comissão Pró-Implantação da UNILA (UNILA, Projeto político pedagógico CCE, 2013, p. 3).

Este CCE traspasa todas las carreras de la Universidad, trabajando de forma interdisciplinar con toda la institución. En este proceso, la reflexión sobre la historia de América Latina y el Caribe, sobre las culturas y las ciencias representa uno de los rasgos diferenciales de la UNILA en comparación con las demás universidades brasileiras. El CCE simboliza la base para pensar una identidad regional y latinoamericana caribeña en la medida que aúna los tres pilares (bilingüismo, interculturalidad e integración) de la universidad en su misión de integración latinoamericana. Vale destacar, además, que el CCE se propone interdisciplinar en el trabajo transversal con todas las carreras y esto le permite avanzar en la construcción de propuestas y diseños curriculares contrahegemónicos incluyendo temáticas que problematizan las realidades locales, movimientos sociales y minorías. La temática intercultural, así como su característica interdisciplinar, es de fundamental importancia en un proyecto de estas características. Es, además, primordial que se piensen estas cuestiones en la medida en que define toda la agenda de implementación de una política lingüística⁶⁶ y educativa de la Universidad, con consecuencias para el currículo y sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con las palabras de la profesora Diana Araujo Pereira (2010):

Pensar uma Universidade bilíngue, ou melhor, multilíngue, [...] é pensar uma política interna de ensino-extensão-pesquisa que nos habilite a lidar e incorporar [...] a diversidade, que promova meios de se refletir as práticas para levar a bom termo o projeto de integração, que é a nossa meta. [...] temos, acima de tudo, a consciência

⁶⁵ En la actualidad, septiembre de 2018, el currículo del CCE está siendo rediscutido. (Datos del área de Letras y Lingüística de la UNILA/noviembre de 2018.)

⁶⁶ Es importante remarcar que ya algunos trabajos de investigación (CARVALHAL, 2016; MUÑOZ, 2016; CARVALHO DA COSTA, 2012) y artículos académicos problematizan la política lingüística de la Universidad.

papel lingüístico e cultural como temas estratégicos e basilares da integração regional (PEREIRA, 2010, Información verbal: I CIPLOM).

Entre los países del bloque del Mercosur son varios los que se han destacado por invertir en políticas educativas colocando en pauta el tema de la diversidad ya sea lingüística y/o cultural, el caso más notorio es Bolivia⁶⁷, estado asociado en proceso de adhesión en el bloque regional. Entrar en la UNILA se constituye como un espacio privilegiado de múltiples lenguas, culturas y como afirma Carvalho da Costa (2018, p. 6):

[...] por suas características, esse contexto demanda o desafio de repensar a produção de conhecimento, bem como as práticas pedagógicas, seja na formação dos professores, nas práticas de ensino e/ou na estruturação dos currículos. No plano das políticas linguísticas, essa mesma diversidade que constitui a riqueza do contexto acadêmico, torna-se também um desafio para a instituição, potencializado pelo fato de a UNILA ser uma instituição jovem e por não haver, historicamente, referência anterior de um projeto de ensino superior bilíngue e de integração latino-americana nesses termos.

En lo que atañe a la temática intercultural, como uno de los conceptos ejes de este trabajo, los principales documentos oficiales presentan poca información sobre cómo serán trabajadas estas temáticas. En el Estatuto, la educación intercultural apenas aparece en dos oportunidades, sin ninguna definición precisa. El concepto de frontera no es del todo problematizado en los documentos oficiales de la universidad, apenas cuando se refiere al propio triffinio. En el Regimiento General no se hace mención al concepto intercultural, como tampoco a la frontera. En cambio, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) el término intercultural se presenta de manera más recurrente. Primeramente, como principio filosófico de la universidad. Según el PDI da UNILA (2013, p. 7):

A UNILA valoriza, na construção da integração regional: o diálogo e a comunicação intercultural, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos.

⁶⁷ En proceso de adhesión en el año 2018, según información: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/>. (Fecha de consulta: 27 nov. 2018.)

Se desprenden algunas consideraciones a partir de esta definición, en primer lugar, que la interculturalidad se entiende como un diálogo que se construye por medio del respeto a todo tipo de diversidad y que implícitamente conlleva la construcción de una educación para la solidaridad. Sin embargo, una vez más no se expresa la forma o prácticas pedagógicas de cómo la temática será trabajada. Más adelante, se enuncia PDI Unila (2013, p. 12):

A UNILA, com base na Lei de Cotas – Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 – priorizará estudantes que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas, além de autodeclarados negros, pardos e índios quando em situação de vulnerabilidade econômico-social, considerando, assim, os princípios de inclusão, de respeito à diversidade e da interculturalidade.

Destacando, de esta forma, los factores que se tendrán en cuenta para la selección de estudiantes en consonancia a la misión institucional.

Aun no disponiendo de una política explícita para el trabajo de sus temáticas fundamentales, algunos intentos merecen una mención como son por ejemplo los proyectos que se ejecutan en el área de la extensión y de investigación, priorizando valores interculturales y plurilingües. De hecho, la UNILA parece constituirse como el espacio privilegiado para proyectos que tengan como locus los espacios escolares que se centren en políticas para pensar nuestra identidad latinoamericana y caribeña desde el territorio.

Es el caso específico del PPI, estructurado como un proyecto de investigación y de extensión, que en el año de 2018 se consolida como acción permanente englobando el Programa Institucional de Lenguas de la UNILA⁶⁸. Posee dos frentes importantes: el programa de formación permanente en lenguas adicionales para las escuelas del municipio y el programa de formación interno para docentes y no docentes de la UNILA⁶⁹. Desde una propuesta intercultural e interdisciplinar, a esta iniciativa se le suma la Prorectoría de Recursos Humanos y el IMEA. En relación al trabajo con las temáticas interculturales, varios intentos se realizaron entre los años

⁶⁸ Informaciones sobre el Programa pueden consultarse en la siguiente noticia: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/unila-cria-programa-permanente-de-linguas-para-a-comunidade/>. (Fecha de consulta: 12 ago. 2018.)

⁶⁹ La información se encuentra en el portal interno de la Universidad.

2016/2017, como son el *Programa de Acolhimento de Estudantes*⁷⁰ para el ingreso del alumnado en el 2018, un esfuerzo conjunto de la Prorectoría de Asuntos Estudiantiles (PRAE) y la Prorectoría de Relaciones Institucionales e Internacionales (PROINT). Desde el área de lenguas varias iniciativas pueden destacarse: la creación del Núcleo de Lingua(gem) e Interculturalidade (NIELI)⁷¹ en el año 2017, la elaboración del curso de acogida para estudiantes transfronterizos, denominado Curso de español y portugués para Intercambio (CEPI UNILA)⁷², entre varias otras propuestas.

Otro aspecto importante, iniciado por la PROINT y por el IMEA es la institucionalización de un grupo de trabajo, conformado por docentes, no docentes y estudiantes, que reflexionan acerca de temáticas comunes sobre las fronteras. Este paso se inició en diciembre de 2017 mediante una convocatoria pública de carácter interno⁷³. Se destaca igualmente la propuesta que consiste en la convocatoria de la Prorectoría de Investigación, lanzada en noviembre de 2018, denominada: Convocatoria Agenda Tríplice. Su objetivo es reunir grupos de investigación para el fomento de proyectos que atiendan las necesidades regionales⁷⁴.

En dicha convocatoria⁷⁵ las diferentes personas que componen la prorectoría escucharon a más de treinta instituciones de Puerto Iguazú, Foz de Iguazú y Ciudad del Este, a fin de seleccionar proyectos de investigación que atiendan a la región y al espacio trifronterizo. Las temáticas propuestas por la SMED, ratifican la trascendencia de programas de formación permanente en articulación con las universidades de la región, como proyecto de transformación social y política del territorio. Es de destacar también las características de las licenciaturas de la UNILA, con principios innovadores en sus currículos. De cualquier forma, aún deben avanzar

⁷⁰La política del programa se puede consultar en el siguiente enlace: <https://unila.edu.br/documentos/editais/proint/01>. (Fecha de consulta: 11 ago. 2018.)

⁷¹ Informaciones sobre el NIELI pueden consultarse en la siguiente noticia:

<https://www.unila.edu.br/noticias/celu>. (Fecha de consulta: 12 ago. 2018.)

⁷² Informaciones sobre el CEPI UNILA pueden ser consultada en la siguiente página:

<https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf>. (Fecha de consulta: 18 ago. 2018.)

⁷³ Publicada en: <https://www.unila.edu.br/edicao-275>. (Fecha de consulta: 18 mar. 2018.)

⁷⁴ Información:

https://unila.edu.br/documentos/system/tdf/arquivos/editais/edital_prppg_137-2018_agenda_triplice.pdf?file=1&type=node&id=2833. (Fecha de consulta: 27 nov. 2018.)

⁷⁵ El anexo con el listado de las problemáticas expuestas por parte de las diversas instituciones del trinio puede consultarte en el siguiente enlace:

https://unila.edu.br/documentos/system/tdf/arquivos/editais/anexo_i_-_agenda_triplice.pdf?file=1&type=node&id=2833. (Fecha de consulta: 5 dic. 2018.)

hacia una propuesta interdisciplinar y modular. Otra de las características importantes es la estructura de los Centros Interdisciplinares, en su inicio concretizaron esfuerzos en la búsqueda de una academia decolonial, ya que en su organización estaba previsto que los diferentes cursos de graduación no tuvieran una coordinación, sino que los/as docentes serían agrupados por áreas del conocimiento trabajando en colaboración e interdisciplinariamente. Aunque, en la actualidad, los/as docentes somos agrupados/as en área de conocimiento, la coordinación de cursos es una de las exigencias del MEC Brasil.

La utopía hacia una universidad decolonial no depende apenas de la voluntad de los que integran la universidad, sino que exige cambios estructurales en diversos ámbitos. Los diferentes proyectos y/o acciones de la UNILA confluyen en su intento de delinear una educación pensada para las fronteras; sin embargo, al no estar claramente definido en sus documentos, la forma en que se trabaja la interculturalidad da lugar a que cada curso, de manera aislada, planifique con sus docentes diversas metodologías y representaciones de categorías como frontera e interculturalidad en sus planes de estudios.

Esta indefinición también está implícita en sus documentos oficiales al referirse a la categoría de formación docente permanente. Uno de los documentos que trata sobre formación permanente para los y las servidores de la Institución, es el PDI (UNILA, 2013, p. 54) donde se enfatiza:

O Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional (PIDP) que objetiva a qualificação docente, visando ao desenvolvimento profissional, servirá de meio para alcançar os objetivos e a missão institucional da UNILA, e para contribuir no desenvolvimento dos planos institucionais de qualificação e formação continuada profissionais, orientados para a análise aprofundada da temática regional latino-americana e caribenha. Assim, a Universidade proverá atividades destinadas a contribuir com o domínio dos idiomas oficiais (português e espanhol), o desenvolvimento de visões focadas na realidade multicultural da instituição, na perspectiva interdisciplinar e na reflexão acerca da integração latino-americana e caribenha. Ao mesmo tempo, tais atividades focarão a relação entre estes aspectos e o trabalho, possibilitando ação pedagógica, projetos de extensão e de pesquisa coerentes com a proposta da UNILA, além de uma cultura de gestão conforme às necessidades singulares desta universidade.

El documento destaca el desarrollo profesional en acciones que potencialicen la misión institucional. En un primer momento, el documento elige posicionarse con el término: desarrollo profesional y, posteriormente, prefiere el

término formación permanente. Las contradicciones del documento, forman parte de la incipiente política institucional dedicada a la formación docente permanente como espacio de reflexión sobre temáticas que preocupan a la región. Si analizamos la terminología, el documento menciona, en primer lugar, el desarrollo profesional. Martínez (2010, n.p.) señala que el término hace referencia a:

O DP que é proposto aos docentes nesse contexto se conceitualiza como processo ao longo da vida, no qual estes aproveitam e gestionam oportunidades para aumentar suas competências profissionais, o que ocorre principalmente de forma individual. Ao mesmo tempo, é concebido como um processo com diferentes momentos e etapas com ênfases, propósitos e desafios que têm como finalidade a melhora da prática da docência, do status profissional e do seu impacto no aprendizado dos estudantes (BECA *et al.*, 2006).

Esta tendencia trabaja con el concepto de que el desarrollo profesional depende de diversas planificaciones; en este caso, la planificación en la formación docente permanente estaría a cargo de las prorectorías y las directorías⁷⁶ dentro de la estructura administrativa de la institución.

Otros autores, como Tarigi (2010), entienden que el término desarrollo profesional se usa en detrimento de otras terminologías porque abarca una mayor variedad de sentidos y porque, además, se refiere a la progresión docente⁷⁷. En la UNILA, por ejemplo, para elaborar, planificar y poner en ejecución programas de formación permanente de carácter interno se entabla un debate con toda la comunidad (generalmente mediante formulario de consulta en línea) a fin de conocer las temáticas de interés para el diseño de la formación permanente que se implementará en la Universidad. Faltan avances en relación a los modelos de formación docente y las estrategias formativas en consonancia con las temáticas para el trabajo de una integración regional. Los documentos presentan contradicciones, no delineando de manera clara una política de formación docente permanente en la institución. Asimismo, no se definen propuestas para un modelo de educación para las fronteras, si bien es de resaltar que los planes de estudios de las diversas carreras discuten temás

⁷⁶ La UNILA cuenta con cuatro Institutos: el Instituto Latinoamericano de Ciencias de la Vida y la Naturaleza; Instituto Latinoamericano de Artes, Cultura e Historia; Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política; Instituto Latinoamericano de Tecnología, Infraestructura y Territorio. Informaciones: <https://www.unila.edu.br/>. (Fecha de consulta: 25 nov. 2018.)

⁷⁷ La progresión docente es la escalonización de nivel a medida que el servidor suma determinados puntos en la carrera.

que engloban la región desde el pensamiento central de una epistemología del sur⁷⁸. No obstante, sería de importancia, de acuerdo a la propia misión institucional, diseñar y planificar en conjunto con las estructuras administrativas y académicas un modelo de educación para la frontera en lo que refiere a la formación inicial o permanente, de manera más objetiva, principalmente en relación a prácticas y/o metodologías pedagógicas.

Para el diseño y planificación del PPI fue fundamental entender desde qué lugar se posiciona la UNILA, para pensar la formación docente, la interculturalidad y el lugar de las lenguas y la frontera. A pesar de sus contradicciones en los documentos, la universidad ha avanzado en su proyecto de consolidación en el territorio, a través y principalmente de sus proyectos de extensión y de investigación, movilizados por docentes, técnicos administrativos y estudiantes. Es importante mencionar la participación activa de los y las estudiantes de la institución, de diversas nacionalidades, en la organización de eventos y diversas acciones, en las prácticas sociales de las diferentes culturas.

En este capítulo he intentado perfilar proyectos contrahegemónicos que plantean otros conocimientos. Ya se mencionó que los documentos internos de la UNILA presentan escasas informaciones en este sentido, aunque su documento de base, *Unila em construção* (2009), elaborado por la comisión de implantación presenta relatos interesantes, que podrían retomarse desde el intento de construcción de una universidad de la región.

A reunião segue com a fala de Enrique Leff, que aponta a construção da Unila como um desafio histórico. Diz que a ciência ignorou vários saberes, entre eles os naturais, por isso a criação de uma nova universidade é a chance de mudar, valorizando a interculturalidade da América Latina e a sustentabilidade dos povos. Para Carlos Galano o problema das universidades é que não há reflexão sobre o espaço e a territorialidade. Ele citou Simon Rodriguez e seu projeto de educação popular e a construção de um espaço internacional e intercultural, respeitando a territorialidade dos saberes e das diferenças (Comissão de Implantação, 2009, p. 83).

Retomo aquí el lugar propuesto al inicio de este capítulo entendiendo que la UNILA se posiciona en el entre lugar con el objetivo de diseñar una política de

⁷⁸ Los planos curriculares de todas las carreras se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.unila.edu.br/graduacao>. (Fecha de consulta: 9 sep. 2018.)

formación educativa intercultural y plurilingüe pensada a partir de su propia identidad y de su misión en base a su praxis política y emancipatoria. En este sentido, el hecho de que la propuesta de formación docente como programa permanente haya partido desde la UNILA no es fortuito. Los objetivos y la propuesta del programa van al encuentro de la misión de la Universidad. Por otro lado, cabe destacar que entre las propuestas presentes en las instituciones públicas superiores también sobresale desde el año 2015 la propuesta de Magister y Doctorado Interdisciplinar de la UNIOESTE denominado *Sociedade, Cultura e Fronteiras*, que tiene como objetivo principal, según se enuncia en su proyecto político y pedagógico:

O Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu, em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado e Doutorado se propõe qualificar profissionais que desenvolvam, durante o processo de formação, capacidades para coordenar estudos e pesquisas transfronteiriços, na perspectiva de ultrapassar as fronteiras geopolíticas. Estudos que digam respeito à ocupação de um território localizado na fronteira e aos conflitos que daí resultaram; à implantação de projetos de colonização e de obras como a usina de Itaipu; ao desenvolvimento de movimentos e outras organizações sociais, tais como cooperativas, complexos agropecuários e agroindustriais; à questão indígena e de gênero frente ao movimento de colonização; às relações de trabalho tais como as obragens, típicas da região e ao cotidiano dos colonizadores; às relações com os países vizinhos (Paraguai e Argentina) e à perspectiva do MERCOSUL⁷⁹ (UNIOESTE, Resolução 089, 2015, p. 3).

De esta manera, Foz de Iguazú se destaca en la región por poseer tres instituciones públicas de enseñanza superior que pueden desarrollar, en constante colaboración con la SMED y con el Núcleo Regional de Docentes de carácter estadual, proyectos de formación docente permanente que problematicen una educación para las fronteras. Y es precisamente uno de los papeles de la UNILA, desconstruir las epistemologías eurocéntricas para diseñar una epistemología de frontera/epistemologías del sur (SANTOS, 2011).

En este sentido, es importante que la UNILA se una en proyectos y/o acuerdos de cooperación, a las diversas instituciones de la región, que convergen en objetivos con su misión. Documentos de relevancia dialogan, también, con la misión y propuesta de la UNILA, así lo demuestra la Directriz n° 14 del PEAS (2012, p. 59):

⁷⁹ Informaciones:

<http://portalpos.unioeste.br/media/File/0892015-CEPE-%20Aprova%C3%A7%C3%A3o%20PPP%20-%20Mestrado%20e%20Doutorado.pdf>. (Fecha de consulta: 9 sep. 2018.)

EJE V: Valorizar y promover la diversidad cultural. Directriz 14: Promover la conciencia de la identidad cultural regional, valorizando y difundiendo la diversidad cultural de los países del MERCOSUR, y de las culturas regionales. Objetivos prioritarios: - Difundir actitudes igualitarias y valores éticos irrestrictos respecto a la diversidad y valorización de la paz. - Articular acciones con vista al fortalecimiento de las iniciativas desarrolladas por la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR en el área de la diversidad cultural. - Alentar la producción cultural de los grupos culturales más diversos originarios, populares y contemporáneos. Fomentar el potencial cultural de las zonas de frontera como un espacio para el diálogo intercultural en la formulación de políticas conjuntas).

En este sentido, también vale rescatar el Estatuto de la Ciudadanía, del MERCOSUR, que instituyó en su plan de acción:

Art. 2 – El Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR estará integrado por un conjunto de derechos fundamentales y beneficios para los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR y se conformará en base, entre otros, a los siguientes objetivos oportunamente trazados en los Tratados Fundacionales del MERCOSUR y en la normativa derivada: Implementación de una política de libre circulación de personas en la región.- Igualdad de derechos y libertades civiles, sociales, culturales y económicas para los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR. Igualdad de condiciones de acceso al trabajo, a la salud y a la educación (PEAS, 2016, p. 39).

En la medida que los documentos oficiales dialogan entre sí en el esfuerzo de planificar políticas regionales y locales, la necesidad de elaborar proyectos que coloquen en la agenda educativa la integración regional se transforma en una necesidad prioritaria, de manera especial en la UNILA como principio de base de su condición fundacional, reconfigurando la agenda del estado, cuestionando las bases de la modernidad en el intento de unificar la nación desde una sola identidad.

Los avances del SEM en concentrar esfuerzos en una política educativa para la frontera han dado como resultado el PEIF, entre otros programas. Es indudable que universidades situadas en zonas de frontera, han avanzado en la propuesta de formación docente para la región, tal es el caso de la Universidad Federal de Gran Dorados, o la Universidad Federal de Amapá, entre otras. En este sentido, esta última universidad organizó en 2018, en cooperación con distintas universidades nacionales e internacionales, el curso avanzado de estudios étnicos raciales denominado: *Fábrica de idéias*, que tuvo como ejes de discusión: Territorio, movilidad y frontera, una

iniciativa itinerante de intercambio entre doctorandos de diversas áreas y diversos países⁸⁰.

El siguiente capítulo traza un recorrido por la historia de la Triple Frontera y en particular de la ciudad de Foz de Iguazú analizando, de manera especial, la simbología que las docentes participantes del PPI imprimían a la ciudad en el PPI y a los ideales educativos que dieron origen a los primeros colegios en la ciudad.

⁸⁰ Para saber más sobre la propuesta se puede acceder a la página del proyecto:
http://fabricadeideas2018.com/?page_id=29. (Fecha de consulta: 19 nov. 2018.)

3 CAPÍTULO II: LUGARES DE FRONTERA: CARTOGRAFÍAS NACIONALES⁸¹

Pertencemos a um território, não o possuímos, guardamo-lo, habitamo-lo, impregnamo-nos dele. Além disto, os viventes não são os únicos a ocupar o território, a presença dos mortos marca-o mais do que nunca com o signo do sagrado. Enfim, o território não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser. Esquecer este princípio espiritual e não material esse sujeitar a não compreender a violência trágica de muitas lutas e conflitos que afetam o mundo de hoje: perder seu território é desaparecer (BONNEMAISON; CAMBRÉZY, 1996, p. 13-14).

En este capítulo presento las definiciones de los términos frontera, territorio y territorialidad para trabajarlos relacionados con la formación docente permanente del PPI. Espacio, territorio, frontera, región, son conceptos que diseñan un proyecto de nación. O, en palabras de Gómez y Mahecha (1998, p. 120):

Espacio, territorio y región son categorías básicas para tener en cuenta en la definición de un proyecto nacional. Ellos no constituyen conceptos absolutos, neutros, ni desprovistos de contenido; por el contrario, el territorio y la región son expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan.

Al trabajar con conceptos referidos a un tema complejo como la pluri/trans/inter/culturalidad o la propia definición de frontera desde una perspectiva crítica y cuestionar la formación permanente de docentes desde determinado territorio y, en este caso, desde un lugar trifronterizo, es fundamental iniciar definiendo el territorio. Las instituciones forman parte del territorio y se configuran a partir del mismo. La formación docente permanente docente también, por lo que no es posible disociar conceptos que delinear y perfilan la planificación y confección de un programa de formación al investigar un contexto trifronterizo. Además, es de destacar que los ejes aquí propuestos, frontera e interculturalidad, fueron las temáticas colocadas por las propias docentes participantes como discusiones primordiales en el

⁸¹ Decidí nombrar a este apartado desde el concepto de la cartografía nacional, marcando la configuración que determinó el estado nación para la frontera trinacional, posteriormente rediseñadas por las configuraciones transnacionales.

trabajo de las escuelas de la red municipal de la ciudad de Foz de Iguazú⁸². Realizo la siguiente división: lugares territoriales, al entender que en las acciones formativas, como veremos en el capítulo V, las docentes formadoras y participantes debatieron sobre el lugar ocupado en la frontera; el apartado denominado ciudad de todas las aguas, se justifica ya que es el contexto del objeto de estudio del presente trabajo; la frontera simbólica parte del análisis de considerar que toda frontera es simbólica (PESAVENTO, 2002); el análisis del ¿el río como frontera? se relaciona con la importancia que el río ocupa en la cartografía trinacional y a su vez, la simbología trabajada en las formaciones docentes; el apartado sobre estado y nación, es fundamental al cuestionar las fronteras, ya que entiendo que toda frontera es un espacio sociocultural donde el estado une y desune (GRIMSON, 2002), ya para finalizar, la división de lugares transfronterizos es central en el trabajo en el diálogo de una propuesta de entender la zona de frontera como el entre lugar en diálogo con el concepto de transculturalidad y éste a su vez, asociado a los lugares de las lenguas en la frontera. Como docentes, creo que, nos definimos a partir de nuestro contexto porque lo habitamos y habitarlo, en esta investigación, también significa transbordarlo.

Appadurai (2001) utiliza el concepto de modernidad desbordada, en su clásico libro sobre los contrastes modernidad/globalización. El concepto desbordar permite pensar en algo que está el margen de los límites. En este sentido, entre el salir de los límites y extrapolarlos, propongo el término de transbordar las fronteras.

Por otro lado, Santos (2016) propone una lectura crítica del término transbordar desde la óptica de los estudios culturales. Para el autor:

No transbordo, a radical segregação remove seus habitantes para além da fronteira, do entre-lugar, da possibilidade de se estabelecer um parâmetro que possa guiar as reivindicações dos Outros, em relação a Nós. É como se toda a possibilidade de contato, essencial para o conflito de ideias e modos de vida, fosse substituída por um imenso vácuo, uma incomunicabilidade (SANTOS, 2016, p. 18).

Por otro lado, el verbo transbordar me permite, etimológicamente, cruzar del otro lado, trans + bordo + ar del lado de la nave. Observo la frontera como el lugar

⁸² Estos temas fueron apuntados en diversas reuniones, así como en charlas informales entre el grupo de investigación y las docentes de las escuelas de frontera. También temáticas para abordar el territorio de frontera fueron apuntados en los seminarios del PEIF, entre 2014 y 2015, realizados en la escuela Adele Zanotto (Anexos VIII).

donde los sentidos se negocian. Los intersticios también funcionan como lugares para (re) pensar lo nacional y reflexionar sobre los paradigmas construidos desde el lugar de nos/otros. Al cruzar la frontera entre Brasil y Argentina, ya en el puente que une y separa, al llegar a Argentina, para mí, los sabores cambian, los aromas, el color. La frontera tiene mucho de *saudades* y de memoria.

3.1 Lugares territoriales

Tratar el lugar territorial en un trabajo de investigación sobre formación permanente docente en la frontera surgió desde el primer día en que tuve contacto con las docentes de la red municipal. Escuchaba en los pasillos cuando realizaba la formación del PEIF, como formadora, que las escuelas de Foz de Iguazú no se reconocían como escuelas de frontera. Me cuestionaba, entonces, qué significaba para las docentes municipales trabajar en la frontera, o de qué forma significábamos el cotidiano transfronterizo. Al iniciar la formación permanente docente de español como lengua adicional para las docentes de la red municipal, en una de las acciones del PPI del año 2018, cuestioné qué significaba el hecho de vivir en la ciudad. Específicamente, la pregunta estaba direccionada a cómo las docentes definían la ciudad de Foz de Iguazú. Las docentes respondieron a través de un cuestionario, definiendo la ciudad como: “uma cidade que oferece muitas condições para conhecer diversas culturas”; “turística e multicultural”; “uma cidade de acolhimento multicultural; uma cidade que acolhe”; “gosto de morar aqui pois temos muitas culturas; cidade de um povo muito receptivo”.

Esta ciudad multicultural, así definida por las docentes, me parecía muy distante de la que era observada en las escuelas. Los relatos diversos de las docentes participantes en las formaciones docentes del PEIF y un análisis previo realizado en 2016 como una de las acciones del PPI con docentes de las escuelas municipales, ante el interrogante sobre qué temáticas deberían ser abordadas en una propuesta de formación docente permanente pensada para y desde la frontera, demostraron que reflexionar sobre la frontera, ser fronterizo, no era un tema menor. Es fundamental sentirnos de frontera porque para cruzarla es importante (re) conocerla. No se trata en

este capítulo de darle un sentido único al concepto de frontera, como tampoco definirla. Como afirma, Sassen (2013, p. 30):

A state border is not simply a borderline. It is a mix of regimes with variable contents and geographic and institutional locations different flows - of capital, information, professionals, undocumented migrants - each constitute bordering through a particular sequence of interventions, with diverse institutional and geographic locations. The actual geographic border matters in some of these flows and does not in others⁸³

La división que aquí propongo para el estudio de la frontera trinacional está relacionada con las significaciones que las docentes participantes desde 2016 hasta el año 2018 le otorgaron a la frontera en las acciones formativas del PPI, partiendo del interrogante: *¿Cómo las docentes sienten la frontera?*

3.2 Ciudad de todas las aguas

Según el documento de consolidación de los planes de desarrollo e integración en la zona de frontera, del año 2017:

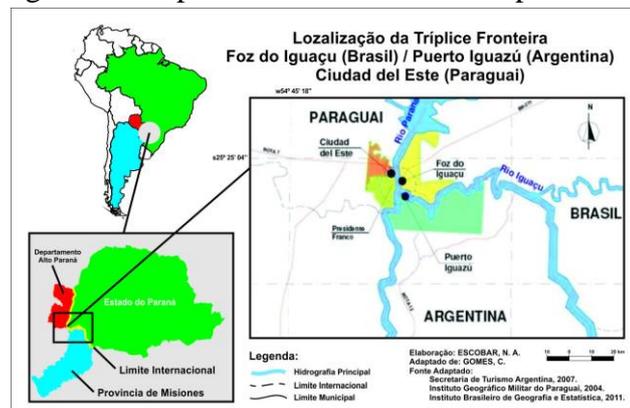
A Faixa de Fronteira do Paraná é constituída por 139 municípios (cerca de 2.371.846 pessoas segundo o Censo Demográfico de 2010), dos quais 18 estão situados na linha de fronteira (507.963 pessoas) e 3 são considerados cidades-gêmeas (concentrando cerca de 296.487 pessoas). Esse conjunto de municípios representam aproximadamente 35% do total de municípios paranaenses e 23% da população total do Estado. Dos municípios pertencentes a faixa de fronteira somente 4 deles possuem população acima de 100 mil habitantes (Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Umuarama). Outros 19 municípios têm entre 20 mil a 100 mil habitantes, ou seja, a grande maioria dos municípios possui população inferior a 20 mil habitantes. As cidades-gêmeas existentes na Faixa de Fronteira são as seguintes: - Foz do Iguaçu-PR/Ciudad Del Este-Paraguai/Puerto Iguazu-Argentina; - Guaíra-PR/Mundo Novo- MS/Salto Del Guairá-Paraguai; e - Barracão-PR/Dionísio Cerqueira- SC/Bernardo de Irigoyen- Argentina (BRASIL, 2017, p. 193).

En 1970 en Brasil, mediante el Decreto Ley 6.634 y mucho tiempo antes, en 1944 en Argentina, por el Decreto Ley 15.385/1944, se creó la categoría de Zona de

⁸³ Una frontera estatal no es simplemente una frontera. Es una combinación de regímenes con contenidos variables y ubicaciones geográficas e institucionales diferentes (de capital, información, profesionales, migrantes indocumentados), cada uno de ellos constituye un límite a través de una secuencia particular de intervenciones, con diversas ubicaciones institucionales y geográficas. La frontera geográfica real importa en algunos de estos flujos y no en otros. (Traducción propia)

Frontera⁸⁴, en un intento de control del espacio fronterizo, como apunta LINARES, M. (2017). Nacionalizar el territorio para territorializar y ocupar para demarcar la lengua, los símbolos, las monedas, la tierra. La llamada Triple Frontera está configurada territorialmente por tres ciudades: Foz de Iguazú. Etimológicamente su nombre propio indica: Foz, pasaje estrecho e Iguazú, agua grande, en la lengua guaraní. La designación del nombre indica la cartografía guaraní. Núcleo urbano. 284 barrios. Puerto Iguazú, la ciudad hermana. Su nombre remonta a su historia: puerto importante en el norte de Argentina. Puerto de aguas grandes. Bucólica. Calma. De pueblo. Está ubicada en la provincia de Misiones. Ciudad del Este, del otro lado del puente. Localizada al este del Alto Paraná en Paraguay. Ya tuvo tres nombres: Flor de Lis⁸⁵ - Ciudad Puerto Presidente Stroessner, en referencia al dictador Alfredo Stroessner⁸⁶ y Ciudad del Este. También es conocida por Ciudad Jardín por su variada vegetación. Centro comercial. Muchas lenguas y culturas. Lugar de encuentro. Es la segunda ciudad más importante de Paraguay. Tres ciudades. Tres países. Uno de los quince trifinios⁸⁷ de América Latina y la única conocida por su topónimo administrativo: Triple Frontera (AGULLO, 2017).

Figura 1 - Mapa de localización de la triple frontera



Fuente: <https://bit.ly/2CSz1Bn>. (Fecha de consulta: 2 ene. 2018.)

⁸⁴ Machado Osorio (2005) hace una distinción entre los conceptos de *faixa e zona de fronteira*. Para la autora, la denominación de zona de frontera refiere a un espacio más abierto. Es interesante notar esta diferencia porque en el decreto Ley sobre la *faixa* de frontera de Brasil, se la denomina *faixa* y no *zona*, determinando, así, el carácter cerrado de la frontera por parte de los Estados.

⁸⁵ La flor de Lis está asociada con la monarquía francesa.

⁸⁶ Presidente en la época de la dictadura en Paraguay desde 1954 hasta 1989.

⁸⁷ Agullo (2017, p. 59) define trifinio como: “Trifinio (Tripoint o Triborder en inglés) proviene de trifinia, la palabra latina con la que se conoce, técnicamente, a aquellos puntos geográficos en los que coinciden tres fronteras internacionales. Actualmente, en el mundo, hay 159, lo cual quiere decir que hay una coincidencia de tres países en un 24.72% de los 643 espacios fronterizos globales”.

Para denominar el triffinio me permito usar la metáfora de las redes⁸⁸ por remitir a la figura de lo que se une y desune, entre ríos, entre culturas, entre comercio, entre lo cotidiano, entre monedas. Un espacio transfronterizo híbrido (BHABHA, 2014). Como metáfora de red también cuestiono este espacio fronterizo, puesto que también puede indicar un fin, una llegada, un conjunto de lazos que se (entre) mezclan o que se (des) unen. A su vez, una red expresa poder, los peces son atrapados con una red o en el plano tecnológico la red de información también puede atraparnos. La red también puede entenderse como una tela que contiene diversos significados (CLIFFORD GEERTZ, 2003).

La ciudad de Foz de Iguazú⁸⁹, según datos del Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (IBGE) de 2017, tiene un área total de 617,71 km y se sitúa en lo que actualmente se define como el Alto Paraná. Además, la ciudad de Foz de Iguazú registra cerca de 80⁹⁰ grupos étnicos, entre los cuales se encuentran: chinos/as, japoneses/as, paraguayos/as, argentinos/as, alemanes/as, italianos/as y la segunda mayor comunidad siriolibanesa de Brasil⁹¹, lo que lleva a las docentes a enunciar la ciudad como “multicultural y diversa”, y esa configuración crea fronteras internas en la ciudad. La historia de Foz de Iguazú comienza en 1541, cuando España inicia una expedición al sur de la denominada Tierra de Santa Cruz⁹², como se indica en el mapa, buscando lo que los indios llamaban peabiru⁹³, según el diccionario Tupí, el significado indica caminho gramado amassado. El camino de peabiru fue muy importante, era el camino que guiaba las migraciones indígenas y, a su vez, por donde circulaban las mercaderías. Era el camino que unía Brasil con Perú.

⁸⁸ La red también puede tejerse y destejarse. Puede servir para el comercio, para la “troca”, para el intercambio. Puede ser antigua, moderna, globalizada (SANTOS, 1994; RAFFESTIN, 1986). Osorio Machado (1998) también utiliza la terminología de la red en el sentido de una red de sentidos.

⁸⁹ Me centraré en datos de Foz de Iguazú y no de la Triple Frontera como un todo, ya que la investigación se centra en la formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú.

⁹⁰ Municipal de Foz de Iguazú. Disponible en: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/turismo/%3Bjsessionid%3D74655f8fced39274db3e4138dcfb?idMenu=1695>>. (Fecha de consulta: 2 jun. 2018.)

⁹¹ La mayor presencia de la comunidad siriolibanesa se registra en la ciudad de São Paulo, según datos del IBGE.

⁹² Para Mello e Souza (2001, p. 10), “entre 1351 e 1500, os mapas europeus mostram o nome Brasil e variantes dele – Bracir, Bracil, Brazille, Bersil, Braxili, Braxill, Bresilge – designando, em lugares diferentes, uma ilha ou até três, expressando um horizonte geográfico ainda mítico, como o das ilhas Afortunadas e tantas outras miragens que a prática navegadora e a experiência acabariam por dissipar.

⁹³ Son caminos antiguos comúnmente utilizados por los indígenas, mucho antes de la llegada de los europeos a esta tierra.

Figura 2 - Tierra de Santa Cruz, llamada vulgarmente Brasil



Fuente: João Teixeira, 1640

Disponible: <https://bit.ly/2s9yAML>. (Fecha de consulta: 26 dic. 2017.)

Cartografía guaraní que se extiende por todo el territorio. Para el pueblo guaraní son muchas las fronteras. La primera es la que denominó el Tratado de Tordesillas (frontera imaginada)⁹⁴ que delimitaba las tierras que eran de los españoles, motivo por el cual la región comenzó a ser ocupada por los jesuitas, que construyeron las primeras misiones⁹⁵. La segunda frontera clave, entre Argentina y de Brasil fue el Tratado de Madrid, firmado el 13 de enero de 1750, por españoles y portugueses, cuyo objetivo era definir los límites entre las colonias sudamericanas, considerado por ello el segundo Tratado de Tordesillas.

Pero no son apenas las líneas imaginarias las que determinan los territorios. Las fronteras, los límites, también fueron y son demarcados por la lengua. Priori *et al.* (2012, p. 64) remarcaron que en la década de los años veinte:

O que mais chamou a atenção da Coluna Paulista (depois Coluna Prestes) era a desnacionalização da região do Oeste Paranaense: as línguas correntes eram o guarani e o espanhol, o dinheiro circulante era o peso argentino e atividades, como a navegação do rio Paraná e a exploração da madeira e do mate, eram todas controladas por argentinos.

⁹⁴ El Tratado de Tordesillas “probablemente sea el primer ejemplo genuino de cómo una frontera política se origina en un mapa – o más bien en una representación carto-científica del espacio – que, en consecuencia, juega un papel performativo en la configuración del mundo” (DUVE, 2017, p. 79).

⁹⁵ Las misiones jesuíticas guaraníes fueron un conjunto de treinta pueblos misioneros fundados a partir del siglo XVII por la orden religiosa católica de la Compañía de Jesús entre los aborígenes guaraníes y pueblos afines, tenían como principal finalidad su evangelización.

En palabras de Prestes, lo que más le sorprendió fue la desnacionalización del oeste de Paraná. Esa desnacionalización se observaba mediante el parámetro de las monedas de circulación y las lenguas. Moneda, lenguas, circulan en la frontera (de) marcando, constantemente, un territorio. Como símbolos que marcan y desmarcan un territorio, delimitan e imprimen el borde de la nación. En este contexto, era imperioso para el gobierno de Vargas⁹⁶ nacionalizar. Nacionalizar significaría otorgar una lengua oficial y una moneda, demarcando las fronteras de lo nacional. Fue entonces cuando se declara la llamada Marcha del Oeste⁹⁷, que significó nacionalizar las fronteras del norte al sur del país.

Tal como señala Priori *et al.* (2012. p. 66): “O projeto da marcha, segundo seus idealizadores, buscava despertar, no povo que vivia na fronteira, o sentimento de nacionalidade e brasilidade”. El sentimiento de nacionalidad conforma la base para la constitución de los estados nacionales modernos. Patriotismo, himno nacional, banderas, son productos de la representación de una nación y de su soberanía. Para Anderson (1983), la lengua, además, es un factor fundamental en la idea de una comunidad imaginada⁹⁸ y en una representación de la nación moderna.

En el caso de Foz de Iguazú, despertar el sentimiento de nacionalidad supuso diversas disputas y conflictos que marcaron el territorio. Los diversos enfrentamientos en el diseño de una cartografía nacional formaron parte de la identidad de la ciudad. Crestani (2016) señala que para delimitar líneas entre las provincias y fundamentalmente entre los países vecinos era necesario incentivar la colonización. Al igual que en Argentina, en el proceso civilizatorio ideal de Sarmiento, el colonizador imaginado por el proyecto de nación era el europeo, el indio no tendría lugar en el proyecto nacional. El europeo imaginado también debería reunir diversas características como: pertenecer a la élite, ser blanco, preferentemente de Francia o de

⁹⁶ Getulio Vargas: presidente de Brasil entre los años 1930 a 1945 y de 1951 a 1954. Entre 1937 y 1945 instauró la fase de la dictadura, el denominado estado nuevo.

⁹⁷ La llamada Marcha del Oeste tenía como misión el control del territorio y también de la población. (Re) ocupar las tierras desde el centro a la periferia.

⁹⁸ Anderson, B, define la nación como una comunidad política imaginada. Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán, ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (ANDERSON, 1983, p. 23).

Inglaterra, como marcas de ciudades civilizadas. Además, no debemos olvidar el proyecto de Faustino Sarmiento, como gobernador de la Provincia de San Juan entre 1862 y 1864 y presidente de la Nación Argentina entre 1868 y 1874, nombrado por los militares. Sarmiento fue responsable por la llamada Campaña/Conquista del Desierto, una guerra desigual que exterminó la población indígena en Argentina en nombre de la expansión del estado. Civilizar, en palabras de Sarmiento, era *educar*.

Como observa Grimson (1997, p. 96):

La construcción de la Argentina instituyó la inmigración como tradición. La «cultura nacional», se afirma corrientemente, es fruto del «crisol de razas», de un característico **melting pot criollo**. El país (Argentina) se dividía en civilizados y bárbaros en el diseño de proyecto de nación, así, el crisol de razas imaginaba una nación donde todas las culturas se (co) fundían en una creando el sentimiento de nacionalidad” (Destaque del autor).

De esta forma, la cartografía guaraní es borrada e invisibilizada, en los tres países, en nombre de la llamada “civilización”. Para Machado Osorio (2005) el proceso de colonización es uno de los elementos principales relacionados a la frontera; la tarea era expandir para colonizar. En la ciudad de Foz de Iguazú, este proceso de ocupación de territorios y en consonancia como una estrategia educativa se inicia con la Colonia Militar. En 1889 se funda, la primera Colonia Militar que luego da origen a la fundación de la ciudad con sus primeros habitantes. Es decir, la ciudad nace a partir de un puesto de militares. En el proceso de ocupación para conquistar, tres momentos son muy importantes para la constitución de la ciudad: la guerra de Contestado⁹⁹, la guerra de la Triple Alianza y la construcción de la central hidroeléctrica de Itaipu¹⁰⁰. Sin duda, estos hechos marcan un momento muy importante en la expansión y desarrollo de la ciudad. Catta (1994, p. 52) lo describe así:

Primeiramente a possibilidade de descortinar a conjuntura da política externa brasileira (e de maneira mais específica a que se referia aos países vizinhos do cone sul), nas últimas três décadas e meia, e que tomou possível aquele projeto; o poder representado por Itaipu no âmbito da cidade e região, e sua utilização como

⁹⁹La Guerra de Contestado fue un conflicto armado entre los años 1912 y 1916 en el sur de Brasil. Fue una disputa territorial entre las provincias de Paraná y Santa Catarina.

¹⁰⁰La central de Itaipú es una hidroeléctrica binacional ubicada en el Río Paraná, específicamente en la frontera entre Brasil y Paraguay. Información: <https://www.itaipu.gov.br/nossahistoria>. (Fecha de consulta: 15 nov. 2017.)

“degrau” político para muitos que a ela estavam ligados; e a chegada de uma quantidade imensa de trabalhadores, os chamados barrageiros.

Esta megaconstrucción atrajo especialmente a obreros argentinos y paraguayos que luego acabaron instalándose en la ciudad. Eran los (in)migrantes temporales que venían a trabajar por un período. Sin embargo, esa temporalidad para muchos y muchas familias transformó a la ciudad de Foz de Iguazú como su lugar.

Una ciudad que es custodiada¹⁰¹ por los militares en todo momento. En este territorio, en principio marcado por la presencia militar, se fundan escuelas en las que participan hijos e hijas de militares o lo que se llamaba la educación domiciliar. Según, Emer (2012) algunos y algunas hijos e hijas de los altos funcionarios públicos militares buscaron inclusive instrucción pública en los países vecinos. Particularmente, en la región del Oeste de Paraná fue en la década de los años 60 cuando la estructura educativa comienza a diseñarse. Para Emer (1992), la escuela era una de las preocupaciones fundamentales para las familias de los colonos. Y como señala el autor:

A Constituição de 1946 recuperou, em linhas gerais, as disposições da Constituição de 1934, estabelecendo a educação como direito de todos, devolvendo ao Estado o papel de principal agenciador desse direito. Manteve a obrigatoriedade do ensino primário para todos, mas apenas garantia a gratuidade do oferecido pelas escolas públicas. Determinava que esse ensino seria ministrado em língua nacional e estabelecia como um dos objetivos da educação o fortalecimento da unidade nacional. Esses dispositivos constitucionais previam uma regulamentação a nível nacional, que só ocorreu em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (EMER, 1992, p. 202).

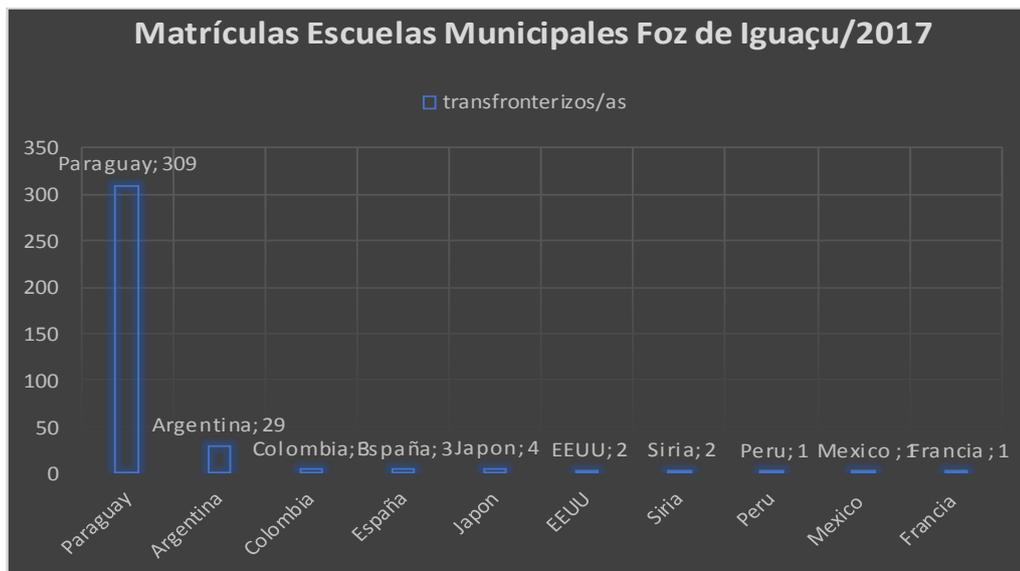
Esta configuración del territorio marcó, también, fronteras internas en la comunidad escolar (de lengua y de nación) así como en la sociedad de Foz de Iguazú, puesto que la presencia militar se instaló en la ciudad para delimitar las fronteras marcando los límites del territorio. Esa heterogeneidad se presenta en el territorio escolar en los números revelados por la SMED. Según datos actualizados en mayo de 2017¹⁰², esta cifra es de 355 estudiantes matriculados en las escuelas municipales

¹⁰¹Utilizo el sentido de vigilar. Es común ver en la ciudad la presencia de tanques militares que atraviesan todos los puntos de la ciudad, así como la vigilancia en los puntos estratégicos de la frontera.

¹⁰²Los datos se obtuvieron mediante presentación formal (oficio) del Grupo de Investigación para la Secretaria de Educación Municipal de Foz de Iguazú, entendiendo que era fundamental conocer la situación para la planificación y puesta en marcha del programa de formación docente del año 2018. Por otro lado, es importante resaltar que la SMED no disponía de estos datos hasta el momento. Este número puede variar de acuerdo con los registros de las secretarías de cada escuela.

apenas en la enseñanza primaria, provenientes de países como: Argentina, Paraguay, Perú, México, España, entre los más destacados. En el siguiente gráfico presento la relación de estudiantes matriculados/as transfronterizos/as en las escuelas municipales de la ciudad de Foz de Iguazú, correspondiente a la enseñanza primaria:

Gráfico 3 - Matrículas de estudiantes transfronterizos en la red municipal¹⁰³



Fuente: SMED/2017

Schlossery Frasson (2012, p. 20) sostienen:

No contexto da escola, esses alunos são identificados como introvertidos, recatados, quietinhos. Destaca-se o idioma como principal carga da cultura que trazem com eles. Assim, o que seria uma possibilidade é também apontado como limite, pois o idioma se apresenta como sua principal dificuldade no processo de transição.

Para algunos, este movimiento oscilante significa reconocerse en la alteridad y para otros, afirmar su identidad en la propia dinámica de la frontera. Según Laballe (1996, p. 148), esto se traduce en una problemática paradójica: “A fronteira é então o espaço onde o paradoxo entre ser igual ou ser “outro” mostra seus contornos mais definidos”. El movimiento entre el ir y el partir (cruzar el puente) para muchos/as de esos/as estudiantes es como transitar a un barrio vecino.

¹⁰³Para visualizar de un mejor modo cada institución se realizó un mapa, ubicando cada escuela en su espacio territorial con el número de matrículas de los y las estudiantes transfronterizos/as. Enlace de acceso: <https://bit.ly/2CTs9Uh>. (Fecha de consulta: 4 ago. 2018.) El mapa fue realizado por el Grupo de Investigación *Linguagem, política e cidadania*, de la UNILA.

Deberíamos, entonces, cuestionar al estudiar la formación docente permanente de qué manera la red municipal los recibe en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Arroyo (2017, p. 99):

[...] esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais. Trazem uma lição a não deixar no esquecimento: todo pensamento social, pedagógico, traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais que é produzido. As pedagógicas ou processos em que se formaram ou formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e relações sociais, relações de poder dominação/subordinação em que foram segregados.

Diversos trabajos han trazado la relación entre la interculturalidad y los pueblos originarios; sin embargo, el número de reflexiones es menor cuando se trata de pensar la interculturalidad en la frontera. Es de importancia reflexionar sobre los/as estudiantes que atraviesan el puente al: “postulamos que son las moviidades las que construyen el territorio, que unen espacios y ciudades fronterizas, que crean la transfrontericidad o lo transfronterizo, a nivel territorial” (LADINO TAPIA, 2017, p. 75).

3.3 La frontera simbólica

En las acciones formativas, al debatir temáticas históricas tanto de Argentina como de Paraguay, un hilo conductor recorría todo el debate: la guerra de Paraguay. La frontera simbólica que marcó de manera significativa al triffinio fue la Guerra de Paraguay¹⁰⁴, que está muy presente en la memoria, principalmente, de los paraguayos/as. Las fronteras simbólicas son representaciones discursivas, sentimientos, que acaban actuando como una barrera desde lo imaginario. La Guerra del Paraguay era constantemente nombrada por las docentes participantes en las formaciones, en referencia también a discursos que circulan en la ciudad.

¹⁰⁴La Guerra de la Triple Alianza o Guerra del Paraguay, llamada por los paraguayos Guerra Grande, Guerra contra la Triple Alianza o Guerra Guasú, y por los brasileños Guerra do Paraguai, fue el conflicto militar en el cual la Triple Alianza - una coalición formada por el Uruguay, la Argentina y el Imperio del Brasil - luchó militarmente contra el Paraguay entre 1864 y 1870.

Para Silva (2018, p. 3):

Não é casual que a identidade paraguaia seja bastante relacionada às duas guerras que marcam a história do país, a da Tríplice Aliança (1864-1870) e a do Chaco (1932-1935). O “outro” é um elemento presente na construção de todas as identidades nacionais, mas o caso do Paraguai nos chama a atenção pela centralidade deste elemento na identidade nacional, como é possível observar, por exemplo, no Panteão Nacional dos Heróis, localizado no centro de Asunción.

Esta contienda supone un momento clave para los procesos de nacionalización de las fronteras (GRIMSON, 2003). Y la guerra del Paraguay está presente en el imaginario como uno de los primeros grandes conflictos entre los países “hermanos”¹⁰⁵. Pozzo (2014, p. 14) afirma que:

Con la guerra de la Triple Alianza o guerra del Paraguay (1865-1870), las fronteras paraguayas con sus vecinos se rediseñan. Emerge un nuevo país, distinto a aquel que existía antes del inicio de la contienda. Nuevos territorios nacionales emergen de los tratados de límites firmados con Argentina y Brasil, en el último tercio del siglo XIX, como consecuencia de los resultados de la guerra que llevaron al país a la pérdida no solo de territorio, también de una parte de la población y de un modelo socio-político que los Aliados se encargaron de destruir.

En el mismo recorrido, para Santos (2003, p. 76), “hoje o Paraguai, destruído no século passado pela guerra, guarda como marca de experiência libertaria o fato de todos os paraguaios usarem o guarani como língua de comunicação familiar”. La lengua guaraní, funciona, así, entre los intersticios que transbordan la frontera consiguiendo transgredir los espacios demarcados por los estados nacionales a modo de resistencia. Al término de la guerra, otros conflictos se sucedieron en ambos lados de la frontera, ya sea políticos, económicos o de clase. Y otras fronteras se (re)configuraron¹⁰⁶.

En la década del 60 surge otra frontera simbólica, la construcción y posterior inauguración del Puente de la Amistad, obra que se inició en el año 1961 y concluyó un año después, configurándose como un símbolo importante para pensar la frontera en la ciudad de Foz de Iguazú. Es símbolo de tránsito diario entre un país y

¹⁰⁵Principalmente en la ciudad de Foz de Iguazú, los argentinos y los paraguayos son conocidos como los “hermanos”. Ese término demuestra un cierto romanticismo libre de conflictos y choques culturales y políticos entre los países. Grimson (2000) apunta que precisamente como esa *hermandad* se instaló en el imaginario como sentido común, es necesario apuntar hacia otras direcciones, mostrando las fases de la frontera. Es por ello que coloco el término entre comillas.

¹⁰⁶Al apropiarme del prefijo re- lo hago como un movimiento circular, de idas y vueltas.

otro y que da nombre a una de las escuelas municipales de la red municipal como narrativa de identidad. Las ciudades se transformaron, los sentidos y los cruces cambiaron, ya no cruzaban en barco, ahora hay un puente. Uno de los contextos estudiados en este trabajo y una de las comunidades escolares que participaron del PPI en el año 2018 es la Escuela *Ponte da Amizade*. La historia de la escuela comenzó con estudiantes que venían en su mayoría del barrio Vila Portes¹⁰⁷, formado por comerciantes locales y, cercanos ya a la ciudad de Ciudad del Este, Paraguay. Hoy, muchos/as de sus estudiantes cruzan el puente todos los días para ir a la escuela¹⁰⁸. La escuela se constituye, así, en un territorio marcado por la frontera (el puente), que permite el cruce cotidiano.

En el PPI, una de las primeras acciones del año 2018 trabajó a partir de imaginarios que circulan en la frontera. La actividad se realizó en la escuela Josinete Holler, con un total 11 docentes de dos escuelas: *Ponte da Amizade* y *Josinete Holler*, ambas de la red municipal. En el taller realizado el mes de junio, la docente formadora inició una rueda de conversaciones y cuestionó a las participantes sobre amigos, familiares o conocidos con los cuales tuviesen o mantuviesen algún contacto en Argentina o Paraguay o de otras nacionalidades, exceptuando Brasil. Así, cada una de las docentes participantes fue nombrando diferentes relaciones con personas de un lado u otro de los países. Aunque en un primer momento les costó pensar y especialmente nombrar a personas conocidas de otros países, luego fueron surgiendo diversos relatos. Una de las docentes participantes enunció: “Ahh sim, conheço, mas ele mora há muito tempo no Brasil. Vale da mesma forma?”. Con excepción de este enunciado, las demás participantes nombraron a padres o madres, familiares de sus estudiantes, como personas que conocen y con quienes tienen, de alguna forma, contacto. Luego de este primer debate, la docente formadora les solicitó que en parejas completasen frases inacabadas:

¹⁰⁷En el siguiente mapa se observa la proximidad del barrio con la ciudad vecina de Ciudad del Este: <https://goo.gl/maps/hArUwUbnyu62>. (Fuente de consulta: 25 ago. 2018.)

¹⁰⁸En su mayoría, la escuela recibe estudiantes del país vecino (Paraguay). Las familias relatan que prefieren las escuelas de Foz de Iguazú por considerarlas mejores a las que disponen en Ciudad del Este. Según datos del año 2017, ofrecidos por la SMED, la escuela matriculó a 18 estudiantes de Paraguay.

- i. *Sé sobre Argentina* _____
- ii. *Sé sobre Paraguay* _____
- iii. *Cuando escucho la palabra Paraguay pienso en* _____
- iv. *Cuando escucho la palabra árabe pienso en* _____

El objetivo de la actividad era, en primer lugar, trabajar con los imaginarios sociales a partir de nuestras experiencias para debatirlos, especialmente en el contexto escolar ya que como presentaron las docentes, la mayoría de ellas mantiene contacto con los familiares de sus estudiantes transfronterizos/as. En definitiva, era enfrentar a las docentes con sus miradas y por medio de sus propias experiencias, ante una realidad que las atraviesa a diario; el contacto con las familias y estudiantes de las más diversas nacionalidades en una sociedad que se autodenomina como multicultural y diversa. Con el intuito de no caer en los estereotipos trabajamos a partir de la contraposición de narrativas. Al finalizar la exposición por parte de las docentes yo, como observadora de la actividad relaté mi llegada a Brasil como una persona (in)migrante y mi entrada en la educación, como estudiante y luego como docente, a fin de que lo comparasen con las narrativas que ellas habían construido durante la actividad.

Si bien es cierto que los adjetivos otorgados parten de diversas experiencias personales de cada persona y que realizar ese tipo de actividades muchas veces se reduce a reforzar aún más el nacionalismo, buscábamos observar ciertos estereotipos que circulan en la ciudad, a partir del encuentro entre la formadora y en este caso observadora (argentina) y la mirada de las docentes (brasileras) a partir de sus propias experiencias de frontera. Las respuestas para el caso de Argentina partían del conocimiento de una cultura nacional, hegemónica, que de cierta forma se reflejaba desde lo global a lo local: conozco sobre Argentina: “el Papa”, “tango”, “carnes”, para después enunciar lo local: “empanadas”, “quesos” “y vinos”, aunque también se refieren a un sistema macro, son tres los elementos mencionados de la cultura de Puerto Iguazú, como característica de la *ferinha*¹⁰⁹ tradicional de la ciudad. En el caso

¹⁰⁹La tradicional “ferinha” es un lugar de bares y comidas tradicionales de la provincia de Misiones y está ubicada en la ciudad de Puerto Iguazú. Es frecuentada principalmente los fines de semana por turistas y pobladores/as de la ciudad de Foz de Iguazú. El lugar se conoce como “la ferinha” de Puerto.

de Paraguay, las respuestas sobre el conocimiento del país se concentraron en lo local [Ciudad del Este]: “comercios”, “impuestos”, “productos importados”. En cambio, cuando tienen que describir a los/as ciudadanas, lo real (como símbolo de las personas que cruzan el puente) los sintagmas se transforman en prejuicios interiorizados en las comunidades escolares¹¹⁰: los paraguayos son: “acolhedores”, “sofridos”, “pobres”¹¹¹. Todos estos discursos circulan fuertemente en los medios de comunicación y se reproducen en lo cotidiano, en las comunidades escolares.

Las docentes intentaban dar nombre a lo que pertenecía al orden de lo imaginado (“me parecen que são”, “eu acho que sao assim”) o interpretado por sus experiencias en el contacto diario con los familiares de los estudiantes. De la misma forma, como marca de un silenciamiento que se imprime en el contexto escolar, cuando fueron consultadas si conocían personas de Argentina o de Paraguay, no dieron nombre a sus propios alumnos o alumnas. A través de diferentes significaciones las docentes construyen y reconstruyen sus interpretaciones sobre el otro a partir de características del orden de lo común o de los discursos que circulan en la propia sociedad.

Para Bhabha (2014, p. 118), uno de los aspectos importantes del discurso colonial es su dependencia al concepto de fijación en la propia construcción de la alteridad: “de este modo, o estereotipo é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar” já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Asimismo, este discurso acaba imprimiéndose en el borde de lo nacional, como la marca de lo colonial que actúa en el imaginario social. Las docentes repetían el discurso, tal vez ecoando las voces de la propia sociedad, sin reflexionar sobre el peso de la adjetivación en los nacionalismos que se convierten en defensa de lo nacional.

Cuando la docente formadora destacó que en las aulas hay estudiantes transfronterizos, las respuestas de las docentes participantes se modificaron: hablaron de un pueblo solidario para referirse a Paraguay; de un lugar acogedor y agradable

¹¹⁰Es común en relatos de la ciudad escuchar que los/las paraguayas son un pueblo “sufrido”, a la vez también en la ciudad de Foz de Iguazú podemos escuchar que la ciudad vecina de Ciudad del Este es más acogedora que su par, Puerto Iguazú.

¹¹¹Registro de observación junio de 2018.

para referirse a la ciudad vecina del lado argentino. Esto es, la perspectiva cambia cuando desplazan su mirada hacia las experiencias diarias, hacia el sentir de la frontera en el aula.

Igualmente, en el año 2016, como una de las actividades formativas del PPI, el grupo de investigación preparó un cuestionario como instrumento de investigación participante con el fin de conocer los significados que las docentes imprimen sobre las ciudades/países vecinos. El cuestionario fue aplicado a 61 docentes de las escuelas Adele Zanotto, Getulio Vargas, Cecilia Mireles y Vila Shalon de la red municipal, participantes de una de las acciones formativas del PPI, en 2016. A continuación, reproduzco el cuestionario:

Cuadro 4 - Cuestionario elaborado por el Grupo de Investigación *Linguagem, Política e Cidadania*

Para você, o que é morar na fronteira?
Com que frequência você vai para os países vizinhos?
Tem amigos/conhecidos/familiares argentinos e/ou paraguaios?
Você conhece ou usa palavras em espanhol ou guarani no seu dia a dia? Quais? E em quais ocasiões?
Como você definiria/descreveria o argentino?
Como você definiria/descreveria o paraguaio?
Você acha que a maioria dos argentinos são como você descreveu?
Você acha que a maioria dos paraguaios são como você descreveu?
Você tem alunos de outras nacionalidades ou que falam uma língua diferente do português na sala de aula? Como lida com isso?

Fuente: Cuestionario elaborado por el grupo de investigación

Para Dias Amato (2017, p. 9):

Todos os sujeitos comentaram sobre o privilégio de se habitar na fronteira devido as oportunidades e pela diversidade presente nela. Mas, em contrapartida, pouco se deslocam aos países vizinhos, sendo o máximo da frequência citada, duas vezes ao mês (por dois sujeitos). Logo, esta diversidade citada é receptiva, ou seja, eles a percebem/ recebem através do discurso da mídia, que aborda a cidade como tendo diversas culturas e como sendo um dos destinos mais procurados do mundo. Eles ouvem este discurso, internalizam e o reproduzem, naturalizando-o, destacando somente o lado positivo de se viver em um ambiente multicultural.

De la misma forma que en la acción presentada en el año 2018 no hubo relatos de experiencias en el aula, con sus estudiantes, sino discursos que se

yuxtaponen desde diversas relaciones fuera del espacio escolar; o sea, desde el exterior. En los relatos parece destacarse Ciudad del Este como un espacio más frecuentado y más aún el Puente de la Amistad, para cruzarlo no tienen que presentar documentos como sí es el caso del Puente Trancredo Neves del lado argentino. Así como en la acción formativa del año 2016, en el año de 2018 el grupo de docentes de la red municipal que participó del PPI, afirmó igualmente que conoce poco el otro lado del puente y que se restringe a los puntos más turísticos de un lado y otro de la frontera. Es, tal vez, el puente un símbolo que se transforma en el pasaje donde se dan sus experiencias de fronteras.

Antes de iniciar las acciones formativas, en 2018, aplicamos un cuestionario para conocer el perfil de las docentes y a partir del análisis de las respuestas determinar las acciones que se llevarían a cabo durante el año. Así, 41 docentes (todas mujeres), todas docentes de enseñanza primaria, respondieron a las preguntas del cuestionario, aplicado en formato electrónico. Una de las primeras preguntas planteaba: *¿qué significa para usted vivir en Foz de Iguazú? ¿Cómo define la ciudad?*

El total de las respuestas remite a conceptos de una ciudad organizada, multicultural y diversa, también definida como acogedora y receptiva. Todas las docentes caracterizaron la ciudad como una ciudad de muchas culturas, con diversos paseos culturales y turísticos. Apenas dos docentes enfatizaron aspectos negativos, aunque resaltaron que los mismos no les impedían ver la belleza del lugar:

En palabras de Lucia¹¹²: “Morar em Foz e muito bom, não nasci aqui, mas acostumei com a cultura do povo estudei me formei e trabalho aqui a muito tempo. A cidade apesar de perigosa e excelente”. Para Atris:

Além de adorar minha cidade, estar em vários países pois temos muitas etnias. Existem muitos problemas, mas hoje em dia o que mais tem nos estados e cidades do Brasil são problemas. Apenas com uma política de excelência para tirar o país do caos, mas ainda assim no país e até Foz de Iguazu é muito prazerosa, neste momento não troco ela por outro lugar.

Estela dice que “adora vivir aquí”: “Eu nasci aqui, meu pai e padastro eram guias de turismo, minha mãe trabalhava em hotel, minha vó falava guarani comigo e

¹¹² Nombres ficticios para preservar la identidad.

ela me criou até os 9 anos, portanto é natural, todo esse contato com diferentes línguas e nacionalidades que a cidade nos proporciona”. Ya para Eurice, la ciudad se representa bajo el lema del amor, “ama a cidade”:

Amo minha cidade! Aqui temos a oportunidade de conhecer pessoas com culturas diferentes e integrar saberes. O “quintal da nossa casa” abriga uma das sete maravilhas do mundo, temos opções para lazer. Muitas coisas na cidade precisam ser melhoradas (segurança, infraestrutura...) mas, no geral, é um bom lugar para se viver.

Para Maria José, la ciudad es: “Uma cidade linda e hospitaleira, que recebe diversos povos de diferentes nações”. En igual sentido, para Marta: “Significa praticar meu viver. Vejo como minha cidade! Com braços infinitos que acolhe uma diversidade infinita de nacionalidade, culturas e línguas”. Las profesoras también fueron cuestionadas sobre las ciudades vecinas y la mayoría opinó que conoce los comercios de Ciudad del Este y algunos establecimientos de Puerto Iguazú. Penélope, docente de enseñanza básica, dice: “Dificilmente vou a Puerto Iguazú, mas lembro de alguns lugares que costumava frequentar: ferinha, cataratas, lojas de doces e mercados”. En cambio, a Ciudad del Este parece ir más seguido: “Vou sempre que posso, conheço o micro centro, restaurantes, comercio e alguns pontos turísticos”.

Es interesante notar que al referirse a Puerto Iguazú lo hace utilizando el verbo en pasado: “costumava” frequentar, marcando también una relación distante con la ciudad vecina.

María José, opina que: “De Puerto Iguazu conheço as ferinas, de Ciudad del Este as lojas de compras”. De igual forma, lo vive, Marcela que conoce: “Feira de gastronomía de Puerto de Iguazú e os comércios de Cidade del Este”. Y Lucia conoce: “Puerto Iguazú lojas, shopping, danceterias. Em Ciudad del Este conheço ruas bairros, lojas, mercados, pessoas parentes que moram aí. Para su compañera, Patricia: Conheço as Cataratas da Argentina que e belissima. E algumas lojas mercados e a famosa feirinha de Puerto Iguacu. No Paraguai conheço as lojas”. Atris remarcó la dificultad de entrar en Argentina:

Argentina acaba sendo mais difícil para estar sempre pelo motivo que não podia entrar com meu filho, pois não moramos com seu pai, e sem contar os contratempos de entrada no país, mas quando vou é para ir na ferinha, abastecer, Cataratas e Duty

Free Shop, ao Paraguai eu e meu filho e marido praticamente vamos todo mês para compras, passeios e levar parentes para conhecer.

Leticia, también conoce más la ciudad vecina de Paraguay: “Puerto Iguazú conheço pouco, fui até a feira de alimentos e a sorveteria Griddo. Já a Cidade del Este, já morei lá e também em Franco. Conheço vários lugares, como balneários, escolas, postos de gasolina, supermercados, praça, mas ando mais pelo centro comercial”. Conocemos poco de un lado y otro de la frontera. Grimson (2003) afirma que muchos parecen (mos) ignorar lo que sucede a un lado u otro de la frontera. Eventos como fiestas o actos culturales no suelen compartirse, aunque se difunden, terminan siendo poco frecuentados por la gente que no es del lugar¹¹³.

El conocimiento de la ciudad vecina es importante en la medida que los y las estudiantes que frecuentan las escuelas son en su mayoría de nacionalidad paraguaya, seguido de la nacionalidad argentina. Entender, entonces, el territorio y narrarlo desde otras perspectivas u otros conocimientos, a partir de la formación docente permanente, también significa poder transgredirlo desde lo que Bhabha (2014) denomina como “descolamento”, desplazamiento y, como afirma Martins (2010, p. 17), las rupturas epistemológicas: “[...] se hacen desde el desplazamiento de experiencias intersubjetivas, lo que conlleva el surgimiento de registros discursivos diferentes en donde había sólo un registro primero”.

Para Grimson (2004, p. 5), “investigar las fronteras y comprender sus sentidos para la gente del lugar implica suspender los presupuestos etnocéntricos, sean estos los derivados de la geopolítica estatal, sean los diversos romanticismos populistas”. Comprender, de esta forma, el sentido que las docentes le dan a la frontera significa poder (re) o (de) construirla, desde un programa que englobe acciones de formación docente en nuevas significaciones posibles desde otro lugar y otros paradigmas. Para ello, considero que es necesario desarrollar un programa que se fundamente en una pedagogía del entre/lugar en relación con el ser sentipensante. Tal como afirma Arroyo (2013, p. 2.582):

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como actores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica,

¹¹³Los que en ella no habitan, que están fuera.

cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimento e de cultura, de valores e de história.

La ausencia de conceptos como fronteras, ciudadano de frontera, en los documentos oficiales deja al margen del estado nación a las personas que construyen otras subjetividades desde los entre lugares fronterizos. Olvidados y en el margen terminan invisibilizados en las políticas públicas educativas. Además, uno de los problemas enfrentados relatados por las directoras de las escuelas municipales y la propia SMED se refiere a la falta de documentación con la cual llegan los y las estudiantes a la hora de realizar la matrícula. Muchos no tienen ningún tipo de documento para el registro. Ese problema, en ocasiones, se traduce en fracaso escolar. Los/as estudiantes son matriculados/as o en años que no corresponden y luego repiten o con la falta de documentos, son sometidos a una prueba que los “nivela”. Así, están situados en el margen, entre las líneas divisorias. En el sentido de invisibilización de las identidades regionales (PIRES SANTOS, 2004).

Como metáfora de la frontera, y en relación directa con el puente, se encuentra el Río Paraná. El río y el puente son dos símbolos importantes en la configuración de la cartografía de la Triple Frontera y también desde los significados docentes.

3.4 ¿El río como frontera?¹¹⁴

La frontera nos constituye. Nosotros/as somos la frontera y el río Paraná merece un capítulo aparte en toda la historia de Foz de Iguazú y del triffinio. La frontera es el encuentro o el lugar de desencuentro de las diversas temporalidades históricas de sus sujetos. Es en el río y por el río donde convergen los encuentros de

¹¹⁴El subtítulo aparece como pregunta porque me la realizo a partir de un poema del autor Fabián Severo: “nosotro *somo la frontera, más que cualquier río, más que cualquier puente*” (SEVERO, Fabián. Poema 57, De noite nu Norte).

los tres países en sus territorios y en sus simbologías. Por el río se pasa la mercadería de un lado a otro de la frontera¹¹⁵, el río separa y une.

Figura 3 - Triple Frontera



Fuente: <https://fronterasblog.com/2011/02/14/la-triple-frontera-por-tucumano-segunda-parte/>. (Fecha de consulta: 22 sep. 2017.)

Para Grimson (2000, p. 202):

El río fue vía de navegación y canal de comunicación, obstáculo y frontera, articulación y separación. [...] sus aguas han sido atravesadas tanto por los fundadores de las localidades vecinas como por los ejércitos en batalla, por las paseras paraguayas y los trabajadores de ambos países. Sobre el río se encontraron y se abrazaron los presidentes de Argentina y de Paraguay para inaugurar un puente, mientras que debajo de sus aguas algunos continuaban imaginando túneles jesuíticos.

Es importante también resaltar que en el proceso de venta de tierras a los europeos se remarcaba con énfasis el río Paraná. El río Paraná es el que demarca la frontera geopolítica. Si, por un lado, este gesto se realiza para atraer a los inversores europeos, por otro lado, resulta de interés que sea, precisamente, la división de las fronteras el hecho que más atraiga a los inversores, como un gesto de división explícita

¹¹⁵Los llamados sacoleros/*muambeiro* que pasan mercadería desde Paraguay a Brasil o Argentina. Según el Diccionario Aurelio de Portugués: “Quem comercializa alguma coisa sem pagar impostos por isso. Quem produz ou desenvolve muamba, mercadoria contrabandeada. Sujeito que se dedica ao comércio de algo, por contrabando, ou não. Quem faz trapças ou age de modo enganar outra pessoa; trapaceiro”.

entre los países y territorios y en una postura de (de)marcar la frontera y el estado nación. Las fronteras pueden deslindarse desde diversas perspectivas. Catia (2008 apud SILVA; TOURINHO, 2017) clasifica en tres tipos las fronteras: artificiales, naturales y políticas, según la tipología presentada por Ratzel (1987), Grimson (2003), Appadurai (1997), Martins (2010) también reflexionan sobre las fronteras simbólicas, quizás una de las más importantes para analizar las relaciones entre Argentina, Brasil y Paraguay. Es que cuando hablamos, en concreto, de Argentina y de Brasil, resulta imposible apenas delimitar una frontera (GRIMSON, 2003). Hay fronteras de rivalidad futbolística, fronteras de poder, fronteras de disputas, fronteras imaginadas, fronteras de relaciones y la frontera jurídica marcada por la aduana, de manera conflictiva todo el tiempo, demarcando la nación.

El río, las aguas, como representación de la ciudad también es citado por las docentes de la red municipal y las docentes formadoras del PPI. Las docentes formadoras del PPI durante estos tres años respondieron un cuestionario al iniciar la planificación del 2017. El cuestionario tenía por objeto conocer las visiones sobre frontera, interculturalidad y formación, como ejes orientadores del PPI. Así lo describe la formadora Anahí¹¹⁶, con formación en el área de lingüística y desde hace nueve años viviendo en la ciudad de Foz de Iguazú, formadora del PPI y profesora de la UNILA:

[logo de um silêncio]. Não é fronteira física. Fronteira é **border**, a fronteira é o transbordar. É uma metáfora: pense em um copo de água, a água que cai e a fronteira, ela estava no copo, mas vá além do copo, água se transborda. A água transbordada representa a fronteira. Essa imagem é o que transborda. Imagina um copo: a água que sai e a água que estava caindo no copo. Aqui [Foz de Iguazú] faz tudo sentido. Está aí, está transbordando.

Para la docente formadora, la frontera está relacionada con un sentir que parece extrapolar los límites de lo nacional. En cambio, para Nahuela, graduada en Letras, con formación superior en el área de la Sociolingüística, viviendo en la ciudad de Foz de Iguazú desde hace cinco años, formadora del PPI, en el año 2017:

La frontera es algo artificial, política y que fluctúa bastante. La frontera tiene el poder de definir y marcar límites no solamente nacionales como también lingüísticos

¹¹⁶Nombre ficticio para preservar la identidad.

y culturales. No es casualidad que hasta una línea se hable portugués y hasta la otra se hable español, es algo que ya se construyó así, no es casual.

Nahuela también remarca el carácter político de las fronteras. Para la docente formadora del Programa PPI, en el año 2017 y 2018, graduada en letras, argentina y con más de treinta años viviendo en Foz de Iguazú: la frontera es la representación ideológica entre las personas, pueblos, y existe para separar a los países, pero también como demarcación. La frontera representa: “barreiras ideológicas entre pessoas, povos, etc. a fronteira não existe apenas para separar país, não é uma delimitação física, apenas”. En cambio, para la docente formadora, participante del PPI en el año 2017 y 2018, que lleva viviendo en Foz diez años y es docente formada en Letras, con estudios superiores en la misma área y que actúa en la educación de enseñanza secundaria de la ciudad, la frontera es representada como un escenario complejo, remarcado por el carácter híbrido:

A fronteira é o cenário de fenômenos migratórios e complexos no que se refere aos contatos linguísticos e culturais. Assim como o homem é um ser social, as fronteiras também o são. Nesse espaço convivem diferentes etnias, línguas e culturas, e o contato dos diferentes grupos ocorre por meio dessas interações sociais. Além do mais é fato de que o contato linguístico pode acarretar atitudes e crenças positivas ou negativas no que diz respeito à língua, à cultura e ao contato com o outro e que atitudes de discriminação e preconceito podem ser desencadeadas e portanto a escola precisa estar preparada para mediar tais situações. É importante ainda ressaltar que compreendo que as regiões de fronteira são fortemente marcadas pela hibridização cultural, e que culturas são extremamente permeáveis umas às outras, influenciam-se mutuamente.

Las características, más complejas, explicadas por las docentes formadoras también revelan que las significaciones de la frontera se construyen a través de las diferentes experiencias, pero también a partir de nuestras propias formaciones docentes, incluso construimos y delineamos significaciones a partir de nuestros lugares de trabajo cotidiano. Más allá de las diferentes definiciones, el objetivo de problematizar la frontera en la formación del PPI no fue otorgarle un valor absoluto o cerrado al concepto de frontera, sino entender cómo se concebía por parte de los profesores participantes para reflexionar y cuestionar el territorio vivido y habitado en la ciudad y en la escuela.

En uno de los talleres impartidos en la formación del PPI, en 2017, las docentes realizaron una actividad sobre esta temática y la rescato en este momento por la importancia que ocupó en el debate el puente y el río, como símbolos de frontera. Quizá no solo porque este accidente geográfico simboliza la frontera geopolítica, sino también porque además simboliza aquello que divide y también que une, de la misma forma que lo hace el puente. En el primer taller formativo del año 2017 del PPI, moderado por una de las docentes formadoras, una de las actividades consistió en dibujar una frontera de acuerdo con cómo las participantes la pensaban a partir de sus experiencias cotidianas. Intervinieron en el taller un total de 15 docentes de diferentes escuelas de la red municipal. Las participantes de la siguiente acción formativa fueron docentes de enseñanza básica o infantil, 10 de enseñanza básica y cinco de enseñanza infantil.

Al principio, se sorprendieron en relación a la instrucción y cuestionaron casi de manera unánime: “mas que fronteira?”. La docente formadora entonces recalcó la idea de representar la frontera desde experiencias de la vida cotidiana. La tarea era dibujar de qué forma veían la frontera y para ello podían usar acuarelas, lápices de colores o realizar un bricolaje. Siete representaciones de 15 dibujaron el río en su dimensión de límite, cruce, aguas. Igualmente, siete representaciones imaginaron el puente como símbolo de integración entre un país y otro. De hecho, como observé anteriormente, ambos – el puente y el río – tienen un valor simbólico en la configuración territorial de Foz de Iguazú, como narrativa de la frontera en su dimensión geopolítica marcando la presencia del estado nacional en sus diferentes significaciones, tanto de separación como de integración:

Figura 4 - Actividad correspondiente al primer semestre del 2017 del PPI



Fuente: Registro de observación (Fecha: mayo de 2017)

Teniendo en cuenta los dibujos presentados a partir de la actividad realizada, analizo las diferentes dimensiones discutidas en el taller. Para Seidmann, Di Iorio, Azzollini y Rigueiral (2014, p. 178): “las imágenes se utilizan como la construcción creativa de los significados posibles sobre un tema, a partir de solicitar la realización de un dibujo en el contexto de una entrevista o de un grupo focal”. Tomo la división que los autores realizan para el análisis de dibujos en etapas de investigación, de esta forma tengo en cuenta aspectos como: los colores usados por las docentes; la ausencia o presencia de personas; el estado de las personas y la organización del espacio.

Cuadro 5 - Análisis de observación 2017

DIBUJO SIGNIFICACIÓN DE FRONTERA	LUGARES TERRITORIALES
En el primero ¹¹⁷ , en el quinto, décimo y décimo primer dibujo la imagen del puente, con un río azul y un sol radiante.	Frontera geográfica. Cierta idealismo de frontera (representado en el sol que irradia y el “azul” del río).
En el segundo dibujo un círculo en espiral denota las problemáticas de la frontera (explicado por las docentes en la observación del taller).	Frontera como conflicto. Frontera híbrida.

¹¹⁷De izquierda a derecha.

En el tercer y cuarto dibujo las banderas de los países. En el cuarto hay personas felices jugando al fútbol.	Frontera nacional. Simbología desde el estado nación. Personas en relación de armonía.
En el sexto dibujo está representada la frontera de la religión (catolicismo de un lado, evangelista del otro).	Frontera religiosa.
Octavo dibujo, un gran signo de pregunta.	Frontera como pregunta, descubrimiento, posibilidades, duda.
En el décimo segundo y último dibujo es interesante observar como aparecen elementos de otras fronteras: como el sombrero mexicano.	Frontera universal/global.
En el décimo primer dibujo aparece una ruptura. El territorio aparece fragmentado, el paso es apenas dado por el puente.	Frontera del entre/lugar. Frontera global.

Fuente: Elaboración propia

La docente formadora condujo el diálogo reflexionando sobre los diversos conceptos de frontera desde el área de la geografía y la sociología, los imaginarios y las diversas representaciones fueron los ejes de esta actividad. Para reflexionar sobre la propuesta, la formadora propuso que se sintiesen ciudadanas fronterizas, además animó en diversas oportunidades a que analizaran cada uno de los dibujos presentados, mostrando cómo la frontera puede ser significada desde diversas perspectivas y a partir de nuestras relaciones vivenciadas en el territorio. En el diálogo final, el grupo de participantes y la formadora dialogó sobre las diferentes percepciones de frontera, expuestas en la pizarra; esta última cuestionó: ¿cuáles son nuestras experiencias sobre la frontera? Las profesoras relataron: “conhecemos pouco da cultura de nossos alunos”; “as vezes não sabemos que temos estudantes transfronterizos nas aulas”; “imaginamos a fronteira”¹¹⁸.

Tal como expresa Aguilera Olmos (2013, p. 25): “En la frontera los procesos de cambio imaginario aceleran una construcción ficcional del otro”. En este espacio ficcional que las docentes imaginan, desde el lugar armónico que le imprimen a la ciudad, es necesario transitar para dar lugar a otras narrativas. La formadora invitó a las participantes a que entrevistaran a sus estudiantes preguntándoles de dónde eran, cómo llegaban a la escuela, qué traían en sus memorias, qué significa la frontera, entre otras posibilidades de cuestiones que surgieron en el taller. La propuesta se proponía

¹¹⁸Relato de observación/2017.

reflexionar sobre el lugar que ocupan los/as estudiantes transfronterizos/as en la escuela:

Los estudiantes necesitan analizar las condiciones que han incapacitado a otros para hablar en los lugares donde los que tienen el poder ejercen y aseguran la autoridad, del mismo modo se les debería permitir reescribir la diferencia a través del proceso de cruzar las fronteras culturales que ofrecen narrativas, lenguajes y experiencias que proporcionan un recurso crítico para repensar la relación entre el centro y los márgenes del poder así como entre ellos mismos y otros. Esto sugiere la necesidad de que los educadores críticos reflexionen más sobre cómo la experiencia de marginalidad, a nivel de la vida diaria, se presta a formas de conciencia opositora y transformadora (GIROUX, 1992, p. 41).

Esto, inicialmente, se vio con cierto descontentamiento por parte de las docentes, que demostraron en algunas oportunidades no entender las instrucciones, o no encontrar respuestas en relación a la temática presentada. Cabe mencionar también que cada actividad proponía una abertura al diálogo y al debate a fin de poder escuchar las demandas docentes. Así pues, una pedagogía de frontera también debe cuestionarse sobre los procesos de formación docente.

Moraes y Pereira-Diniz (2014, p. 128) afirman que:

Por fim, diante da complexidade da temática da formação de professores para a diversidade cultural, torna-se necessário um olhar atento para as lacunas ainda existentes nesse processo de formação. Um ponto que merece destaque relaciona-se à necessidade de considerarmos a diversidade dos próprios profissionais da educação. Uma ação de formação docente que se propõe disseminadora do olhar plural para a diversidade cultural dos alunos da educação básica precisa apresentar sensibilidade para a diversidade dos participantes das ações que pretende empreender, fato que nem sempre acontece.

En el año 2016, al iniciarse el PPI, el perfil de las 25 profesoras participantes determinó que todas eran graduadas o poseían estudios superiores, como especialización, por ejemplo, en el área de Pedagogía, cursadas en instituciones públicas (en este caso, la UNIOESTE puesto que la UNILA además de ser reciente no oferta curso de graduación en Pedagogía) y privadas de la ciudad de Foz de Iguazú. Vale destacar que, como resaltado por las docentes, parte de las docentes participantes realizó la carrera de Pedagogía en una ya inexistente universidad privada de la ciudad, terminó cerrando el curso pues no fue aprobado por el MEC de Brasil. Así, muchas

docentes acabaron complementando su formación en la Universidad Abierta de Brasil (UAB)¹¹⁹.

En el artículo de reciente publicación de Kastelic (2017), la autora afirma que los currículos de los cursos de Pedagogía ofertados en la ciudad no abordan problemáticas regionales del contexto trifronterizo. Esto significa que la formación inicial, la graduación, no prepara para la realidad del aula. Según la autora, los currículos¹²⁰ del curso de graduación de Pedagogía, tanto en la UNIOESTE (estadual pública), como en la Facultad Uniamérica (privada), no problematizan la realidad fronteriza.

3.5 Estado y nación: fronteras nacionales

Como ya se ha mencionado, en esta investigación el papel que cumple el Estado y la nación es importante no apenas en la configuración de una identidad nacional, que se representa en los relatos de las docentes participantes del PPI, sino también en la planificación de programas y propuestas de formación docente permanente por medio de pautas eurocentradas bajo modelos tradicionales. Para Salgado (2018) las formaciones continuadas ofertadas para las docentes de la red municipal, entre 2016 y 2017, no abordaron de forma sistemática cuestiones relacionadas a la alfabetización lingüística, por ejemplo, que es un gran desafío en sala de aula. Según la autora, la formación inicial tampoco aborda cuestiones relacionadas al contexto trinacional, y como el municipio no sigue un currículo propio, acaba reproduciendo la base común nacional o el padrón determinado para todas las escuelas de Paraná.

Para reflexionar sobre los discursos enunciados por las docentes es importante situarnos en el papel del Estado nacional, ya que toda discusión sobre frontera atraviesa lo nacional. Esta problematización estuvo presente en todas las acciones formativas del PPI, debatir el concepto de Estado y nación es cuestionar el

¹¹⁹La UAB es un programa entre el gobierno federal y entes federativos cuya prioridad es la formación de docentes para la enseñanza básica. Está en estrecha colaboración con las instituciones de enseñanza superior, municipios y estados para proponer diferentes cursos y proyectos en la modalidad de enseñanza a distancia.

¹²⁰En el artículo de la autora se pueden visualizar los dos currículos del curso de Pedagogía.

concepto de frontera. Desentrañar algunos conceptos ampliamente debatidos por nuestra colonialidad, nos permite comprender los discursos de las docentes participantes del PPI, justificar las acciones formativas propuestas y fundamentalmente entendernos en el contexto transfronterizo. Antes de todo ello, es importante definir el concepto acuñado por Quijano (1992, p. 14) sobre colonialidad:

La colonialidad, en consecuencia, es el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global.

Para Quijano (2005), la relación modernidad/estado/nación es una de las expresiones más fuertes de la actual colonialidad del poder. Europa como centro del capitalismo mundial tenía el control del mercado e impuso, de las más diversas formas, el dominio colonial en todos los ámbitos económicos y culturales. Mignolo (2014, p. 24) se acerca a la misma concepción de Quijano, al entender por colonialidad el equivalente a la matriz colonial del poder: “matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad”. Para Bhabha (2014), el discurso colonial construye al colonizado como inferior a través de diversos mecanismos del lenguaje, a su vez, es un discurso ambivalente porque el “otro” es objeto de deseo y de desprecio, lo niego y me identifico. La modernidad y la colonialidad vendrían a resultar dos caras de la misma moneda. Esto es porque la colonialidad transformó a la modernidad y la sociedad pasó del colonialismo moderno al global; en la educación esto se pone de manifiesto bajo las diferentes formas de regulación de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, entre otros. Los estudios culturales, en los años 50, comienzan a repensar lo político de la cultura y abrieron caminos a cuestiones antes silenciadas, problematizando el mundo moderno colonial. Desde la perspectiva decolonial, la cultura se entiende como entrelazada y no como consecuencia de procesos económicos. Para Mignolo (2012), sin decolonización epistemológica no puede haber

una comunicación, de hecho, inter/cultural. El pensamiento decolonial nos aporta que lo importante es sentir desde donde se piensa, reconocernos desde nuestro lugar. En este sentido, es importante, en este estudio, reflexionar desde el lugar ocupado por el Estado nación y sus lógicas atreladas a las fronteras.

Para intentar comprender esta relación, me remonto al inicio de la discusión del concepto de estado y de nación. De acuerdo con Albuquerque (2005, p. 36): “O Estado e Nação não nasceram juntos, somente no final do século XVIII e início do XIX o Estado Nacional se configura na Europa e na América como entidade política, cultural e hegemónica”. En igual sentido, Ortiz (1999) especifica esta relación entre el Estado y la nación. La constitución del Estado es antigua en la historia de los hombres, la de nación nace con el siglo XIX. En palabras del autor:

Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes) (ORTIZ, 1999, p. 78). (Destaque del autor)

Para Hobsbawm (1998, p. 24), “el primer significado de la palabra nación indica origen o descendencia: «naissance, extraction, rang¹²¹», por citar un diccionario de francés antiguo, que a su vez cita la frase de Froissart «je fus retourné au pays de ma nation en la conté de Haynnau¹²²»”. Según el autor, el nacionalismo viene antes que las naciones y no al contrario, como podemos presuponer.

En América Latina, a diferencia de Europa o de Asia, la identidad nacional nace con la modernidad, o sea, a partir del surgimiento de los estados nacionales; como apunta Luchessi y Malanga (2011), y para Candau y Russo (2010), esto supuso un proceso de homogenización cultural, que se expandió de forma análoga en las configuraciones escolares, desde los currículos hasta la propia identidad escolar. El Estado se coloca como el responsable de ordenar los sentimientos de la nación a favor de un único interés: el de la nación moderna. En este proceso de ordenación de conocimientos, padrones y razón; la identidad gana un lugar destacado, para el

¹²¹Nacimiento, extracción, rango (traducción propia).

¹²²“Me devolvieron a la tierra de mi nación en el condado de Haynnau” (traducción propia).

proyecto moderno consolidar el objetivo era fortalecer una identidad nacional única y en este proceso se configura la invención (ficcional) de la narrativa del otro.

Todos estos intentos de demarcación también se vivenciarán luego en las escuelas, como el locus más importante para el proyecto moderno, que terminará moldeando una cierta identidad escolar. Como afirma Castro-Gómez (2000, p. 90):

Pero si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. (Destaque del autor)

Quizá por este motivo el reconocimiento de pensarse como escuelas de frontera es un movimiento que obliga a las docentes a salir del padrón homogéneo, eurocéntrico, a desafiar la colonialidad del poder (QUIJANO, 1992) y posicionarse del otro lado del margen, este desplazamiento es siempre un intento, difícil, de transbordar la frontera, ya que el sentimiento de la narrativa de la nación aún está muy presente en el espacio trasfronterizo¹²³. El pensarse como escuelas de frontera sitúa el espacio escolar en el propio espacio de enunciación de la frontera.

Albuquerque y Sousa Alves (2014) opinan de un modo similar y afirman que la forma hegemónica, tanto de las escuelas públicas como privadas de Brasil, es construir la nación por medio de símbolos, rituales, narrativas. La centralidad del estado como proyecto de una identidad nacional continúa formando parte de la constitución de la identidad en las escuelas y de las instituciones. Smith (1997, p. 8) detalla algunos aspectos de interés en el modelo cívico de la nación occidental:

Merece la pena explicar más detalladamente este modelo occidental o «cívico» de la nación. En primer lugar, es una concepción predominantemente espacial o territorial, según la cual las naciones deben poseer territorios compactos y bien definidos. El pueblo y el territorio tienen, por así decirlo, que pertenecerse mutuamente, de una forma parecida, por ejemplo, a cómo los holandeses de las primeras épocas se consideraban moldeados por los mares, y creían que ellos forjaban - literalmente - la tierra que poseían y que hicieron suya. (Destaque del autor).

¹²³En el espacio escolar en la entonación del himno nacional brasilero en la entrada de cada clase, la bandera brasilera presente en todas las fiestas escolares, entre otros puntos.

Si, por un lado, el agua del río transborda como símbolo de una frontera más abierta, por otro lado, no cruza el puente, o cuando intenta hacerlo acaba quedándose en la puerta de la escuela, como un movimiento que avanza de forma tímida. Es, precisamente, en este lugar, en las entreorillas/en el entre lugar, donde se sitúa la formación docente permanente; entendida como una formación docente permanente que pone en cuestión las estructuras coloniales y que posibilita la transformación de la frontera en el movimiento del desplazamiento. Este concepto permite ir por las orillas (metáfora del río como frontera geográfica) del estado nación y desafiarlo para transbordarlo. El lugar de la formación docente permanente en la frontera actuaría como una frontera de resistencia (ANZALDÚA, 1999) desde donde es posible la (re)definición de nuevos sentidos en los procesos de desplazamiento.

3.6 Lugares transfronterizos/translugares

En estrecha relación con la categoría estado nación se encuentra la de territorio, de lugar y en perspectiva la de frontera. Como explica Silva, y Tourinho (2017, p. 3):

A fronteira não é apenas uma linha mapeada cartograficamente e descrita em seus marcos geodésicos com a finalidade de separar duas ou mais unidades espaciais. Se assim o fosse, os problemas relativos aos limites territoriais se restringiriam à tecnologia empregada para proceder referido traçado e descrição. Quando se mencionam os termos “limite territorial” ou “fronteira”, é necessário remeter-se às noções mais amplas de “território” e de “territorialidade”.

Haesbaert (2004) define el territorio a partir de tres conceptos: territorialidad, multiterritorialidad y desterritorialidad. De manera general, podemos decir que la territorialidad hace mención a a las relaciones económicas y sociales, no apenas políticas, sino que tiene que ver con el sentido que las personas confieren al lugar. Para el autor, las territorialidades se refieren a la multidimensión vivida por las personas que habitan el territorio; esta multidimensión es dinámica, puesto que se constituye por medio de las relaciones que entablamos desde el territorio, coincidiendo con la visión de Raffestin (1993). En otras palabras, no se limita únicamente al aspecto

del espacio demarcado, sino que también se tienen en cuenta los diversos aspectos sociales. El concepto está en estrecha relación con el significado de lugar. El territorio se concibe, así, a partir de las relaciones que creamos en determinados espacios y estas pueden ser de lo más diversas: interacciones en los espacios escolares, relaciones institucionales, intercambios comerciales, relaciones afectivas, etc. La definición se enlaza con la perspectiva de Martins (citado en SOTO, 2010, p. 35) al categorizar el territorio desde el concepto de lugar. En sus propias palabras:

En este contexto de formación de espacios transnacionales, el *lugar* no es más que un espacio de producción de la vida que se define por su objetividad geográfica; es también un espacio simbólico que revela la complejidad de las dinámicas intersubjetivas transnacionales. Por el término *lugar* se entienden, en la crítica poscolonial y antiutilitarista, las formas de experiencias vividas y enraizadas que permiten la organización de conocimientos específicos y plurales, articulados en la vivencia cultural y práctica (Destaque del autor).

La definición del autor, a su vez, parece coincidir con la categoría de territorialidad evocada por Saquet (2007, p. 70):

A territorialização é marcada pelo movimento de reprodução de relações sociais e por uma complexidade cada vez maior nas forças produtivas (máquinas, redes de circulação e comunicação...). Desta forma, a definição de territorialidade extrapola as relações de poder político, os simbolismos dos diferentes grupos sociais e envolve, ao mesmo tempo, a dinâmica econômica centrada em seus agentes sociais.

En el encuentro con otras culturas, con otros saberes, las identidades se confunden en un ir y venir y las relaciones con el encuentro son siempre difusas, complejas, dependen de factores y situaciones diversas, propias de las dinámicas de la frontera (ALBUQUERQUE, 2009). Este lugar también es vivido por los y las alumnas de las escuelas, como explica Oliveira (2015, p. 48) al analizar la construcción del sujeto (alumno) de frontera (entre Brasil y Paraguay):

Esse lugar “entre” é o lugar do novo, no qual o sujeito, nem brasileiro nem paraguaio, tem sua própria especificidade. Por estar entre duas territorialidades, ele cria identificações com os dois lados da fronteira, o que o leva, por sua vez, a criar uma própria. Essa identificação não é homogênea nem estável. Antes, é peculiar, única no sentido de híbrida, não se iguala a nenhuma outra (Destaque de la autora).

En función de ello, en las escuelas este lugar de encuentro con la lengua, con la cultura, resulta de un proceso que a la vez que integra también (des)integra y donde las dinámicas diarias son complejas. Para Berger (2016, p. 48):

Os grupos que compartilham desse espaço aberto estão em constante interação, transitam entre os limites dos países, vivenciam territorialidades linguísticas demarcadas de modo político-administrativo, como também demarcadas nas relações. Assim, outros territórios podem ser verificados em espaços não previstos. Portanto, entendo que no espaço das fronteiras nacionais existem várias fronteiras, porque existem vários territórios linguísticos.

Transitan territorialidades lingüísticas y culturales. Pensado el lugar, entonces, como dinámico e híbrido, y lo afectivo como su aspecto principal, que considera relaciones sociales e intercambios diarios, la escuela sería el lugar donde se crean lugares diversos, de lengua, de cultura, desde las diversas experiencias¹²⁴ y en este sentido está unido con la posibilidad de pensar paisajes transculturales (LOPES 2010). El concepto de paisajes es retomado de Appadurai (2001, p. 43) al analizar lo global y lo local.

Un marco elemental de partida para explorar as dislocaciones consiste en poner atención a la relación entre cinco planos o dimensiones de flujos culturales globales, que podríamos denominar: a) el paisaje étnico, b) el paisaje mediático, c) el paisaje tecnológico, d) el paisaje financiero y e) el paisaje ideológico. La palabra “paisaje” hace alusión a la forma irregular y fluida de estas cinco dimensiones, formas que caracterizan tanto al capital internacional como a los estilos internacionales de vestimenta.

Retomando la división de paisajes enunciadas por el autor, en la frontera se reconfiguran a lo que llamo de paisajes transfronterizos, para mejor situarlos en su lugar. Y como afirma Lopes (2010, p. 96): “Ao evitar dualismos, o culturalismo aqui defendido é a mobilização consciente de diferenças culturais a serviço de uma política transnacional mais ampla. Essas paisagens transculturais que estamos procurando delinear são os entrelugares”. El concepto de paisaje está en diálogo con el concepto de entrelugares. En el paisaje transfronterizo o en los translugares el reconocimiento de la escuela como fronteriza juega un papel fundamental, puesto que es allí que se

¹²⁴Terenciani (2011) analiza la frontera de Brasil y Paraguay en la ciudad de Ponta Porá (BR) entendiéndola como el entre lugar propuesto por Bhabha, donde las identidades están en constante movimiento, rehaciéndose todo el tiempo.

configuran diversos paisajes fronterizos/translugares que permitirían una nueva configuración escolar desde el lugar de reconocimiento.

3.7 Lugares de lenguas

Los diferentes sentidos de fronteras, remarcados en los relatos docentes, son reconfigurados a partir de las lenguas como (de) marcación de lenguas¹²⁵. El español y el portugués son las lenguas oficiales de Brasil y de Argentina, y en Paraguay además del par español/portugués, lo es el guaraní. En la Triple Frontera también están presentes modalidades lingüísticas denominadas fronterizas: el portuñol¹²⁶ y el yopará¹²⁷. Las lenguas nacionales de la región son el guaraní, el español y el portugués. Sturza (2005, p. 48) explica la relación de lenguas en la frontera:

Com o status de línguas oficiais e predominantes, o português e o espanhol na América se colocam lado a lado ao longo das fronteiras geográficas que compartilham. Porém, do ponto de vista da situação étnica, os grupos de convívio e seus contatos linguísticos, em diferentes regiões fronteiriças do Brasil com os demais países da América do Sul, contribuem para a constituição de um panorama linguístico heterogêneo, muito aquém do que representa a dualidade português-espanhol no seu estatuto de línguas majoritárias.

Dada la diversidad lingüística, la ciudad se muestra como un espacio plurilingüe, el inglés es el idioma que destaca en la configuración territorial de la ciudad (BERGER, I; ELSENBACH, 2017), seguido del árabe, por la fuerte presencia de su comunidad. Entre las escuelas, el contacto de lenguas se realiza principalmente entre los siguientes pares: portugués/español, español/portugués, español/guaraní y portugués/árabe¹²⁸. En lo que respecta a las instituciones, durante la década de los 90,

¹²⁵Opté en este trabajo por centrarme en otros aspectos que envuelven de cierta forma a las lenguas. No realizaré a lo largo de la tesis un análisis profundo de este tema.

¹²⁶Para Celada (2002, p. 44-45), “o portuñol refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura-entre espanhol e português- nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos. Por isso, portunhol pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país [...] quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos em praias brasileiras ou ainda pela boa disposição de que aí o recebem. Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros “dão um jeito” de comunicar-se com os hispano-falantes dentro e fora do Brasil”.

¹²⁷Yopará es un término que se utiliza, principalmente en Paraguay, para denominar la variedad lingüística donde las lenguas español y guaraní se entre/mezclan.

¹²⁸Dado la mayoría de las nacionalidades presente en las instituciones.

el idioma español formaba parte de la oferta curricular de las escuelas municipales, extinguiéndose años después. La organización de los espacios escolares, internos y externos, en la red municipal caracteriza una realidad que no se corresponde con la cultura y las lenguas de todos los y las estudiantes. Los carteles, diversas manifestaciones, fiestas, se realizan en el idioma oficial, el portugués¹²⁹, cuando aparece la “otra” lengua, la “extraña”¹³⁰, “la extranjera”, lo hace entre los intersticios.

Entre los años 2016/2017 y principios del 2018 hubo varias tentativas para que el español formase parte del currículo escolar. Finalmente, en julio de 2018 el debate entró en la Cámara de Concejales¹³¹ consiguiendo el aval del intendente municipal¹³² para la futura implementación del idioma español y del inglés como lenguas adicionales en las escuelas de la red municipal del 1º al 5 º año, en estrecha colaboración con las Universidades públicas del territorio.

El trabajo en el aula con las lenguas, en la frontera, puede permitir experiencias transfronterizas diversas. Sería interesante pensar en una pedagogía translingüe¹³³ como propone Vesz-Zolin (2014), basándose en García (2012) en consonancia con la propuesta de Moita Lopez (2008) de una epistemología de frontera, donde el lugar de la lengua nacional sea permanentemente cuestionado. Camblog (2010) también apunta en ese sentido, en dejar que los/as estudiantes hablen, se expresen en su (s) lengua (s):

[...] dejar que el niño hable, se explaye en relatos, anécdotas, descripciones, no importa en qué lengua, no importa qué “interferencias” (metalenguaje que jamás emplearemos), lo importante, lo nodal es escuchar, aceptar y hacerle sentir (esto no se logra con metodología hacerle sentir (esto no se logra con metodología hacerle sentir universal, sino que depende de posiciones ideológicas, éticas y conceptuales) que su mundo vale, que su conversación puede entrar a la escuela sin censuras ni estigmas. El pasaje del umbral supone una travesía cuyas peripecias pueden umbral supone una travesía cuyas peripecias pueden afrontarse siempre y cuando se acepte con toda amplitud el acervo familiar y vecinal de los niños. La hipersensibilidad infantil husmea (¿a lo perro?) los nítidos indicios de su mundo que “está y no está”

¹²⁹Anexo XIII.

¹³⁰Las entrecomillas remarcan el concepto de infiltrado (BAHBHA, 2014, 2da).

¹³¹Anexo XII: documentos y registro de la reunión con el intendente municipal.

¹³²Se espera, de esta forma, que en 2019 las escuelas municipales de Foz de Iguazú, o por lo menos parte de ellas, comiencen a implementar la enseñanza del español como lengua segunda en sus instituciones.

¹³³El llamado translingüismo es un concepto relativamente joven en el campo de las ciencias del lenguaje y hace referencia a una práctica. Las comunidades bilingües o plurilingües utilizan una u otra lengua, de acuerdo a la situación comunicativa, en la que se sienten mejor para expresarlo. El autor propone que en las comunidades translingües, en el espacio escolar, los y las estudiantes utilicen una u otra lengua según la situación comunicativa en la que se encuentran y escojan comunicarse en una determina lengua, dependiendo de la situación.

tratado y destrutado por los rituales escolares, y entonces, con justa razón, exclama no me hallo mismo. (CAMBLOG, 2010, p. 161)

A modo de resumen de este capítulo y siguiendo la propuesta de no otorgar una definición cerrada para el concepto de frontera, entiendo que en la formación docente permanente en la frontera podemos pensar en un lugar de resistencia y salir (nos) del lugar (desplazarnos) de los modelos tradicionales, a partir de una propuesta de metodología de acción participativa que proponga transformaciones sociales. Como aclara Candau (2000, p. 16), la resistencia a los patrones eurocéntricos solo será posible si caminamos hacia una educación intercultural que responda a la configuración de una nueva ciudadanía:

[...] assumindo uma configuração plural, reconhecendo o conhecimento e as práticas educativas produzidas e acumuladas no continente, fazendo da escola um lugar de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania.

En la zona frontera, esa nueva ciudadanía deberá apuntar a pensar el ciudadano transfronterizo, el docente de las escuelas, el ser de frontera en su cotidianidad, en su habitar de frontera (Camblog, 2009). Asumiendo la complejidad de tratar el tema intercultural y de pensar en procesos formativos que perfile una identidad común, el siguiente capítulo dará cuenta del intento por pensar el concepto intercultural desde el espacio de la frontera.

4 CAPÍTULO III: LUGARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN LA CIUDAD DE FOZ DE IGUAZÚ: CARTOGRAFÍAS IMAGINADAS¹³⁴

Para que escribe uno, ¿si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o en la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y de Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad
GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**, 1989, p. 89

La cita de Eduardo Galeano me permite introducir los diversos conceptos de interculturalidad trabajados a lo largo de las acciones formativas del PPI. La búsqueda por llegar a ser docentes sentipensantes parte de los principios de una educación transformadora, como acto de resistencia. Para trabajar el concepto de formación docente permanente en la frontera y las significaciones de multi/inter/transculturalidad, propongo una discusión a partir de autores poscoloniales que justifican las discusiones de esta investigación, como Tubino, Dietz, Bhabha, Walsh, entre otros, en el recorrido de una educación intercultural en América Latina. Asimismo, pretendo dialogar con estudios de importantes investigadores/as del área de la formación docente intercultural como Ivenicki (ex Ana Canen), Candau, Fleuri, entre otros/as. En América Latina la interculturalidad se viene resignificando pensada desde lo decolonial¹³⁵, desde el currículum y desde las políticas públicas. Este concepto, decolonial, fue desarrollado por un grupo de investigadores de la llamada red Modernidad/Colonialidad, que reunió investigadores como: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre otros, en torno de discusiones importantes para discutir un lugar desde América Latina. Para Respreto y Rojas (2010, p. 15) los rasgos principales de discusión de esta red son:

¹³⁴Pereira Araujo (2014) denomina cartografías imaginadas partiendo del principio que la región trinacional se construye y (re)construye por medio de imágenes y discursos que se generan dentro y fuera del territorio.

¹³⁵Walsh (2009) utiliza el concepto “decolonial” y no “descolonial” Este gesto establece una distinción con el significado de “descolonizar” en su sentido clásico. Al utilizarlo de esta manera, provoca un posicionamiento de transgresión, de insurgencia, de lucha diaria, como la autora lo denomina: pensar a través de las grietas.

“la distinción entre colonialismo y colonialidad; problematización de los discursos eurocentrados e intramodernos de la modernidad; la inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial”.

El grupo de investigación de la UNILA, al proponer un programa de formación permanente para docentes del municipio, con la participación de diversas personas de las instituciones públicas de la ciudad, objetivó reflexiones importantes que permean nuestra frontera. Si el lugar territorial es importante para entendernos desde nuestro espacio habitado, también el lugar intercultural debe ser comprendido, en este trabajo, desde la significación que las docentes otorgan al concepto intercultural en las diferentes acciones del PPI. En las reuniones realizadas en el año 2016, inicio del programa, el grupo de investigación organizó los encuentros con las docentes alrededor del debate del concepto de cultura, entendiendo que discutir sobre la multi/inter/transculturalidad en el espacio escolar requiere una investigación amplia y reflexiones desde diferentes disciplinas dado el carácter polisémico del término¹³⁶. En una de las visitas a una escuela de un barrio conocido de la ciudad, uno de los estudiantes al escucharme hablar me dijo: “tu fala igual meu pai!” Esto me hizo pensar sobre las frases que, con seguridad, se cruzan y entrecruzan en el patio de la escuela buscando a alguien para poder decirle: *ei, tu fala como alguem que conheço. Tu tem sotaque!* No para reconocer al igual, sino para que estas voces sean oídas, para que traspasen los muros, para que estas voces sean empoderadas¹³⁷, para marcar un espacio otro, no igual al del otro, sino diferente, pero mi lugar. Me inquietaba entonces saber cómo estas voces eran significadas por las docentes.

Para intentar descubrir el sentido que las docentes le otorgan al encuentro entre culturas en el territorio escolar, tomo determinados relatos producidos como diarios de campos docentes en el año de 2017 en una de las acciones del PPI, el taller de debate denominado: *Diferentes y diferencias: a educação intercultural e os desafios em sala de aula em contexto de fronteira* con el fin de pensar las fronteras que

¹³⁶Debe considerarse que en 2018 el grupo de investigación se amplió en busca de la incorporación de docentes formadores/as del área de geografía humana y/o antropología.

¹³⁷Utilizo el concepto desde el educador Paulo Freire como forma de dar voz no apenas a los estudiantes y los docentes, puesto que esta investigación no tiene como objeto de estudio a este grupo, sino a las docentes de las escuelas de frontera. Es para darles voz, es para escucharlas, es para que se transformen en docentes de frontera, en docentes sentipensantes.

reproducen binarios dentro de la cultura occidental y colonial (nos/otros) en la terminología de lo diferente. Fueron producidos en esta acción específica un total de 51 diarios de campo, recortaré el análisis a los relatos más significativos, dado el volumen de los mismos y determinando que varios de ellos se repetían, por lo cual mi análisis intentó reagrupar las palabras más destacadas en los diarios de campo y las interacciones más significativas.

4.1 Hacia las entre/orillas en América Latina

Desde la perspectiva latinoamericana la educación intercultural no se asoció, de manera directa, a los fenómenos migratorios, como los que observo en las escuelas fronterizas. Candau (2009) afirma que el término aparece asociado a la educación escolar indígena y que son lingüistas antropólogos venezolanos en la década de los años 70 los primeros en definir el concepto de interculturalidad. De hecho, es en los años 70 cuando el término aparece en América Latina, de la mano de Mosonyi y González, en Venezuela, al estudiar un proyecto de política educativa dirigida a poblaciones indígenas. Para problematizar esta cuestión la autora indaga, además, sobre el concepto de interculturalidad y divide en tres etapas la trayectoria de la terminología en América Latina. La primera de ellas, se da desde el período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, con la imposición de una cultura hegemónica; la segunda es la etapa de asimilación, donde surgen las primeras escuelas bilingües, muy importantes para pensar la interculturalidad en la década de los 70; y la tercera etapa es la de las asociaciones de las comunidades indígenas con las universidades y la iglesia católica. Es la etapa donde el bilingüismo se consolida no apenas como un instrumento para introducir otras lenguas en las escuelas, sino también y, fundamentalmente, para pensar la cultura.

La definición de multiculturalismo y sus diferentes -ismos recorrió diferentes acepciones, críticas y modismos. El concepto multi/intercultural fue sufriendo diversas interpretaciones y diversas significaciones en el campo educativo y de las ciencias sociales, en general.

Mc Laren (2000) presenta un recorrido en el que expone las principales acepciones del término multicultural. El autor presenta con un valor negativo lo que él denomina multiculturalismo conservador y con valor positivo lo que denomina el multiculturalismo crítico, liberal, humanista y de izquierda.

Tomando como contexto el espacio escolar en la frontera es posible encontrar diversas voces que defienden o postulan una reflexión u otra sobre el concepto multicultural. Así, podemos encontrar a aquellos que defienden un modelo multicultural conservador, donde la diferencia se postula desde el valor negativo. En esta concepción se conciben los programas con carácter normativo desarrollando medidas afirmativas y de discriminación que se pueden considerar positivas. El multiculturalismo conservador es aquel que plantea una posible igualdad; sin embargo, esta igualdad es superficial puesto que reconoce una cultura superior a otras. Desde otro lado, el multiculturalismo considerado liberal no aborda la cuestión de la diferencia, ni hace una crítica de las relaciones existentes en cada cultura. El multiculturalismo humanista es aquel que se fundamenta en la meritocracia, o sea, todos tienen las mismas oportunidades, las condiciones de alcanzar los objetivos dependen del esfuerzo de cada uno. En este modelo no se cuestiona el modelo hegemónico de la cultura. Por otra parte, el multiculturalismo de izquierda enfatiza su perspectiva desde el concepto de diferencia y proclama una postura positiva en relación a la diversidad, donde no apenas se tengan en cuenta las diferencias, sino que se problematizan siempre. Desde el lado opuesto, está el multiculturalismo crítico, que piensa las diferencias desde el lugar de la transformación, acercándose al concepto propuesto por Walsh (2010, p. 4), como interculturalidad crítica.

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

Santos (2003) pone en énfasis esta división criticando que tales segmentaciones del término vuelven impreciso el significado y no evidencia una vinculación con las perspectivas de proyectos emancipatorios.

En los años 80, el concepto se asociaba a políticas indigenistas y este significado parece aún permanecer vigente en muchos estudios sobre interculturalidad. En ese momento, el término pasa de la educación bilingüe bicultural a la educación bilingüe intercultural. En palabras de Walsh (2010, p. 80):

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

Al referirse al sentido socioestatal de burocratización, la autora destaca los estados nacionales que buscaron incorporar en sus políticas educativas la dimensión de las sociedades multiculturales. Así, comienzan a aparecer programas de formación docente con diversos nombres, como atención a la diversidad, al alumno inmigrante, etc. De hecho, la autora acierta en afirmar que en la formación docente inicial o permanente el concepto de interculturalidad se vio, en numerosas ocasiones, limitado al ser tratado en las clases, en las instituciones, desde el lugar de lo folclórico. Walsh (2010) piensa el concepto desde la modernidad a partir de diferentes y múltiples tradiciones para llegar al concepto de lo que denomina una interculturalidad crítica. Para la autora, la interculturalidad crítica es una propuesta pedagógica por la cual los sujetos colonizados pueden afirmar su cultura e interponerse a la cultura dominante, en un movimiento de liberación, a partir de una propuesta de lo que Paulo Freire denominó la pedagogía de la libertad. Por otro lado, Soria (2014) plantea una discusión interesante, en referencia a la discusión de Walsh (2010). La discusión es sumamente interesante, puesto que cuestiona el término en relación con los procesos latinoamericanos, en una reflexión válida: ¿cómo pensar la interculturalidad en un proceso de transformación de la sociedad?

[...] la subordinación que históricamente ha hecho de las diferencias culturales desigualdades no se resuelve con la aplicación de una política de reconocimiento, sino con el cuestionamiento de los modos en que se han estructurado esas diferencias y con la generación de nuevos patrones cultural-civilizatorios. Este desplazamiento resulta crucial para entender de otro modo la interculturalidad, ya que no se trata tanto de encontrar la mejor forma de incluir grupos históricamente negados en los marcos político-institucionales vigentes como sí de generar un proceso de crítica y transformación de las lógicas de estructuración de relaciones sociales (SORIA, 2014, p. 51).

Para una mejor comprensión del término y para observar la perspectiva crítica desde la cual Walsh (2010) se posiciona, parte de tres conceptos de análisis hasta llegar a definir lo que denomina como interculturalidad crítica. La primera línea de análisis es la que define como relacional y es la que hace referencia a su sentido más básico, esto es: el intercambio entre culturas. Según la autora, esta definición enmascara el concepto de colonialismo implícito en ella. La segunda perspectiva es la funcional, que en sus palabras:

[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva - que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia -, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales (WALSH, 2010, p. 79) (Destaque de la autora).

La última perspectiva presentada por la autora, corresponde a la interculturalidad crítica. La interculturalidad, entendida como reflexión sobre la complejidad de pensar desde la diversidad, como análisis de los procesos no solamente del lenguaje sino también del dinámico contacto entre las varias lenguas desde el punto de vista social, cultural, económico y político; contacto que genera lazos geolingüísticos y que permite reflexionar sobre la identidad desde una perspectiva que engloba cuestiones como la inclusión, el sujeto, el lenguaje y la cultura. Aunque para Walsh (2008) la interculturalidad aún no existe, es algo que todavía debemos construir, coincidiendo en su postura con el antropólogo (DIETZ, 2011). Ambos autores reconocen que en América Latina el concepto partió desde la reflexión de una interculturalidad concebida para los pueblos originarios. La aseveración de ambos se corrobora con la reflexión del filósofo peruano Tubino (2004) quien afirma que las

investigaciones interculturales en Europa sí aparecieron ligadas a las cuestiones migratorias, a diferencia de América Latina. Para el autor:

La interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente (TUBINO, 2004, p. 153).

En otro de sus artículos, Dietz (2011) reconoce el multiculturalismo como un proceso que se origina en los conceptos de estado y nación donde el término parece acercarse a la problemática transnacional. En sus palabras:

El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas [...]. En el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (DIETZ, 2011, p. 9) (Destaque del autor).

La definición del autor, en este sentido, destaca aspectos muy importantes: la base europea del término y como en América Latina bajo premisas nacionalistas las políticas educativas se destinaron a grupos minoritarios autóctonos indígenas y no a las llamadas minorías alóctonas (inmigrantes). Santos (2003, p. 30) coincide de la misma manera con la afirmación de los autores antes citados:

O conceito de multiculturalismo é um conceito eurocêntrico, criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estado-nação do hemisfério norte e para lidar com a situação resultante do afluxo dos imigrantes vindos do Sul para um espaço europeu, sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e de problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas.

Así, el término multicultural pensado desde una realidad eurocéntrica, no podría aplicarse a la realidad del contexto fronterizo de la frontera trinacional.

Es pertinente, desde la formación docente permanente al pensar los espacios escolares y las diferentes culturas que están en contacto y entran en constante conflicto en la frontera y en este caso en particular en la frontera trinacional y en la ciudad de Foz de Iguazú, situarnos, en primer lugar, en el lugar político del territorio; o sea, el lugar territorial donde otras subjetividades pueden ser creadas. Al referirme al lugar político del territorio hago alusión al sentido que las docente de las escuelas de frontera necesitan darle al lugar que ocupa la escuela en la frontera, desde el concepto de territorio como lugar y al que ellas ocupan como personas que están en contacto directo con las diferentes culturas que transitan y entran en conflicto en el territorio escolar. Esta observación se justifica, dado que en la frontera los procesos interculturales suceden de formas diferentes y su análisis depende de otros factores implicados en el contacto o en la negación de las culturas. El paradigma propuesto por la autora es válido y sin duda aportó y aporta piezas fundamentales para el estudio de la interculturalidad en América Latina, ahora bien, para que las escuelas se reconozcan en las dinámicas de las fronteras, deben entender que el territorio es político en la medida que también se constituye como un territorio de poder, por lo que, se producen diversas asimetrías en el encuentro de las subjetividades. La frontera tiene características propias, esenciales, y en cada territorio se externaliza de maneras diferentes. Los proyectos de formación docente permanente o las políticas públicas educativas sobre las fronteras pierden su carácter fronterizo al ser pensados desde parámetros homogéneos. Tampoco resulta adecuado pensar desde una lógica desde el binarismo los unos y los otros. Esta lógica le otorga al Estado el papel de delimitar de dónde soy y dónde estoy, porque, como afirma Macagno (2014, p. 177):

É claro que a distinção de Nós e os Outros se decide nos escritórios de migrações, de lei de nacionalidade, na política de identidade, no documento de identidade, bem como através de todos os outros dispositivos que contribuem para a reprodução do exercício do monopólio legítimo para a violência de um estado.

El binario nos/otros se halla problematizado en los estudios poscoloniales en las reflexiones del entre lugar de Bhabha (2014). En este sentido, como afirma Canen (1999, p. 92), “trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa, não-unitária, multifacetada, fluida, construída e reconstruída nas relações

sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais”. Para la autora, es importante superar las visiones que se colocan en la lógica de lo binario.

Para las docentes del programa de formación PPI, el lugar de los binarios se constituye a partir de las diferentes representaciones del estado nacional y también en la interacción con los y las estudiantes transfronterizos/as desde el lugar que ellas significan a partir del concepto de la diferencia. Para Silva (2000), la diferencia, así como la identidad, está íntimamente enlazada a la cuestión del poder y las asimetrías. Según el autor:

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 80) (Destaque del autor).

Fornet-Betancourt (2006) plantea el sentido de la interculturalidad en América Latina desde otra perspectiva interesante. El autor no parte de la visión del choque, conflicto entre culturas, sino de una filosofía intercultural, la cual sería inherente a todo ser humano, y afirma que el eje debería estar en acompañar grupos en acción. Son estos grupos los que crean nuevas subjetividades. El autor también cuestiona el término hibridismo, acuñado por autores como Canclini (2013), entre otros, y propone tratar el tema como comunitarización:

Se suele hablar hoy, como indicación fuerte del estado de las culturas en nuestra época, de “culturas o identidades híbridas” [...] Por mi parte debo decir que mi reserva ante el “diagnóstico” de la hibridación, viene de que no veo todavía claro si la hibridación, entendida al menos como espacio de superposición y/o yuxtaposición de múltiples elementos, indica un “hecho” o un ideal. En todo caso creo que no es equivalente de transformación intercultural de identidades que implica cultivo y trasmisión, si bien en apertura e interacción renovadoras, de memorias y tradiciones (FORNET-BETANCOURT, 2006, p. 35) (Destaque del autor).

Por otra parte, añade que la diversidad cultural de la humanidad no debe encerrarse en un concepto fijo, ya que es plausible de múltiples interpretaciones.

(FORNET-BETANCOURT, 2008). Asimismo, para Guilherme y Dietz (2014, p. 64) este tercer espacio se puede traducir en:

una perspectiva trans-cultural, que hibridice las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a “lo intercultural” (Destaque de los autores).

Me inclino por esta definición, puesto que consideran las relaciones de desigualdad y de asimetrías, y se acerca al concepto de entrelugar. Este tercer espacio, entonces, producto del encuentro, no tendría como resultado otra cultura, sino otra perspectiva, un nuevo espacio cultural o nuevas configuraciones culturales (GRIMSON, 2015)¹³⁸ que se rediseñan en la frontera. La apuesta por una transculturalidad se encuentra en la posibilidad de intersección de un tercer espacio como emergencia del encuentro y, desde mi perspectiva, el tercer espacio se potencia en la formación docente permanente como el lugar del diálogo, de la reflexión, del cuestionar la frontera, en la búsqueda de una constitución de la identidad regional. Fleuri (2009) en diversas investigaciones llama la atención para las posibilidades que el concepto de entrelugar, puede potencializar al reflexionar sobre los procesos culturales.

Leroy y Santos (2017, p. 5) también destacan el concepto: “A transculturação é um espaço que cria uma nova realidade porque nenhuma parte da equação é vista como estática ou dominante, mas sim operando dentro de uma rede dinâmica de transformações culturais”.

Para trabajar el concepto de transculturalidad desde la formación docente permanente también es importante entender la concepción del docente como intelectual crítico desde el postulado de Giroux (1997), o sea, aquellos que se cuestionan su realidad y su contexto para proponer transformaciones sociales. De

¹³⁸Grimson (2015) presenta el concepto de configuración cultural como una teoría de estudio. Para el autor, las piezas de una cultura son muchas y la articulación, o el entre lugar, entre una y otra cultura pueden variar siempre y dependerá de las diversas prácticas sociales. Según esta determinación, podemos pensar que en un mismo espacio se configuran diversas redes y configuraciones culturales. En el desarrollo del concepto, el estado aparece como el actor fundamental para pensar las estructuras institucionales y por consecuencia, las configuraciones culturales que allí se hacen presente que según el autor logran construir más fronteras que articular las heterogeneidades presentes. O sea que las configuraciones culturales son una categoría heurística que le permite al investigador analizar determinado contexto.

acuerdo con el autor, es importante que lo pedagógico se vuelva más político y lo político más pedagógico, entendido aquí como el proyecto de base para (re)pensar la escuela en la frontera. Es decir, que la escuela asuma su papel político y que las docentes de frontera asuman la posición del ser docente en la frontera. Una docente que pueda ser capaz de transformar prácticas pedagógicas y diseños curriculares y que no sea meramente técnica en el sentido de recibir el programa curricular y aplicarlo. Para Prada (2007, p. 112-113):

o direito à formação continuada na escola, em momentos de encontros com aqueles com quem compartilhamos nosso desenvolvimento profissional, precisa constituir-se em possibilidade de resgate do papel político dos professores, mediante o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feito”, da reflexão, individual e coletiva da prática e da ação educativa articuladas ao diálogo participativo, possibilitando a construção de novos conhecimentos e da constituição de um trabalho coletivo, pautado nos princípios da liberdade, autonomia e, conseqüentemente, do pleno exercício da cidadania.

Ahora bien, ¿podemos pensar en un modelo de sociedad para las fronteras desde el paradigma de la interculturalidad? Tal vez podamos partir de la afirmación de Dussel (2007, p. 97):

No se trata de proponer una utópica «raza cósmica» como la que nos habla A. Vasconcelos, ni la «hibridez» de N. García Canclini, ni una historia interpretada literariamente como la de Octavio Paz en *Laberintos de la soledad*, sino más bien un ir descubriendo al *hispano* como «localizado» creativamente *entre* (el «in-between» de Homi Bhabha) muchos mundos que van constituyendo, en el «border» intercultural, una identidad histórica, no sustancialista ni esencialista, sino dialécticamente creadora de sus propios componentes en el proceso mismo de la historia en continua integración de nuevos desafíos (Destaque del autor).

El autor propone pensar desde el concepto de transmodernidad para superar el paradigma de la modernidad. Para pensar el contexto fronterizo debemos posicionarnos desde el paradigma de la transculturalidad o paisajes transfronterizos, cuya propuesta se acerca a la reflexión del entrelugar, puesto que, como afirma Lopes (2011, p. 21), “o entre-lugar desterritorializa o nacional”, o siguiendo la propuesta de Bhabha (2014) lo desplaza. La dupla modernidad/colonialidad funciona a partir de los padrones de poder y del saber que se han fundado en la exclusión, negación y subordinación y que muchas veces, en la actualidad, se esconden detrás del discurso

del multiculturalismo. Razón por la cual una cuestión fundamental es pensar: ¿cómo, entonces, desde la formación docente permanente se potencializan los entrelugares en busca de una sociedad transfronteriza? Una respuesta posible es posicionarse en los entrelugares como espacios de negociación; o sea, el lugar donde las culturas se negocian, la formación docente permanente puede trabajar desde temáticas y propuestas que posibiliten el cotidiano fronterizo hacia una formación docente permanente sentipensante para las fronteras. El término sentipensante se justifica en la medida que el concepto encierra, por sí mismo, las características de un docente en la frontera, enunciado por las docentes participantes del PPI: tales como prácticas que incentiven la solidaridad, la acogida, la recepción, el reconocimiento y la igualdad. A su vez, el concepto de sentipensante dialoga de forma directa con Freire, entendiendo el pensar dialéctico como acción en relación con el concepto de solidaridad. Si el estado nación en la modernidad constituyó pilares en aras de una nación homogénea, el camino posible para desplazar el pensamiento colonial en las fronteras, se encuentra en un modelo de sociedad pautado en la transformación y potencialización de los entrelugares y es precisamente ahí donde la UNILA como lugar institucional se potencializa.

Coppette (2012) en investigación doctoral, también, llama la atención sobre la importancia del diálogo al pensar una educación intercultural. Según la autora:

Um dos sentidos que se pode construir, a partir das perspectivas assumidas pelos sujeitos, é que para aceitar, acolher, incluir e reconhecer o outro na sua alteridade, é preciso antes de tudo sensibilizar-se e a sensibilização é um importante fator no estabelecimento do diálogo (COPPETTE, 2012, p. 348).

Canen y Xavier de Moura (2011, p. 643) también sugieren sobre la importancia del diálogo en los estudios culturales:

Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas.

Para que el diálogo se concrete cada escuela deberá explorar mucho más su proyecto político pedagógico y dejar de lado la competencia de contenidos (preparar a los y las estudiantes para pruebas), comenzar a reflexionar sobre el conocimiento con las diversas lenguas y culturas presentes en el aula para la comprensión crítica de su relación con el mundo, y en este caso, con la frontera. Pensar experiencias transculturales es abrir percepciones y sentidos, es permitirse ser tocado por las diferentes formas de ver y sentir la frontera.

4.2 La interculturalidad en la formación docente permanente en las escuelas municipales de la ciudad de Foz de Iguazú: relatos desde las acciones del PPI

Las imágenes de interculturalidad que las escuelas de Foz de Iguazú reproducen se acercan a un modelo de negación y no de una interacción, “esa aceptación mutúa” (referida en el discurso de la docente que se observa a continuación), reafirma la cultura dominante superior (“há uma tentativa de comunicação”) con la idea de una interculturalidad que apenas se encuentra relacionada con la tolerancia, alejándose de un posible diálogo. Para Maria Esther, docente de enseñanza infantil, además, este contacto con las diferentes culturas en el espacio escolar genera pocos casos de prejuicios desde su propia experiencia: “Diferenças culturais ou regionais são mais fáceis de lidar, pois há uma tentativa de comunicação e aceitação mutua, com alguns poucos casos de preconceitos (minha experiência com alunos bolivianos, chilenos, paraguaios, argentinos etc.)”. En cambio, para Josefina, este enfrentamiento trae consigo otras cuestiones, por ejemplo, la falta de un currículo en el municipio para enfrentar esta realidad. Además, refuerza la superioridad de la cultura dominante (“as diferenças representam barreiras para o entendimento mútuo”). El relato también apunta el valor positivo a las diferencias (“aproveitar essas diferenças”); como así también reconoce la falta de proyectos de formación docente inicial y permanente centrados en el abordaje de las temáticas que implican una educación para las fronteras y la importancia de trabajar no apenas en la formación docente, sino también en la conjunción de políticas públicas:

Acredito que as diferenças apenas representam barreiras para o entendimento mutuo, a partir do momento que o professor não tem conhecimento para lidar com essa diferença, pois além de um currículo pronto que nos é entregue, nos deparamos com situações que não temos preparo suficiente para lidar, daí parte de cada professor tomar isso como um desafio e uma oportunidade para um novo aprendizado, tanto para o professor como para turma. Em meio as diferenças que encontramos no nosso dia a dia, devemos olhar como uma oportunidade de aprimorar nossas aulas, ir além do currículo, buscar fazer sempre mais do que aquilo que nos é proposto. Ter um olhar diferenciado é a palavra-chave, ao se deparar com o diferente ao invés de reclamar, aproveitar o que de novo essas diferenças podem nos trazer. Isso tudo sem deixar de cobrar das autoridades competentes o amparo necessário para cada vez mais saber lidar com as diferenças culturais que cada indivíduo tem.

Verónica, docente de enseñanza básica plantea una cuestión importante. El lugar de transformación de la escuela ante esta realidad. Este lugar de transformación se presenta, en el relato, desde el reconocimiento de la escuela como institución que desafíe la lógica monocultural, haciendo frente así también a la lógica del estado nación:

A escola hoje se encontra marcada e desafiada por inúmeros conflitos que desestabilizam a lógica monocultural existente há alguns anos. Entretanto diante de tantas lutas e enfrentamentos por uma sociedade equidante, requer novos rumos e entendimentos em todas instituições especialmente no espaço escolar. Tal transformação resulta da globalização e do desenvolvimento das tecnologias da comunicação que ao aproximarem as pessoas de diferentes partes do mundo, produziu formas diferentes de viver, ser e de compreender o mundo. Promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferenciadas. A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como chance e momento de aprendizagem para todos, no respeito pelas variedades cultural das sociedades, também desenvolver a condições de comunicar e incentivar a interação social. O currículo intercultural em educação, seja qual for a modalidade requer uma nova postura do docente em relação aos saberes, aos livros didáticos escolhidos para trabalhar com os alunos com uma perspectiva dialética. A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes. Nas escolas que atuo, o processo de mudança ainda está engatinhado timidamente, restringido ao debate destes enfrentamentos como datas específicas, e ou quando surge um conflito em decorrência do sapato.

La docente además lamenta que en las escuelas el contacto entre las culturas acaba siendo determinado por “fechas específicas”, esto es: la interculturalidad se concibe desde lo folclórico o anecdótico, sin problematizar las relaciones de poder o los conflictos. Como afirma Maher (2007, p. 260):

[...] as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas apressam-se

em promover verdadeiros “safáris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado. Não há espaço nas celebrações culturais escolares para, por exemplo, um índio Pataxó ou Kaxinawá contemporâneo que usa um celular, que acessa a internet. Assim, nessa perspectiva liberal, “tolera-se”, apenas uma certa dose de diferença (Destaque de autor).

Es importante pensar que la llegada a otros territorios de los y las estudiantes transfronterizos/as origina un entre lugar que surge en la conformación de los diferentes espacios (in)migratorios trasnacionales, como afirma Oliveira (2012, p. 34-35):

O século XX anunciou novos entendimentos para conceitos e categorias, reconsiderando conceições importantes construídas no período moderno, a exemplo de cultura, identidade e nação. Diante do declínio das *tradicionais visões de cultura* como conjunto de padrões ou de mecanismo de controle; das noções fixas e estável de identidade cultural; e de imagem de nação como unificadora, ordenadora e normatizadora de culturas e identidades contidas no território nacional, despontam as *ideias de cultura* como sistema dinâmico e intercambiável de símbolos, significados e sentidos; de identidades abertas, contraditórias, moveis, fragmentarias, híbridas ou traduzidas (Destaque de la autora).

Yendo más allá de lo propuesto por la autora, considero que en el caso de las docentes de las escuelas participantes de esta investigación hay, en un primer momento, una mirada “hacia adentro¹³⁹” de la frontera, de modo a mantener cierta estabilidad/homogenización en las escuelas preservando el lugar tradicional de la escuela del siglo XIX.

4.2.1 Multiculturalismo conservador

De acuerdo con lo que indiqué en el apartado que da inicio a este capítulo, entiendo el multiculturalismo conservador, según la clasificación de Mc Laren (2000), como el proceso por el cual las docentes reconocen que existen diversas culturas en el espacio escolar, sin embargo la observan sin una interrelación directa.

Las categorías aquí presentes surgen del análisis de los diarios de campo de las docentes participantes de la acción de formación docente del año 2017: *Currículum*

¹³⁹Linares (2017), señala la existencia de una mirada hacia adentro de las fronteras por parte de los comerciantes de Posadas (capital de la provincia de Misiones en Argentina) y en contraposición una mirada hacia las fronteras (hacia afuera) por parte de las paseras paraguayas que viven en Encarnación, Paraguay, ciudad fronteriza con Posadas.

e interculturalidade; Diferentes e Diferenças: a educação intercultural e os desafios de sala de aula em contexto de fronteira. Específicamente, en esta acción formativa participaron 55 docentes tanto de la enseñanza infantil como de la básica, todas de la red municipal, 55 mujeres y un hombre. Para la realización del análisis, determino categorías conforme a la narrativa de las docentes en los diarios de campo. Estos funcionaron como espacios de reflexión posterior a cada acción formativa. Por otro lado, el objetivo era problematizar una temática abordada en la acción formativa para ser discutida con las docentes formadoras y todas las participantes de la formación, bien tras cada sesión de formación, o bien mediante la plataforma disponible del NTM. Para auxiliar en la organización los datos, realicé el siguiente cuadro:

Cuadro 6 - Categorías análisis de diarios de campo: interculturalidad

Categoría Principal	Concepto Vertebrador	Categoría Final
Multiculturalismo	Ideas y concepciones previas que las docentes formadoras tienen en relación a la multi/inter/trans/culturalidad	
	Relación de igualdad superficial. La diferencia siempre es negativa	Multiculturalismo conservador
Transculturalidad	Las diferencias son cuestionadas. Se vislumbra un tercer espacio (el entre lugar en el encuentro de culturas).	Transculturalidad
Interculturalidad	Acercamiento a la relación entre las culturas en la frontera, sin cuestionar las relaciones asimétricas. Se valora la diferencia.	Cultura fronteriza (idealismo)

Fuente: Elaboración propia

En el primer relato, Paula, docente formada en Pedagogía, en el área de educación infantil, afirma no tener “problemas” en el aula en la que participa una estudiante brasiguai¹⁴⁰; ahora bien, también afirma que son estos estudiantes los que se sienten “diferentes” en la clase. Aunque la docente lo justifica en razón de la edad de la alumna, ya que tiene cuatro años y está en la fase de adquisición del lenguaje. El extrañamiento se asocia a lo “diferente”, a aquello que la docente considera diferente dentro del patrón homogéneo de la escuela. La lengua actúa como determinante para demarcar las fronteras territoriales en el espacio escolar:

¹⁴⁰Es de destacar que los/as alumnos/as brasiguaios/as son estudiantes brasileños/as, las docentes en sus narrativas no enunciaron esa condición, sin embargo es importante mencionarla en este trabajo ya que no puede considerarse que sean estudiantes internacionales en las escuelas de Foz de Iguazú.

Os alunos brasiguaios se sentem diferentes em sala de aula, pelo fato de não serem compreendidos no que diz respeito a linguagem. Eu tenho uma aluna de 4 anos brasiguaiia, e em sala de aula nunca tive problema com os outros alunos, penso que porque, estão em fase de desenvolvimento da fala, onde fica mais fácil a compreensão. Trabalho na Educação Infantil e essas diferenças ainda não ficam tão delimitadas nessa idade, diferença racial, linguística ou física ainda não faz parte de seu repertório, mas por exemplo os meninos e meninas já começam a se separar, influência da cor rosa para menina e azul para menino, brincadeiras e muitas vezes aquele que não se identifica com seu grupo padrão não é aceito pelo outro, ficando sozinho e isolado nas brincadeiras (Marzo de 2017).

Sonia, que también trabaja con educación infantil, vive y nació en Foz de Iguazú, reconoce que los y las estudiantes *que vienen de afuera* son vistos como diferentes en el aula y que además sienten dificultad a la hora de aprender. Muchas veces se destacan, como la profesora reconoce, en el aula ya que tienen “buenas costumbres”. La diferencia acaba siendo significada como “especial”. bell hooks¹⁴¹ (2013) denomina esta situación como aquella del informante nativo, aquel o aquella estudiante que se transforma en el centro de atención porque el resto de la clase lo considera diferente, o cuando se le ve como exótico (“buenas costumbres”).

Os alunos que vem de fora não querem ser caçoados pelos amigos, por esse motivo eles não gostam de ler em público, e nem escrever, pois no castelhano algumas letras têm sons diferentes e pronúncias diferentes das do português. [...] Na escola onde trabalho, temos alunos de outros países constantemente. Eles sempre são muito bem recepcionados, e muito elogiados, já que sua cultura e educação são sempre destaques, e chamam a atenção de todos pelos bons costumes. Porém a dificuldade da aprendizagem é nítida em alguns casos, a principal é a dificuldade na interpretação de textos em português, dificultando acertos em provas e atividades. Na minha escola temos casos de todos os tipos, aluno com síndrome de Asperger, aluno com dislexia, aluno com déficit de aprendizagem, afrodescendentes, descendentes de índios, descendentes de europeus, alunos bolivianos, alunos paraguaios etc. Procuramos fazer um trabalho com as crianças e mostra que a graça está no fato de todos serem diferentes, e que se todos fossemos iguais a vida não teria graça. Apesar de seus altos e baixos no trabalho com as diferenças os alunos se superam e acabam por ajudar os outros que mais precisam de aceitação no grupo.

Para la docente, la escuela debe mostrar que todos son iguales. Este hecho desconsidera la diferencia como valor positivo, en consecuencia, no se trabajan las asimetrías y de cierta forma se retorna con ello el discurso colonial: “temos casos de

¹⁴¹bell hooks fue un nombre construido por la autora combinando parte de los nombres y apellidos de su madre y de su abuela, un acto de reconocimiento de una ancestralidad que define su propia ubicación, lo que ha sido una práctica política reiterada por parte de muchas mujeres negras. Pero además lo escribe en minúsculas, cuestionando el canon gramatical hegemónico que señala que los nombres propios deben escribirse en mayúsculas. Para ella lo más importante son las ideas que están vertidas en sus textos, no tanto quién es ella (CURIEL, 2017, p. 13-14)

todos os tipos; todos serem diferentes”. Skliar (2003) se cuestiona sobre la categoría de aquello que denominamos como diferente o lo otro, cuestionando el valor de la cultura occidental y esta afirmación está en estrecha relación con el concepto de estereotipo de Bhabha (2014), definido en la medida de un conjunto de lugares comunes, una construcción tranquilizadora y repetitiva que no suscita conflictos, y que de cierta forma, es un modo ambivalente de construir al otro.

María Victoria, pedagoga y también nacida en Foz de Iguazú, destaca la región de frontera al marcar que “não estamos livres” de estar rodeados extranjeros/as. De esta forma, la diferencia se destaca como algo negativo, remarcado varias veces en el discurso, pero al mismo tiempo que lo negativo se refuerza, la propia docente auto evalúa su relato como un discurso propio del colonialismo, al afirmar: “essa que nos foi imposta desde a colonização [...]”.

Tendo em vista a nossa localização numa região de fronteira, não estamos livres de termos brasiguaios, bem como paraguaios em sala de aula. É uma realidade em nosso cotidiano, porém temos que, como escola comprometida com o processo ensino x aprendizagem, nos preparar para acolher esse tipo de situação valorizando essa "diferença" de linguagem e escrita que só vem enriquecer, quando utilizada com planejamento e cuidado, a nossa prática diária como professor. Geralmente o brasiguaião se esquiva pela questão dessa diferença de cultura, o inferiorizando perante os outros, pela discriminação que já faz parte da sua vivência, ou dos seus familiares. Acredito que por uma questão de “cultura”, (história), essa que nos foi “imposta” desde a colonização e briga por territórios, se transmitiu uma visão inferior do país vizinho enquanto são pessoas que lutam, em suas condições e não importa qual, não abandonam os seus.

Para el profesor de Educación Física de educación básica, Pedro, y también habitante de Foz de Iguazú, la desigualdad se constituye a partir del concepto de identidad, afirmando la diferencia entre todos y todas en el aula. A su vez, el otro es nombrado (ocultado) a partir de lo desconocido, como búsqueda de una verdad de conocimiento que también imprime la marca de lo colonial:

Tenho por opinião, todas as pessoas são diferentes, e por isso que se monta a sociedade, a história, a cultura, a política. Em tudo á diferenças e a partir deste início que começamos a estudar as diferentes culturas, os diferentes países, idiomas, comidas típicas de cada local, com suas particularidades que se transformam em cultura, saberes. Quando nos deparamos, com uma turma em sala de aula, notamos que apesar de todos falarem o mesmo idioma cada aluno, possui uma cultura, história, diferente. É isso que nos faz buscar o desconhecido que se torna o conhecimento.

En el siguiente relato, de Cintia, docente de enseñanza básica, las diferencias se establecen desde una relación de igualdad, apagando el valor positivo. La posibilidad de acogida del estudiante o la estudiante en la clase se realiza por parte de “otros/iguales” donde la diferencia es comparada (nuevamente) con necesidades especiales:

Com essa leitura podemos afirmar que vivemos num mundo de diversidades e que somos feitos da mesma matéria, temos os mesmos sentidos, órgãos interiores, mas ao mesmo tempo apresentamos diferenças de cor, credos, pensamentos, enfim somos todos diferentes em algum aspecto.

A escola deve propiciar um ambiente onde essas diferenças sejam algo para somar e não para dividir, pois devemos aceitar e respeitar as diferenças que são apresentadas no nosso cotidiano. Em minha escola temos muitos casos de alunos autistas Asperge, alunos de vários países, alunos com dificuldades de visão entre outros e em nenhum momento elas foram subjugadas por apresentar essas diferenças, pelo contrário foram acolhidas e bem aceita por todos. As crianças aceitam muito bem as diferenças uns dos outros e ao contrário dos adultos auxiliam na formação e desenvolvimento do colega.

Por otro lado, para la docente de enseñanza infantil, Mercedes, la cultura debe ser respetada desde el lugar de la casa, como un sentido innato:

Com toda certeza deveriam ser respeitadas porém nem sempre é assim, o respeito as diferenças deveriam vir de dentro de casa, de berço. Não acredito que as diferenças deveriam de ser ajustadas ao nosso contexto social, as pessoas têm por obrigação respeitar as diferenças dos demais. Não devemos evitar a crítica, devemos criticar sim aqueles que se acham donos da verdade e acham que podem discriminar os outros por suas diferenças. Para se respeitar o que é diferente primeiro temos que conhecer, é difícil as pessoas respeitarem sem o conhecimento.

Y para su compañera docente, Mirta, de enseñanza infantil, habitante de Foz de Iguazú, las relaciones interculturales en la ciudad se dan de forma natural:

Na cidade de Foz do Iguaçu as relações interculturais se dão de maneira muito acentuada, a qualquer espaço, seja ele formal ou não, podemos encontrar pessoas de diversas culturas e nacionalidades, de maneira que os costumes e de um grupo passam a também a fazer parte da cultura do outro fazendo uma miscigenação entre os povos.

Coincide con la opinión de su colega docente, también de enseñanza infantil, Cristina. Quien alude a la “apropiación de culturas”, que en el relato parece darse apenas por el contacto con las culturas denominadas otras:

De forma natural, crescemos costumados a conviver com pessoas de outras culturas, aprendemos muito com os outros povos que aqui vivem e acabamos por nos apropriar de muitas coisas da sua cultura. Depende muito de cada professor, podendo influenciar de forma positiva trazendo um conhecimento mais amplo para turma, como pode influenciar de forma negativa podendo ou intimidando esse aluno que traz consigo outra cultura.

Esta relación que se establece en las escuelas y que se percibe por parte de las docentes cuando hablamos de estudiantes transfronterizos/as, condice también con la imposición de una lengua oficial marcada por el estado nación. En este proceso la escuela cumple un papel esencial fabricando y (re)creando la idea de la nación en el espacio escolar. Por otro lado, se impone el pensamiento colonial: o desde el silenciamiento del otro o desde la condición de otorgarle el mismo lugar, sin valorar las diferencias. Los relatos docentes exteriorizan una realidad que viven cotidianamente y que se relaciona con el silenciamiento que los estudiantes también viven, obligándolos, en muchas ocasiones, a desterritorializar (se) dentro del espacio escolar. Entiendo, y más aún como docente de español como lengua adicional, la importancia del aprendizaje de una lengua (español/guaraní) no apenas por parte de los y las estudiantes, sino también por las docentes y la comunidad escolar englobando al barrio y a las familias. Cuando decidí trabajar con la metodología acción participativa era consciente de que el cambio que buscaba debía darse en toda la comunidad y no apenas en algunas escuelas, o en un grupo de docentes, implica poder cruzar las barreras lingüísticas y desmitificar, de cierta forma, el imaginario de una ciudad que se proyecta multicultural y plurilingüe para el turismo, para el comercio, para las relaciones del capital económico, pero que no lo hace cuando se trata del capital del saber. La responsabilidad en la institución educativa por promover un ambiente intercultural aparece en los relatos otorgándole el lugar a las docentes a través de una actitud crítica y abierta, acogedora, lo cual puede resultar positivo o negativo. Este pensamiento, de cierta manera, se contrapone a lo expresado por Walsh (2011) y Dietz (2011), donde ambos sostienen que desarrollar la interculturalidad crítica no atañe apenas a las docentes o al cuerpo directivo, sino a todo el sistema educativo.

4.2.2 Transculturalidad: posibilidad de nuevas subjetividades desde el encuentro

Hay una tendencia, en algunos de los relatos docentes, a notar el conflicto en el cruce, en el intersticio, de acuerdo con las discusiones celebradas en las acciones de formación docentes del PPI y en particular en la acción formativa analizada, como lo expresa Sarita, docente de enseñanza básica:

Temos uma grande diversidade em nossas salas de aula, por isso é um ambiente propício para trabalhar com tema diversidade e também a aprender a respeitar o outro. Por ser um tema muito complexo é necessário ter um certo cuidado com os conflitos que vão aparecer ou seja um jogo de cintura e conhecimento. A escola é um laboratório para grandes pesquisas.

Para Clara, docente de enseñanza básica, la relación intercultural está marcada por la alteridad y, al contrario del territorio de cohermandad, se presenta como un territorio de disputa de poder:

As relações interculturais, quando bem trabalhadas pelo professor que tem uma alteridade e procura se informar, estando atento as características de seus alunos, podem enriquecer e aprimorar os conteúdos acadêmicos, dando-lhes concretude e trazendo para a vida cotidiana, gerando uma elevação no cabedal de conhecimentos e portanto melhoria na educação: mas quando o professor, que é o interlocutor não promove o desenvolvimento para o respeito as diferenças e tenta passar somente conteúdos homogêneos, sem se ater aos detalhes das variantes tanto linguísticas, culturais, de gênero entre outras, aí vai continuar perpassando a cultura dominante que ainda persiste, onde somente a elite detém o poder, ou melhor, detém o conhecimento, promovendo a exclusão de que não estiver enquadrado nos moldes da cultura segregativa.

La docente apunta hacia la alteridad, observa la interculturalidad desde una valoración positiva y destaca la heterogeneidad presente en la región. Es interesante notar cómo la docente observa la relación entre la cultura dominante, es decir, sabe que está presente en el aula y dentro de la escuela, en escala micro, y que este hecho genera exclusión, lo que se traduce también en evasión escolar. Julia, docente de la enseñanza básica, también nacida y residente en Foz de Iguazú, muestra cómo los temas interculturales acaban no siendo tratados como políticas educativas, y, por ende, tampoco las docentes se sienten preparadas para reflexionar sobre ese tema. A su vez, señala que el tema apenas si es concebido como una mera atención a la diversidad,

refuerzo de aprendizaje, considerando a los/as estudiantes como inferiores o maquillando la temática en un “faz de conta”. Aunque de forma tímida, concluye con una mirada donde ese otro es tratado como otro igual a mí, o en el intersticio:

A questão das crianças brasiguaias vai muito além da sala de aula, tem início na dificuldade de suas famílias em mantê-las e se veem obrigados a mudar de país, buscando melhores condições de vida, o que muitas vezes não acontece, devido a falta de qualificação e recursos financeiros. Novamente são colocados a margem da sociedade e retornam ao Brasil trazendo na bagagem uma miscelânea de sentimentos, frustrações, hábitos e condutas que são natos de sua origem como também adquiridos durante sua permanência no Paraguai. Não querer aparecer em sala de aula os protege dos comentários e futuras frustrações, uma vez que, alguns colegas de sala na ingenuidade da infância passam a “maldosamente” criticá-los, sem ter a noção de como isso os diminui internamente, magoando-os lentamente. Os professores assumem uma postura de cobrança porque também são cobrados por um sistema que não “reconhece” as diferenças, apenas cobra índices de aprovação sem lhes dar alternativas de trabalho. [...] Durante os meus 25 anos de trabalho, já tive a oportunidade de ter em sala de aula muitos alunos brasiguaios. Como a escola em que trabalho fica próxima a um bairro onde há muitas famílias de origem paraguaia, nossa clientela já se acostumou a receber durante o ano letivo crianças dessa nacionalidade e brasiguaios, entretanto logo que percebemos qualquer tipo de atitude por parte dos alunos que tem por finalidade constranger o colega brasiguai, a criança é chamada para uma conversa onde é conscientizada do mal que sua atitude causa ao colega. Quanto a aprendizagem, é uma barreira o fato dessas crianças já terem iniciado seu processo de alfabetização no país vizinho e apenas o tempo e a dedicação de ambas as partes (aluno, família e escola) amenizará tal dificuldade. Para concluir, cada aluno possui suas características próprias, que precisam ser respeitadas e valorizadas, uma vez que não há uma regularidade nos alunos, nem mesmo nos brasileiros, porque esperar que haja nos brasiguaios?

En el ámbito escolar, el Estado es un actor importante en la construcción de los más diversos sentidos, inclusive en la ideación del término multi/inter/trans/culturalidad. Tal como observa su colega de enseñanza básica: “É aceitar o outro como ele é, incluir diferença, troca de informações e valores”, en un espacio de negociación. Según Esther, de enseñanza básica, el lugar del encuentro debe problematizar las asimetrías:

Interculturalidade é quando diversas culturas estão inseridas num mesmo contexto e há interação sem que nenhuma sinta-se superior a outro, pelo contrário há o respeito mútuo de todas as partes. A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Mas nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

En el mismo sentido podemos interpretar la respuesta de su compañera, Ana María:

Após leituras realizadas sobre interculturalidade, onde para mim o mesmo representa um campo de estudos que pertence a todos nós que busca através do diálogo a convivência democrática entre as diferentes culturas, valorizando a interação entre si sem anular as peculiaridades e sua diversidade.

Es el conflicto que siempre está presente en el encuentro y el intento de promover relaciones posibilitadas por el entrelugar: “É a tentativa de promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”, reflexiona Celina:

Processo em permanente construção, deliberado e dinâmico, implicando respeito pela diversidade (igualdade dentro da diversidade), numa coexistência/ convivência (não destituído de conflitos, mas reconhecidos e confrontados) entre grupos sociais culturalmente diferentes. Que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Que é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós. Sendo fundamental desenvolver estratégias nessa perspectiva;, articular igualdade e diferença; especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais; capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.; um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve e favorecer processos de “empoderamento”. Ou seja, processo que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, que busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

De acuerdo con la docente, de enseñanza básica, es precisamente por el carácter híbrido del lugar de frontera que surgen nuevas identidades, que además posibilitan nuevos empoderamientos reconociendo la diferencia y promoviendo relaciones dialógicas. En el siguiente relato de Carolina, la diferencia se relaciona con el concepto de aceptación. Según ella, todos partimos de entender que la sociedad debe aceptarnos y acogernos, independientemente de la lengua, la cultura, la política o la religión. La diferencia se concibe como positiva, enfatizando el carácter fronterizo, pero al mismo tiempo imprimiendo (nuevamente en la lengua) la marca de la hegemonía (aprender el portugués), propio del discurso colonial.

Lo interesante del relato es la experiencia con el estudiante proveniente de Paraguay, el cual asumió la postura de mediador con sus otros compañeros y compañeras de clase.

Para mim a afirmação remete ao direito que todos temos em sermos aceitos independente da nossa língua, cultura, política e religião. Somos todos diferentes enquanto pessoas, mas iguais perante as leis que regem nosso cotidiano e direitos universais. Sim, o aluno descrito a cima tem o mesmo direito que os alunos que usam a língua portuguesa e a escola deve garantir ao aluno que essa passagem do espanhol para o português não se torne um processo doloroso para o aluno migrante, onde muitas vezes pode se tornar retraído. A escola deve garantir um trabalho que valorize a história do aluno enquanto cidadão mostrando as vantagens de ser um aluno “fronteiriço”. Já tivemos um aluno que não queria participar da aula, pois dizia que não sabia nada e tinha receio em se expor, depois de uma conversa com ela pedimos o que tinha aprendido na escola do Paraguai e percebemos que tinha uma leitura fluente no espanhol, então o que fizemos foi um trabalho de alfabetização individual com ele, levando o aluno a perceber que ele sabia sim fazer as atividades e o aprendizado dele foi muito tranquilo e rápido. Hoje o aluno cursa o 5º ano e ajuda outros colegas que chegaram a nossa escola assim como ele.

Para Bernadete, la relación intercultural se percibe desde el encuentro con el otro, aunque acentuando la frontera del Estado. El discurso de la docente gana fuerza al intentar diseñar el entrelugar a partir de estas relaciones. También es importante acentuar que la docente considera que la diversidad debe ser abordada para minimizar los conflictos. Dos conceptos se destacan, el conflicto y la diferencia. Las culturas presentes en el entorno escolar se encuentran desde el lugar de la alteridad, entendiendo que hay una cultura homogénea (presente en los y las estudiantes brasileiros/as y otras culturas, proveniente de los países vecinos, según el discurso docente) en relación asimétrica:

Foz do Iguaçu é conhecida por suas belezas, mas também por ser tríplice fronteira, unindo Brasil, Paraguai e Argentina e multicultural caracterizada por diversas etnias que se estabeleceram na cidade, integrando novos costumes e crenças à cultura local. Formando assim uma região de vasta pluralidade. Estas relações influenciam nas salas de aula, afinal temos alunos de várias etnias convivendo e aprendendo diariamente um com o outro, transformando desde a língua falada até mesmo as formas de agir, pensar e acreditar. Tornando-se inevitável trabalhar as diferenças culturais, a fim de facilitar as relações desses elementos no cruzamento cultural. As relações interculturais influenciam na formação da identidade dos alunos e docentes nas escolas de Foz do Iguaçu, afinal temos diversas etnias em sala. O foco dessa relação deve ser o estudo e entendimento da diversidade cultural. Entender e conhecer para respeitar, minimizando uma série de conflitos, que, muitas vezes ocorrem pela falta de tolerância com o “ser diferente” do outro. O papel do professor diante do contexto intercultural em sala de aula é construir uma prática capaz de fazer com que o aluno compreenda à complexidade das interações humanas, bem

como superar preconceitos, criando condições para que haja o crescimento de todos os educandos e promover dessa forma, mudanças, acolhendo histórias de vida, crenças, valores pessoais, para que todos os envolvidos no processo aprendam a lidar com os conflitos e diferenças.

Para Giane, docente de educación infantil y también domiciliada desde su nacimiento en la ciudad, la relación intercultural impacta en la ciudad tanto en lo social como lo comercial. Del discurso también se infiere que, al igual que sus compañeras, el trabajo del docente pasa a ser englobado desde el respeto a las diferencias y desde el lugar de acogida cuando el o la estudiante llega a la escuela:

A consideração que trata das grandes variedades de etnias na cidade, surge do fato do município estar situado em uma região de tríplice fronteira, que acabou adotando diferentes grupos culturais e religiosos. Essas variações interferem diretamente no funcionamento comercial e social, uma vez que as fronteiras também proporcionam empregos para os cidadãos brasileiros, brasiguaios e de demais nacionalidades. As variedades culturais, religiosas e de gastronomia contemplam ainda mais a cidade, uma vez que a mesma já atrai milhares de pessoas do mundo todo, devido suas belezas naturais e as grandes engenharias do homem, como a Itaipu. Neste sentido, essas culturas abrigadas à nossa religião fazem com que a nossa cidade proporcione uma maior comodidade e variação turística aos nossos visitantes. Como estas relações interculturais influenciam nas salas de aulas de Foz do Iguaçu? As relações interculturais existentes em sala proporcionam a todos os alunos um conhecimento amplo e próximo de outras culturas, crenças, religiões e etnias. É preciso que o professor esteja atento aos fatores de aceitação e respeito ao aluno inserido e que busque trabalhar da forma mais acolhedora possível. Como as relações interculturais influenciam na formação da identidade dos alunos e dos docentes nas escolas de Foz do Iguaçu? A formação da identidade do indivíduo recebe forte influência do meio ao qual ele está inserido, isto significa que as relações sociais fazem parte de um processo global de cultura e de formação de conceitos. Neste sentido, destacamos a importância em acolher os indivíduos de diferentes etnias, uma vez que este precisa se adaptar ao novo meio e aprender nas interações com o outro.

Es en este lugar desde donde surgen las subjetividades emergentes Santos (2000, p. 347): “a subjetividade emergente compraz-se de vivir na fronteira”. Porque para vivir en la frontera es necesario reinventar las tradiciones, es siempre un espacio temporario, provisional, es como vivir entre las orillas todo el tiempo. El PPI en sus acciones de formación propició esta reflexión en los diferentes talleres y debates; sin embargo, el camino hacia el reconocimiento como docentes de frontera es un proceso complejo, fundamentalmente porque las barreras que deben vencerse no son apenas de formación tanto inicial como permanente, sino que también apuntan a políticas públicas educativas permanentes y no apenas transitorias, como por ejemplo el caso del PEIF.

4.2.3 Cultura fronteriza: espacio de cohermandad

Como ya mencionado, es común escuchar en las instituciones decir: voy al otro barrio, para referirse ir a Argentina o ir a Paraguay, como países coirmãos¹⁴². La idea – o la ilusión – de estar en un mismo territorio donde las marcas del estado nación se extinguen, aparece en el relato de la docente Sol:

As relações interculturais em Foz do Iguaçu abrangem desde as diferenças étnicas, perpassando pelas raciais, de gênero, credo religioso e principalmente as questões limítrofes pois com a tríplice fronteira convive-se com diversidade cultural dos três povos co-irmãos que recebem os imigrantes e respeitam suas culturas de origem, haja visto que temos templos islâmicos, budistas e cristãos, entre outras denominações, formamos parcerias ecumênicas, trabalhamos diferentes aspectos das culturas dos povos que aqui cohabitam mas precisamos crescer muito em conhecimento ainda.

En el relato docente de Eva, se presenta el espacio trifronterizo como un lugar de convivencia entre los tres países en una relación de co-irmãos. Si, por un lado, esta relación se ve desde un cierto idealismo de las fronteras, sin considerar su agente principal, el Estado, por otro lado, esta relación de cohermandad (aunque, de cierta forma, es imaginada) se entiende como una relación de reciprocidad, que se traduce en proyectos y acuerdos entre los países. La relación de cohermandad relatada por las docentes también pone de manifiesto la mirada sobre el territorio como un “paraíso” descrito en varias oportunidades y también es vista desde una relación de pueblos amigos, como también son llamados los países de un lado y del otro:

É a troca de cultura entre os diferentes povos. Se respeitando uns aos outros de maneira que a convivência seja harmoniosa. E que cada um possa circular pela cultura do outro sem que haja qualquer tipo de preconceito, sabendo absorver de cada uma o melhor. Adquirindo, com isso, mais conhecimento com a troca de experiência.

Hay un movimiento, expreso en el relato de Inês, de aceptar lo diferente desde el lugar de la diversidad, en el diálogo o desde la negociación que se produce en el encuentro de culturas:

¹⁴²Para Grimson (2015, p. 114), se corre el riesgo de hablar de cohermandad y de hibridismo cuando se subestima el papel del estado. En este caso, me refiero a cohermandad tomando el propio discurso de las docentes.

O conceito de interculturalidade é muito atual, tendo em vista que, este surgiu a partir de um novo fenômeno mundial, onde a globalização, migrações, diásporas de povos por diversos motivos, tentativas de conquistar outras terras ou mesmo, apenas conviver pacificamente com tribos, religiões, etnias diferentes, fazem com que tal tema seja de grande relevância. Com a facilidade de locomoção e comunicação, tal tema tem ainda mais relevância e necessidade de ser estudado e abordado a fundo. É aí que entra a interculturalidade, que ao meu ver, serve para que esses diferentes povos convivam pacificamente, compartilhando de forma civilizada costumes, línguas, culturas, histórias, conhecimento, etc., convivendo assim, em paz e harmonia. Claro, sem perder suas próprias identidades, mas simplesmente aceitando o diferente, entendendo-o, aceitando as diversidades, e principalmente, respeitando as diferenças, prezando assim, pela tolerância, igualdade, pela luta dos direitos humanos e paz entre os povos. A educação, suas instituições e agentes são os meios de desenvolvimento da interculturalidade.

No obstante también se denota cierto idealismo de imaginar la nación en términos positivos, desde el discurso de la paz y de relaciones igualitarias desconsiderando las asimetrías y las narrativas propias de cada uno de los estudiantes transfronterizos. Scott (2005, p. 15):

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. R. R. Palmer, escrevendo no Dictionary of the History of Ideas, coloca isso assim: “A igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver” (Destaques del autor).

En este capítulo analicé los relatos docentes en una de las acciones formativas del PPI, referentes al concepto de interculturalidad trabajado por las docentes formadoras y docentes participantes. Los resultados en las diferentes acciones formativas demostraron que no es suficiente la mera formulación de políticas públicas enfocadas a pensar el contexto intercultural, sino que deben ir acompañadas de acciones de formación docente permanente. Las docentes participantes parecen asociar el término intercultural a una diversidad plural englobada desde un discurso armónico, de paz. Por otro lado, es válido apuntar que en todo momento reconocen la dificultad para trabajar estas temáticas debido a la ausencia de debates en sus graduaciones o posgrados.

En todos los relatos de diarios de campo, las docentes enfatizaron la necesidad de políticas públicas para discutir el tema de la diversidad, a su vez que en mayor o menor medida, reconocieron la insuficiencia de tratamiento en sus

formaciones iniciales y la preocupación de no disponer de materiales didácticos y/o complementarios para abordar la temática en las clases. A su vez, en un porcentaje amplio, reconocen la necesidad de discutir las temáticas, especialmente las relacionadas a los y las estudiantes transfronterizos/as con acciones continuadas y permanentes. La relación de cohermandad relatada por parte de las docentes también coloca de manifiesto la idealización sobre el territorio como un espacio de relaciones sociales “amigables”, sin la presencia de disputas sociales, políticas, lingüísticas y culturales.

En el próximo capítulo presento un análisis más detallado del PPI como un posible modelo de formación docente permanente pensado desde la frontera.

5 CAPÍTULO IV: LUGARES DE LA (TRANS) FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE: CARTOGRAFÍAS SENTIPENSANTES

Hoje em dia quando a diferença é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de hibridação e cruzar fronteiras, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns ao que refere as práticas de ensino (hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade, 2013, p. 55).

En este capítulo se presentarán las estrategias de formación permanente del PPI, considerando la aplicación de una metodología acción participante para llegar a pensar el docente sentipensante en las fronteras. Para ello, me apoyo en conceptos de André; Diniz-Pereira; Ladson-Billings; bell hooks, entre otros/as autores y autoras. Definir el tipo de formación docente permanente para el PPI no resultó una tarea sencilla. Y ello fue así porque las formadoras del PPI venían de experiencias diferentes de formación. El proceso de planificación del PPI nos permitió (tanto a las docentes formadoras como a las docentes participantes de las escuelas de frontera) reflexionar sobre nuestros saberes y experiencias como docentes, investigadoras y extensionistas desde el lugar fronterizo. En este sentido, es fundamental pensar en la formación de formadores/as para realizar una formación docente permanente que se propone emancipadora. De cierta manera, las formadoras participantes del grupo de estudios intentábamos reflexionar y desconstruir los conceptos en los encuentros del grupo de investigación. De cualquier forma, es válido afirmar que en la búsqueda de una formación decolonial/emancipadora, la formación docente de las formadoras se vuelve requisito primero para la reflexión conjunta.

Usar el término transformación en esta investigación se relaciona con el concepto transfronterizo y la propuesta, de cierta manera, de carácter emancipadora pensada por el PPI. Es de destacar una investigación (2005) importante realizado por investigadores/as del Grupo Retis de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil) coordinado por la investigadora Lía Osorio Machado, donde apuntan puntos importantes en el área de educación en las ciudades gemelas, como la falta de

currículos que prepare a los docentes en las especificidades de frontera, a ejemplo de la inclusión de la lengua castellana y la falta de formación para mencionados/as docentes.

Outro problema decorrente da circulação de pessoas na Zona de Fronteira é a sobrecarga nos serviços de saúde e educação gerada pelo afluxo de estrangeiros fronteiriços. Este problema ocorre sempre que existe um diferencial entre os serviços dos dois lados da fronteira. É natural que os cidadãos fronteiriços busquem ser atendidos onde o serviço é melhor, mais barato (ou gratuito), ou ainda quando não existe oferta do seu lado da fronteira (Brasil. Ministério da integração nacional. Secretaria de programas regionais. Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira. 2005, p. 169)

5.1 Formación docente permanente en la visión de las formadoras y las docentes participantes

Son diversos los estudios que cuestionan la formación docente permanente para la diversidad, tanto en el ámbito de estudios latinoamericanos y caribeños como en el europeo. España y Canadá, por ejemplo, tienen amplios estudios sobre temáticas de inmigración y educación, muchos de esos estudios volcados al bilingüismo y a la interculturalidad presente en el ámbito escolar. En América Latina, la Universidad Andina Simón Bolívar es un ejemplo de institución superior pensada para la integración regional desde el principio de políticas pluriculturales y plurilingües, con sede en Surcre, Lima y Bogotá.

En Foz de Iguazú, los estudios sobre la diversidad cultural dedicados a la frontera, crecieron, de manera general, con la llegada de la UNILA. Una búsqueda por el archivo institucional permite identificar más de trescientos resultados asociados a la terminología diversidad y frontera. De la misma manera, el magister y el doctorado de la UNIOESTE, antes mencionado en el capítulo II, aumentó sus estudios sobre las temáticas que permean a la frontera trinacional. En lo concerniente a la formación docente permanente para la diversidad en la red municipal de la ciudad es posible visualizar un importante número de trabajos de investigación de conclusión de graduación en la base de trabajos de graduación de la UNILA¹⁴³, como también importantes avances en trabajos de magister tanto en los diferentes programas de la

¹⁴³ Base de consulta: <https://dspace.unila.edu.br/>. (Fecha de consulta: 22 jun. 2018.)

UNILA como la UNIOESTE. Como observé en el capítulo I, diversas son las propuestas que se presentan en las universidades, así también en proyectos de extensión, investigación y formación docente permanente. Sin embargo los esfuerzos no se han concentrados, en Brasil, en proponer una línea de formación docente permanente para las fronteras, los proyectos acaban presentándose de forma aislada o con poca conexión entre las universidades que se destacan por investigaciones en el campo. Por otro lado, también las legislaciones en términos de políticas públicas educativas son escasas en ese sentido, como citado en el capítulo I al referirnos al documento marco del PEIF, y en el cual la sistematización de la formación docente permanente está de manera vaga, concentrada apenas a cursos y/o seminarios.

Para entender, entonces, la organización del PPI reflexiono, en este primer momento sobre el concepto de formación, primero de una forma general para luego detenerme a lo particular. Chamon (2014) afirma que el sentido general de la terminología formación es muy antiguo y designa un producto y un proceso; ya el sentido pedagógico es más reciente y comienza a ser corriente en la década del 50; sin embargo, es en los años 60 cuando la palabra adquiere el significado por la cual la conocemos en la actualidad. La autora, recurriendo a Fabre (1994), presenta temas fundamentales al pensar en el concepto de formación. Estos serían: 1) el camino, el resultado, la cualificación; 2) el sistema; 3) el proceso. A lo largo de los años, el concepto de formación se empleó en la literatura especializada con diversos significados: capacitación, desarrollo profesional, formación continuada, formación permanente, formación en servicio, entre otros. Gatti (2008) recuerda que a lo largo de los últimos diez años el número de oferta de formación permanente creció considerablemente ya sea en cursos de extensión, programas, u oferta de diversos cursos en la modalidad virtual. Para la autora (2008, p. 58) “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional”. García (1999, p. 136) parte de otros autores para definir la formación permanente como:

[...] toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo-para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.

De la misma manera, conforme señala Bazán y González (2006), la formación docente derivó de un modelo de aprendizaje que prioriza la transmisión de contenidos por disciplinas, lo que determinó que la formación y en especial la formación permanente también reprodujese este modelo. Según estos autores, surge en los años 70 y 80 un cambio en el paradigma de los modelos de formación docente con propuestas que introducen mudanzas como la mayor colaboración y participación en los programas de formación por parte de los y las docentes, ahora considerados como facilitadores en el diseño de currículos y no apenas como meros técnicos/as. Cachapuz (2003) afirma que uno de los tantos legados que el último siglo nos dejó en relación a la formación docente permanente se refiere a tres perspectivas, siendo el constructivismo, la reflexión y la comunidad. Para el autor:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) - frequentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem ela se dirige - para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida¹ articulando harmoniosamente saberes académicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistémica da formação (CACHAPUZ, 2003, p. 453).

Al referirse a una visión sistémica de la formación debe necesariamente llevarse en consideración los saberes docentes y envolver a las políticas educativas, la formación inicial, la gestión y la formación permanente en todas sus perspectivas. Para el autor, hay en las políticas públicas actuales una visión productivista de la formación docente, asociada a la lógica del mercado y los diversos indicadores. Por otro lado, hay un continuum de pensar a las políticas de formación docente permanente disociadas de los saberes docentes. En este sentido, retomando la definición de Diniz-Pereira (2010, n.p.):

Todavía, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta

duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” [*sic*] – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (Destaque del autor)

El autor enfatiza en la importancia de no disociar el concepto de formación docente permanente con el trabajo docente en la reducción de ofrecer cursos, talleres o eventos de manera aislada. En ese sentido, también, autores como Lima y Mendes (2018, p. 177) afirman que:

Atualmente, o desenvolvimento profissional docente, no âmbito das políticas públicas, constitui um processo complexo [...] Pesquisas acadêmicas, discursos políticos, normas oficiais, diretrizes e decisões políticas colocam esta questão em destaque, tendo em vista a importância dos professores no processo de encaminhamento das mudanças educacionais pretendidas no País, para a viabilização de um projeto nacional democrático. Esse cenário fortalece uma consciência social e atinge diversas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade na educação, em detrimento do desenvolvimento profissional docente, aos preocupantes indicadores de desempenho escolar, aos baixos salários dos professores e às precárias condições de trabalho na grande maioria das escolas públicas das redes municipais e estaduais de educação.

Si bien la problemática se coloca en la formación inicial docente también es plausible para problematizar la formación de carácter permanente. En este sentido, entendiendo que pensar una línea de formación docente permanente requiere de diversos debates, el grupo de investigación del PPI, problematizó la temática en los diversos encuentros. Las docentes formadoras del PPI, en el año 2017, fueron cuestionadas sobre la concepción de formación docente permanente. En palabras de la formadora Anahí, profesora de Letras, participante de todas las formaciones desde el año 2017, la formación en contexto debería contemplar:

Ao pensarmos na formação docente em um contexto de fronteira precisamos ter claro que a pluralidade linguística, cultural e social dos nossos alunos emerge dentro das nossas salas de aula e para que a escola tenha condições de mediar os conflitos daí advindos é necessário promover reflexões em torno da atuação dos professores e a contribuição dos mesmos para a formação de alunos mais cientes da diversidade e mais respeitosos para com ela. Acredito que seja necessário contemplar uma formação linguística mais aprofundada para essas questões, de forma a contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento crítico dos colegas professores.

Por un lado, remarca la posición de reflexión y así también de desarrollo en la búsqueda de un docente más crítico a las cuestiones que permean su cotidiano, por otro lado, el énfasis se destaca en la formación lingüística sin demasiados detalles del concepto en sí mismo de formación docente permanente. Así, la formación está relacionada al desarrollo de una posición crítica referente a la pluralidad lingüística y cultural presente en el entorno escolar. Ya para la segunda formadora participante en el año de 2017, y docente de escuela pública, la formación permanente, hace referencia a acciones permanentes descentralizadas y enfocadas a sus necesidades en el contexto de trabajo, que define como: “ações descentralizadas de formação continuada para o professor em exercício que contemplem suas necessidades mais imediatas no contexto de trabalho”. Tampoco específica en detalles sobre la concepción de formación docente permanente, sino que apenas refiere al contexto y la descentralización. Ya para su colega, Nahuela, docente de una institución pública de la ciudad, formadora del PEIF en 2017 y 2018:

A formação docente é um processo organizado de aprendizagem contínua ao longo da vida profissional que tem por objetivo fornecer meios específicos de atualização dos saberes e da relação teoria/prática dos profissionais, de acordo com o contexto de sua atuação, com vista a permitir o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, e a melhoria da qualidade do ensino. A formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, social, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas.

La profesora no disocia la teoría de la práctica y entiende el concepto de formación permanente desde una perspectiva de desarrollo profesional para la transformación de sus prácticas pedagógicas aunque enfocado a una cierta calidad de enseñanza. Por fin, la formadora, Irani, presente en las acciones formativas en 2016 y 2017, afirma que:

Formação continuada deve ser um constante na vida profissional do professor. Sempre uma busca de olhares mais humanos em relação aos alunos que atendem. Paraphrasing some authors formation continuada implicam em um conhecimento das relações que a estruturam como por exemplo: considerar o professor como

sujeito e a escola como espaço de formação; analisar situações do cotidiano da escola; os saberes docentes são plurais e complexos; a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural; e, a formação docente envolve um movimento contínuo de desenvolvimento profissional.

La definición también está relacionada al desarrollo profesional, entendiendo la formación permanente como un conjunto de acciones que envuelven desde la gestión escolar, el trabajo, hasta los y las estudiantes.

La preocupación de las docentes formadoras en el énfasis dado al concepto de desarrollo profesional debía, luego, reflejarse en los presupuestos teóricos de la formación permanente del PPI. Giroux (1997) afirma que una de las formas para repensar la actividad docente es comenzar a ver a los docentes como intelectuales transformadores, para el autor, este desafío implicaría repensar también las formas de poder que permean el espacio escolar, lo que también conllevaría a que el/la docente asuma todo su potencial como sujeto reflexivo y activo, desde una concepción crítica.

Diniz-Pereira (2011, p. 27) también al referirse a la formación inicial describe tres modelos que se basan en la propuesta de una racionalidad crítica: “el modelo sociorreconstructivista; el modelo emancipador o transgresor y el modelo ecológico crítico”. Modelos que, de cierta forma, están asociados a la concepción freireana:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Aunque los autores no realizan una distinción entre formación inicial o permanente y toman el término formación en el sentido amplio, podríamos llevar el concepto al terreno de la formación permanente al concebirla desde el paradigma sentipensante en la medida que la razón crítica y la amorosidad no se disocian, creando posibilidades de transformaciones sociales en el contexto.

Imberbón (2009) explicita que en siglo XX la formación docente permanente alcanzó considerables avances, como ejemplo, los diversos debates a los modelos de la racionalidad técnico formativa, la crítica de modelos centrados de arriba para abajo, entre otros. Para el autor, es importante colocar en debate nuevos elementos diseminados en el vocabulario de la formación docente permanente y que aún no están en práctica en las políticas públicas, tales como:

A reflexão sobre a prática nem contexto determinado, a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e de comunicação entre o professorado, a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; partir dos projetos das escolas para que os professores decidam qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto, e sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado (IMBERBÓN, 2009, p. 39-40) (Destaques del autor).

Del mismo modo, el modelo emancipador discutido por bell hooks (2013) pauta una educación basada en prácticas interculturales que se propongan desconstruir patrones y sistemas, así como trabajar con la perspectiva de comunidades de aprendizajes. bell hooks (2013, p. 52) también apunta que:

[...] apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a se fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.

Me detengo en el modelo emancipador discutido por bell hooks (2013) ya que me parece el más adecuado para determinar los lineamientos del PPI. Para la autora, una educación pautada en esta línea debe promover prácticas interculturales que se propongan desconstruir sistemas, y rescata la importancia de trabajar con la perspectiva de comunidades de aprendizajes. Esta concepción está unida a la propuesta de Fals Borda al pensar la acción participativa desde el carácter social de transformación del territorio. Para el sociólogo colombiano esta condición se relaciona con la identidad, al ir viviendo, y al reconocimiento como personas transformadoras.

[...] la relación participativa de sujeto/sujeto obviamente rompe las relaciones de subordinación, explotación, opresión y manipulación que aparecen en nuestras sociedades en muchos aspectos de la vida cotidiana [...] la familia (machismo, paternalismo), la educación (magister dixit), la medicina (enfermo-cliente), la economía (el trabajador-maquina) y, por supuesto, también a la política. En este caso, se rompen las tradicionales relaciones impositivas del caudillo (gamonal, coronel, cacique) sobre su cauda, las de las maquinarias de los dirigentes sobre los dirigidos, y también los mecanismos de imposición de vanguardias soberbias sobre las bases a las que han considerado como masas moldeables, a las que llevan el monopolio sectario de su verdad (FALS BORDA, 1986, p. 11).

Durante su inicio el PPI trabajó en colaboración con la SMED, en un primer momento y ya en un segundo momento con la participación activa de docentes participantes de la red municipal y formadoras de las tres instituciones públicas de la ciudad. Fue a partir del segundo semestre del año 2017 cuando el PPI ganó más fuerza, con una participación importante de la SMED. La propuesta metodológica tuvo las siguientes fases: planificación de la temática con el equipo conformado por las docentes formadoras, diálogo con las docentes participantes del programa y personas que actúan en la SMED. El grupo de investigación entendió, a partir de la escucha de las docentes del municipio, de la SMED y de las docentes formadoras del PEIF en la UNILA, que contemplando ejes formadores, con temáticas de la región, por medio de una acción participativa, era posible construir una formación docente permanente participativa. En este sentido también vale reforzar que la participación de las docentes de la red municipal en los diferentes momentos de las acciones formativas, especialmente al tratarse de planificaciones conjuntas no fue una tarea fácil. Por un lado, debido a las horas de dedicación en la escuela y por otro lado, debido a que aún está muy presente la concepción de una formación docente permanente pauta en cursos o seminarios de carácter temporarios. La tarea de diseñar el PPI desde la perspectiva transformadora reflejó las concepciones de las docentes formadoras pero también trajo a la luz como aún no estamos preparados para romper paradigmas.

Fue de este modo, y con estas premisas que en el año 2017, tras diversas discusiones, el grupo propuso una formación docente que implicó pensar en un espacio de transformación y a su vez contemplar la propuesta intercultural desde la perspectiva transcultural de Dietz y Guilherme (2013), como un diálogo hacia la ciudadanía aproximándose a una visión que plantee un modelo de formación permanente de carácter emancipador.

Al analizar la base teórica del PPI, es posible vislumbrar la línea crítica emancipadora en sus presupuestos, si bien de forma muy tímida, especialmente en su metodología, proponiendo un trabajo con la comunidad escolar en las acciones de planificación del programa de formación docente, así como círculos de debate y grupos de trabajos de reflexión:

A metodologia utilizada terá como base o trabalho crítico e analítico nas aulas. O curso será desenvolvido em dois momentos principais: o primeiro é de sensibilização, com a realização de rodas de conversa, cine/debates e oficinas abertas sobre violência, preconceito e xenofobia na cidade. Em seguida, a escola e a comunidade envolvida irão elencar quais são os principais desafios de viver junto em Foz do Iguaçu. No segundo momento, serão realizados grupos de trabalho para definir linhas de ação e implementar as atividades planejadas, elaboradas por e para a própria comunidade escolar. Nesta perspectiva, este Projeto busca, ao invés de expandir, concentrar os esforços nas comunidades escolares e promover uma série de interações que permitam, ao longo de um ano letivo, que a própria escola e comunidade que a compõe se reveja, reflitam, e se abram à diversidade cultural que nos habita (Documento PPI, PROEX UNILA, 2017)¹⁴⁴.

Concebir el modelo de formación teórica propuesto por el PPI desde una perspectiva emancipadora es comprender la formación docente desde el reconocimiento de una mirada crítica de la realidad, concibiendo a las docentes como personas políticas capaces de transformar el territorio. El PPI propuso el trabajo desde el entorno escolar, reflexionando sobre la escuela (docentes, estudiantes, comunidad) esto es: la dimensión de la frontera en su relación histórica, social, política, económica, cultural y lingüística. A su vez, entendíamos que otras condiciones debían cambiar, como: la identidad de las escuelas en el reconocimiento de escuelas fronterizas, el plan de carrera en su concepto de formación docente permanente y la política pública del municipio apostado a una formación transfronteriza. Souza Lima (2014, p. 97) defiende que:

Na construção de uma proposta de formação de educadores/as comprometida com a transformação social, a compreensão crítica dos contextos sócio-históricos e culturais é fundamental porque, para fomentar posturas e práticas transformadoras, precisamos conhecer os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos social e profissionalmente.

¹⁴⁴

Documentos del sistema electrónico de la UNILA. Copiado en la íntegra en Anexo XIV.

Para transformar la realidad del territorio también es importante considerar las condiciones de trabajo de las docentes en la frontera. En el plan de carrera vigente del municipio la formación docente permanente está concebido desde la idea de capacitación profesional, así referida:

A Carreira do Magistério Público Municipal tem como princípios básicos:
 I - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional continuado [...] VI - estímulo ao aperfeiçoamento, à especialização e à atualização, bem como à melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados ao conjunto da população do Município de Foz do Iguaçu; VIII - formação e aperfeiçoamento profissional continuado, em service e/ou com licenciamento periodico remunerado, ofertados pela Secretaria Municipal da Educação, Universidades, Instituições de Ensino Superior e/ou Instituições Públicas (Lei nº. 4.362, 2015, p. 3).

El plan está en discusión en el Foro municipal de educación como ya anunciado en el capítulo anterior, con participación activa de docentes de la UNILA. La propuesta es elaborar una política pública educativa de carácter permanente que considere la región fronteriza en sus especificidades, como también la concepción de una formación docente permanente entendida desde el concepto de desarrollo profesional, en la participación de las docentes de la red municipal en diversos proyectos de la UNILA, y/o elaboración de planes conjuntos.

5.2 La formación permanente desde la concepción de la SMED

Para el análisis de la formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú, en un primer momento, realicé un levantamiento de las tesis y/o disertaciones defendidas en la UNIOESTE que tuvieron como foco de estudio la formación docente permanente en la red municipal. Las disertaciones presentan diferentes abordaje de análisis, siendo en su mayoría las temáticas sobre nuevas tecnologías; políticas lingüísticas, cuando enfocan de manera específica a la formación docente permanente. Cuando se trata de forma general de políticas públicas son diversas las temáticas, y específicamente a la diversidad presente en el municipio hay trabajos importantes en relación al PEIF, como uno de los pocos programas desarrollados desde el 2005 en el

municipio. Los diferentes programas de formación docente permanente se ofrecen por intermediación de la SMED, a través del NTM, en colaboración con las Universidades de la ciudad, tanto públicas como privadas. Es importante resaltar que otras muchas acciones de formación docente permanente también son organizadas por el propio equipo pedagógico de la SMED. Según informaciones de la SMED¹⁴⁵ en 2018 hubo un total de 17.255 mil inscritos en todas las acciones ofrecidas, en un total de 157. La formación docente permanente para el municipio es una preocupación de la SMED explícita en el Plan Municipal de Educación 2015/2025:

1.11) Garantir, manter e ampliar qualitativamente o programa de formação continuada de qualidade, como o Seminário Internacional de Educação, a profissionais do magistério que atuem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, efetivos e estagiários (*), (**) e (***) (Redação dada pela Lei nº. 4.631/2018) (Destaques de la ley).

Podemos considerar que la preocupación por políticas educativas de formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú es de carácter reciente. El Consejo de Educación Municipal (CME), según la Ley nº. 4.017, data de 2012; es decir, tampoco es muy antiguo. El Foro Permanente Municipal de Educación¹⁴⁶ fue instituido mediante el Decreto nº. 24.725, del 18 de julio de 2016¹⁴⁷. En este sentido, también, un destaque es la participación de la UNILA como miembro efectivo en el Foro de Educación Municipal y que en 2018 se encuentra reformulando el plan de carrera municipal y una de sus principales propuestas es la planificación de una política pública de formación docente permanente entendida desde la perspectiva de acciones conjuntas y con propuestas efectivas en el territorio en base a transformaciones sociales. Entre los objetivos, el Plan Municipal de Educación

¹⁴⁵Datos ofrecidos por la SMED.

¹⁴⁶Composición del Foro Municipal de Educación de Foz de Iguazú:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2018/2673/26731/decreto-n-26731-2018-altera-dispositivos-do-anexo-ii-do-decreto-n-25666-de-27-de-junho-de-2017-alterado-pelo-decreto-n-25-834-de-19-de-setembro-de-2017-que-trata-da-nomeacao-dos-representantes-da-coordenacao-do-forum-municipal-permanente-de-educacao>. (Fecha de consulta: 16 jun. 2018.)

¹⁴⁷Según datos de la Intendencia Municipal:

<http://www.pmf.pr.gov.br/ArquivosDB?jsessionid=d70e374a36af9340ff8f20032175?idMidia=101972>.

Es de destacar que a partir de 2018 docentes formadoras del PPI actúan en carácter participativo en el Foro Municipal: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2018/2673/26731/decreto-n-26731-2018-altera-dispositivos-do-anexo-ii-do-decreto-n-25666-de-27-de-junho-de-2017-alterado-pelo-decreto-n-25-834-de-19-de-setembro-de-2017-que-trata-da-nomeacao-dos-representantes-da-coordenacao-do-forum-municipal-permanente-de-educacao>. (Fecha de consulta: 9 oct. 2018.)

2015/2025 enuncia: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de toda as formas de discriminação”. Entre sus metas, se emite en el documento:

Garantir, por meio de formação dos gestores das instituições municipais de ensino que sejam contemplados os temas: exercício de cidadania, de respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural, bem como a gestão do espaço físico da escola, aprimorando a eficiência no uso dos recursos e diminuindo o desperdício de água, energia, materiais e alimentos.

8) Minimizar as desigualdades e discriminações existentes no cotidiano escolar e despertar o respeito a diversidade embasados nos princípios dos Direitos Humanos.

8.11) Criar um projeto anual em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, para trabalhar os temas referentes à diversidade no período do ano letivo na Rede Municipal de ensino em parceria com universidades do Município 8.12) Promover encontros, fóruns, debates que possibilitem a revisão dos conteúdos necessários para abordagem do tema “Educação em Direitos Humanos”.8.14) Produzir material didático pedagógico sobre diversidade cultural, desigualdade e discriminação que apoie os professores nas atividades cotidianas em sala de aula.

8.15) Acompanhamento cotidiano das relações entre estudantes, para erradicar todas as formas de discriminação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DE IGUAÇU, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

De modo general, las propuestas que atingen a la temática sobre la diversidad se encuentran enunciadas. Entre sus metas la elección del concepto de diversidad, refiere de manera amplia la cuestión sin especificar las características de la frontera trinacional, apenas enunciada como temática de formación. De esta forma, el documento guarda relación con los documentos oficiales sobre la problemática. Por otro lado, se especifica la importancia de trabajos en estrecha asociación con las universidades de la localidad, como también se asocia la temática al área de los derechos humanos. No obstante, el documento no refiere de manera específica a una educación para las fronteras y tampoco se observa un tratamiento de la realidad de la red municipal como un todo en la cuestión interculturalidad y plurilingüe.

Otro documento de interés para la enseñanza básica en la ciudad de Foz de Iguazú es el Currículo Básico para la Escuela Pública Municipal, redactado por la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná¹⁴⁸ (AMOP).

¹⁴⁸Según informaciones en la página web de la institución, la AMOP es: “A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop) foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual. Inicialmente, a intenção de edificar essa entidade partiu do interesse de se pavimentar a principal rodovia da região, a BR 277 entre Cascavel e Foz do Iguaçu, que na época era estrada

Dicho documento trae cuestiones de relevancia al analizar, en su introducción, la región del oeste de Paraná.

A Região Oeste do Paraná tem sua história marcada pela expansão territorial capitalista. Foi a última região do Paraná a ser colonizada. Anteriormente, na região, predominavam os povos nativos, principalmente da tribo dos Guaranis Mbyá, Guaranis Nhendevá, Kaingangues e Xoklengs. A partir de 1930, a região foi (re)ocupada por populações provenientes do Rio Grande do Sul e do Oeste de Santa Catarina e, a partir da década de 1940, pelos migrantes de outros estados da União. O processo de (re)ocupação foi efetivado em 1960, devendo evidenciar a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que se iniciou em 1974, e a aceleração da atividade agroindustrial especializada, resultando na valorização do agronegócio e em uma organização social calcada no modelo capitalista. Na região Oeste do Paraná, o processo de reocupação foi marcado por conflitos pela posse da terra. Nesse contexto, o poder político, o espaço público e as instituições refletem a mentalidade conservadora do modelo hegemônico, resistente e avesso a mudanças. Diante desse jogo de forças, a educação tem se constituído em importante fator de mobilização e de luta na construção das primeiras escolas, na ampliação das condições e dos níveis de escolaridade dos educandos. Esse movimento foi gerado pelo desenvolvimento da vida urbana e pela vinda dos migrantes (AMOP, 2015, p. 11).

El documento marca desde el inicio el modelo hegemónico capitalista de sociedad, y que prevale en la ciudad y demarcando diversas fronteras. El currículo de la AMOP está estructurado con el presupuesto de tres concepciones: filosófica; basada en el materialismo histórico dialéctico; concepción psicológica; pautada en la línea histórica cultural y por último la concepción pedagógica desde la línea histórica crítica. Entre los objetivos del 4º año y 5º año: “Comprender as relações de poder na formação da sociedade que é marcada por conflitos e contradições que interferem no cotidiano dos sujeitos” (2015, p. 145). Además:

Possibilitar ao educando a compreensão do processo de ocupação e colonização de seu município, de sua região, da consolidação do estado e formação do território brasileiro, com a finalidade de ampliar a compreensão de trabalho, relações de poder e transformação da sociedade (AMOP, 2015, p. 147).

El documento coloca en pauta la historia de la región a partir de sus múltiples (in) migraciones. Aunque, no se encuentra de manera explícita una educación intercultural pensada desde el contexto trinacional. Pese a esto y

de chão batido e atrasava o desenvolvimento regional. Essa foi a primeira bandeira de luta da Amop, vencida com êxito, e em seguida outras vieram, como a conquista da universidade gratuita (Unioeste), o Hospital Regional (hoje Hospital Universitário), a duplicação da BR 467, o fomento ao turismo, à agroindústria e às exportações e ainda bandeiras que ainda não foram totalmente desfraldadas, como o Aeroporto Regional do Oeste do Paraná, a duplicação total da BR 277 e outros temas polêmicos”. Informaciones: <http://www.amop.org.br/institucional-2/historico/>. (Fecha de consulta: 19 ago. 2018.)

considerando además que ambos documentos fueron elaborados en el año 2015, algunos avances pueden ser considerados, en particular en formación docente permanente. Uno de los avances es producto de un diálogo permanente con la SMED y las instituciones públicas y hacen referencia a: formación docente permanente en lenguas adicionales para la implementación de la enseñanza de castellano e inglés en las escuelas de enseñanza básica (1° a 5° año) de la red municipal, con fecha de prevista de inicio para 2019. Cabe también mencionar que en el mes de marzo de 2018, en la Conferencia Nacional de Educación, fase intermunicipal, el grupo de investigación del PPI propuso modificaciones importantes en el documento de referencia, introduciendo temas como la discusión de políticas lingüísticas e interculturales en diálogo con las universidades de la región; la acogida a los y las (in) migrantes en el espacio escolar y la propuesta de implementación de intercambio docente entre las escuelas de frontera.¹⁴⁹

Los diálogos sostenidos entre el grupo de investigación; las docentes de la red municipal y la SMED abrieron precedente en la ciudad, para discusión de temas que envuelven a la región y debates importantes sobre el currículo a nivel provincial. En el documento referencial curricular de Paraná, 2018, entre los objetivos de aprendizaje se incluye:

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes e seus reflexos no território brasileiro, paranaense e no município. Analisar criticamente a questão dos refugiados originários de países em guerra civil e crise financeira em âmbito mundial. Reconhecer as relações de poder na configuração das fronteiras, territórios e sua importância no contexto mundial (PARANÁ, 2018, p. 440).

En el mismo objetivo de aprendizaje la temática sobre la diversidad y la inmigración en América Latina también es tratada: “Comprender e espacializar os

¹⁴⁹En agosto de 2018, en plenaria discutida en la ciudad de Curitiba, fue aprobado el documento con las inclusiones establecidas en la ciudad de Foz de Iguazú, de las cuales el grupo de investigación formó parte en debate con las docentes y la SMED en la ciudad de Foz de Iguazú. Sin embargo, el grupo no participó de la Conae en Curitiba entendiéndolo que ese espacio estaba siendo formado de manera ilegítima como fue denunciado por la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación, quien señaló graves fallos en la planificación por parte del entonces Ministro de Educación, Mendonça Filho, para la discusión y debate de las etapas estatales e intermunicipales.

fluxos de migração na América Latina e Anglo-Saxônica (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região” (PARANÁ, 2018, p. 441). Especificando en la siguiente página: “Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e africano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários” (PARANÁ, 2018, p. 441).

La participación del grupo conformado por el PPI en ligación directa con la SMED situó, de cierta forma, el tema de las fronteras y llevó a debate municipal y luego nacional, temáticas de la región y materializó una demanda de las docentes de las escuelas de frontera. Si bien el surgimiento del y fortalecimiento del PPI se debe, por un lado, a la discontinuidad del PEIF, por otro lado, es indispensable reconocer la apertura institucional y política del Secretario Municipal de Educación y el Intendente municipal en la gestión 2017-2021¹⁵⁰. Esta predisposición favorable permitió al Grupo de Investigación importantes acuerdos entre la universidad y las escuelas, afianzando los planes de trabajo en conjunto y (re)afirmando una política pública educativa de formación docente permanente desde las fronteras. Por otro lado, en las diversas acciones formativas del PPI, los relatos de las docentes enfatizan las problemáticas expuestas hasta aquí: temos dificuldades para trabalhar com alunos que vem dos países vizinhos pois conhecemos pouco da cultura deles”, “temos que ter mais cursos sobre inclusão pois nos sentimos inseguras para realizar as atividades”, “tem alunos de famílias muito pobres, as vezes eles só podem tomar banho e comer na escola”, “não temos um currículo próprio que pense nossa fronteira”; “não temos materiais que especificam nossa realidade de aula”¹⁵¹; entre otros.

En este sentido, la SMED debe realizar una apuesta importante para colocar en la agenda la pauta de transformación de las escuelas teniendo en cuenta las características sociales y culturales de la región. Como afirma Fleuri (2004), tratar la interculturalidad en el aula de clase requiere una apuesta importante y fundamental para desarrollar conceptos que trabajen los conflictos cotidianos superando las

¹⁵⁰El intendente Municipal es el Sr. Francisco Lacerda Brasileiro y el Secretario de Educación Municipal, el Sr. Fernando Ferreira de Souza Lima. Informaciones: <http://www.pmf.pr.gov.br/>. (Fecha de consulta: 15 nov. 2018.)

¹⁵¹Registro de observación, 2018.

estructuras socioculturales que generan discriminación y exclusión. La propuesta de transformar las escuelas a partir de entender el contexto en la cual se encuentra, no se puede ceñir apenas a cursos de formación docente permanente de carácter aislados; pensamiento de un modelo de formación docente de carácter tecnicista, sino que debe configurarse como apuesta política que envuelva tanto a los gobiernos estatales como a los propios municipios.

Una de las acciones de formación docente del PPI del año 2017 tuvo como objetivo discutir el concepto de formación docente permanente en contexto desde la perspectiva de pensar una política pública educativa específica para la región trinacional. El tema, además, fue discutido en varios talleres propuestos por las docentes formadoras del PPI.

Para ordenar la discusión dividí, a continuación, las reflexiones de las docentes participantes del PPI, con relación a la significación que otorgan al hecho de reflexionar sobre una formación docente permanente en contexto.

Tomo relatos de los diarios de campo elaborados por las docentes participantes del PPI durante el año 2017. Fueron producidos en torno al tema: formación docente en contexto, 25 relatos. El tema del debate se denominó: Políticas públicas educativas en la ciudad de Foz de Iguazú: formación docente permanente en contexto. La docente formadora invitó a las participantes a reflexionar sobre la temática, planteando la siguiente pregunta: *No seu entendimento, por que é importante uma formação docente continuada em contexto? O que você entende por formação docente continuada em contexto? Você considera que teve uma formação docente em contexto?*

Al igual que con el análisis sobre los relatos en relación con el tema intercultural, realicé un cuadro de categorización que me permitió el análisis crítico de los discursos docentes.

Cuadro 7 - Categorías análisis de diarios de campo. Categoría: formación en contexto

CATEGORÍA	CONCEPTO VERTEBRADOR	CATEGORÍA FINAL
Formación docente permanente en contexto	Ideas que se relacionan al contexto trinacional. Presencia de la interculturalidad. Bilingüismo/ plurilingüismo.	Lugar como concepto fundamental

Fuente: Elaboración propia

Los veinticinco (25) relatos mostraron la importancia de una formación docente permanente que tenga en cuenta la realidad sociocultural del aula, mencionando temas como el aprendizaje y el fomento de la enseñanza de lenguas adicionales, el territorio transfronterizo y el contacto de culturas.

5.3 La formación docente permanente en contexto en los relatos del PPI

En la propuesta de un programa de formación docente permanente en la frontera, es de importancia que todos los actores locales, como nacionales de los tres países de la Triple Frontera, se impliquen en la elaboración. Como ya mencionado en la introducción, lamentablemente, esto no fue posible por diversas razones. Es además, importante destacar que en Brasil la formación docente permanente, se realiza en la mayoría de los casos, vinculada a las universidades, responsables por la oferta de programas de formación, diferente a la realidad Argentina o de Paraguay, donde son los Institutos de Formación Docente, u otros consejos o instituciones, quienes realizan esta oferta. Para Elias, Walder y Bareiro (2018, p. 97) al referirse a los Institutos en Paraguay:

Al igual que en su momento las Escuelas Normales, los IFD han tenido un importante rol en la configuración de las identidades sobre el ser docente. Los IFD han construido simbólicamente el cómo debe ser la enseñanza, los docentes, los estudiantes etc. La constitución de estos espacios formativos ha estado influenciada por la política partidaria clientelar que ha afectado a los docentes, hecho que impone el propiciar un proceso de reconstrucción y reconfiguración. La ausencia de estas instituciones también es un problema ya que deja vacío de sentido al oficio del docente.

Estas características entre los países que conforman la Triple Frontera, dificultó, de cierta manera, la posibilidad de pensar un programa en colaboración con las instituciones de los tres países. Si bien, es de resaltar que en noviembre de 2018 el

grupo de personas que compone el PPI tuvo una primera reunión con representantes del Ministerio de Educación de Paraguay, con el objetivo de un primer acercamiento a pensar políticas educativas conjuntas.

En los tres años de PPI, las reflexiones sobre el concepto formación permanente y sus implicaciones en el contexto, fueron problematizadas por las docentes formadoras. A fin de realizar un análisis de los relatos de diarios de campo y/o observaciones realizadas, divido en los apartados siguientes las principales temáticas trabajadas en las acciones formativas.

5.3.1 El lugar como determinante para diseñar una política de formación docente permanente

El lugar siempre fue determinante en las reflexiones docentes, al entender que era importante diseñar un programa que problematice temáticas regionales. En este primer relato, la docente de enseñanza básica, Daniele, destaca el contexto según el cual la escuela recibe estudiantes de diversas nacionalidades. Para ella, una formación docente permanente que priorice el contexto se transforma en algo fundamental considerando la realidad sociocultural de la sociedad en la que la escuela se inserta:

Acredito que nos dias atuais é indispensável uma formação em contexto, uma vez que, as relações sociais estão mais amplas, nunca o fluxo de pessoas de diversas regiões do país ou de outros países foi tão intenso. Ignorar a bagagem sociocultural do outro em nada contribui para o crescimento individual ou de um grupo. Mesmo morando em uma região de fronteira, não tive uma formação docente que valorizasse as diferenças, muito se falou em tornar o conteúdo mais atrativo para o aluno. Nunca (durante minha formação) foi levantada a questão dos filhos dos brasiguaios, que eram atendidos na rede municipal ou dos filhos dos estrangeiros das diversas nacionalidades que circulam em nosso município. Entendo que uma formação docente em contexto deve considerar e valorizar as experiências dos indivíduos que pertencem a um grupo, não apenas transmitir os conteúdos preestabelecidos, mas adapta-los a realidade presente em sala de aula para proporcionar maior compreensão e interação dos mesmos (Abril de 2017, Diário de campo).

Enfatiza, además, la globalización como el marco para pensar una formación docente permanente en contexto, valorizando las características socioculturales a fin de desarrollo personal y del grupo. Y añade que, a pesar de estar

en una región de frontera, la formación docente nunca cuestionó las problemáticas del contexto. Para Luna, docente de enseñanza primaria, es fundamental trabajar las diferencias presentes en el contexto escolar, en los proyectos de formación docente permanente. Gracias a una formación docente permanente en contexto es posible promover una intervención de la realidad como transformadora del territorio:

Acredito que através de uma boa formação em contexto é possível promover uma intervenção e reflexão da realidade, hoje o que mais vemos em nossas salas de aula e uma grande diversidade, então temos que estar preparados para envolver todos os alunos e que nem um aluno inserido em sala de aula se sinta excluído mas sim que as vivências e a cultura dos demais alunos acrescente ainda mais na sua aprendizagem. Mas para isso nós também como professores temos que ter uma formação docente em contexto, pois não é possível consolidar um ensino de qualidade ou promover uma inovação pedagógica, sem uma formação adequada. A formação docente deve ser tratada com grande relevância e deve congrega a complexidade do ser professor/a. Essa discussão sobre a formação docente, numa perspectiva que vai além da acadêmica, tem se tornado tema desafiador diante da complexidade e da diversidade presentes no contexto educacional atual.

Se pone el foco en las historias de vida de los y las estudiantes que están en el contexto escolar y el énfasis en una formación docente capaz de desafiar la realidad escolar. Estos temas son fundamentales desde la perspectiva de bell hook (2013), para posibilitar una educación libertadora, en un modelo de transgresión. Transformar esta realidad en la búsqueda de una educación para las fronteras exige, entonces, una formación docente permanente pautada bajo los presupuestos de una reflexión transfronteriza que considere la desconstrucción de los paradigmas impuestos en la formación inicial. (Re)Aprender los conceptos, rescatar lo aprendido para (re)significarlo desde el territorio. Según el punto de vista de Cleusa, tuvo una formación en contexto, puesto que se relacionó en las prácticas pedagógicas y las vivencias del educando. En este caso, la formación en contexto se vincula con las prácticas (pasantías) y las vivencias, lo que parece estar más concerniente a interpretar que al realizar las prácticas pedagógicas la reflexión sobre el contexto es automática.

É importante uma formação em contexto para garantir uma formação de melhor qualidade, que possa subsidiar a vivência diária, viabilizando a prática com o teórico. Acredito que recebi uma formação em contexto, pois tive a oportunidade de desempenhar práticas pedagógicas valorizando a vivência do educando com seu aprendizado. Entendo que toda formação do docente deveria estar voltada para um crescimento pessoal, compromissado com um aprendizado voltado para uma prática

acolhedora e englobada com a realidade do educando, unindo a teoria e a prática, ensinar e aprender com as diferenças, que a intervenção do docente faça diferença no aprendizado e na vida do educando.

También se destaca la formación docente permanente como apertura para pensar en prácticas acogedoras, valorando las diferencias y hace hincapié en el estudiante, como partícipe del proceso de formación docente para discutir una formación pautada en un modelo que niega lo tradicional. En otro relato, para Susana, docente de enseñanza básica, es fundamental pensar en una formación docente permanente relacionada con la experiencia en lo cotidiano, así como la necesidad de que temáticas de la región se pongan en discusión, dando voz al estudiante:

A formação em contexto é importante não apenas para o docente, mas também para o aluno. Pois é através destas formações que o professor tem a oportunidade de obter uma melhor compreensão do que há em seu meio, e assim, formar pessoas/alunos pensantes, deixando de ser meros reprodutores do conhecimento.

Nuevamente, se subraya la necesidad de una acogida inicial que parta de las experiencias de lo cotidiano, del sentir y habitar la frontera. En el siguiente relato de Julieta, docente de educación básica, se apunta a un modelo de formación docente permanente fundamentado en la reflexión, en el apoyo mutuo dentro de un colectivo de docentes. Este pensamiento se acerca a un modelo que se centra en la escuela en el cual se reconoce que las/os docentes, así como las instituciones, son pilares para la formación docente y trabajan en diálogo en pro de los cambios educativos y formativos. La planificación y el desarrollo de los programas se establecen a partir de una construcción colaborativa. De la misma forma, en el siguiente relato de Esmeralda, la propuesta es una formación docente permanente que posibilite el desafío de reconocerse en el entrelugar de la frontera:

Acredito que seja uma formação articulada não apenas voltada a transmissão de conteúdos preestabelecidos, porém a aspectos que constituem o sujeito professor em dado momento histórico. Aspectos esses que ultrapassam as fronteiras da escola, influenciando e até determinando as relações em seu interior, trazendo dessa forma novos desafios aos professores/escola. Vejo que hoje os cursos são voltados para uma formação contextualizada senão explicitamente, de forma de nos propicie pensar de forma a adequar a nossa realidade. É importante essa formação pois nos permite atingir os objetivos enquanto docente com menos dificuldades, pois há situações no cotidiano da escola e da sala de aula que não tem como serem ignoradas. De certa forma essas relações na escola de professor/aluno,

aluno/professor, aluno/aluno, professor/professor fez com que essas discussões fossem necessárias e possíveis.

Deberíamos partir, entonces, en una educación que no parta desde la mera transmisión de contenidos pautada por un modelo tradicional, como reflexiona Rosaura:

Particpei de algumas formações docentes em contexto, porém há a necessidade de uma formação mais profunda, onde nos é apresentada situações práticas que ocorrem em sala de aula no contexto “inclusão”. Alunos altistas, com síndromes, de outros países, outras culturas etc. são inseridos constantemente em nossas salas de aula, sem termos conhecimentos prévios e subsídios para atendê-los. Isso acarreta defasagem de conteúdo e de aprendizagem num contexto geral, tanto do aluno incluído quanto da turma em que ele se encontra. Há uma necessidade enorme de uma formação docente em contexto, pois a cada ano que passar aparecerão mais e mais alunos necessitando de nossa “experiência”, nossa inclusão, nosso olhar com amor. É de extrema importância a qualificação na educação, e o seu incentivo.

Las voces de los docentes requieren una formación docente permanente para las fronteras¹⁵², diseñada desde el contexto. Estos interrogantes carecen de trabajos de investigación que se propongan cuestionar la frontera en su dimensión educativa. Si bien es cierto que propuestas como el PEIF o trabajos de grupos de investigación, incluso como el que aquí se presenta, impulsan estas cuestiones, no es menos cierto que es preciso pensar estos interrogantes a partir de políticas educativas de formación docente, que tal vez se puedan constituir desde la base (el municipio) hacia lo nacional.

Al iniciar las acciones de 2016 pregunté a las docentes participantes del PPI, *¿qué significa ser docentes en la frontera desde sus propias experiencias; cómo vivían ser docente en la frontera?* Veintitrés docentes respondieron, para la mayoría de ellas, que la relación que se establece con la frontera y el ser docente en este contexto tiene que ver con la posibilidad de transformar la realidad social y la empatía íntimamente relacionada con el énfasis otorgado a la necesidad de acoger a los y las estudiantes transfronterizos en el momento de la llegada a las escuelas. Antes de iniciar el PPI en el año 2018 también cuestioné a las docentes participantes, un total de cincuenta participantes, todas de enseñanza básica, sobre el ser docente en la frontera.

¹⁵² Hay algunos trabajos de destaque en otros contextos fronterizos como los presentados en el libro: **Interculturalidade nas fronteiras: espaços de convivência**, de la Universidad de Unipampa. Organizadoras: Clara Dornelles, Regina Célia de Couto, Ida Maria Martins e Lucianna Contreira Domingos (2015).

La mayoría de las respuestas remite nuevamente a la empatía y al aprendizaje de lenguas. La empatía cultural está presente cuando las docentes se cuestionan sobre ser docente en la frontera, así como sobre el aprendizaje de lenguas adicionales, principalmente el idioma castellano, pilares de la importancia del acogimiento.

5.3.2 *Las docentes sentipensantes y la formación permanente en la frontera*

Las docentes participantes del PPI fueron interrogadas, por medio de un cuestionario, en el primer semestre del año 2018, sobre cómo podía trabajarse tomando en consideración a los y las estudiantes transfronterizos/as en el aula. De un total de 50 participantes respondieron 37 docentes de la enseñanza básica. La mayoría de ellas trabaja en la red municipal desde hace veinte años y posee graduación en Pedagogía, o en carreras de Letras portugués-español, Licenciatura en Historia. Las respuestas apuntan a dos grandes ejes: el acogimiento a partir de una formación docente permanente sensible y otorgarle voz a los y las estudiantes transfronterizos/as, como forma de valorización de la cultura. Para una mejor observación, divido las respuestas en dos categorías: la voz de los y las estudiantes y prácticas de acogida e integración. De la misma forma que anteriormente, las categorías se establecen a partir del análisis realizado con los campos semánticos de las respuestas docentes. Los conceptos resultan del análisis crítico de los diarios de campo.

Cuadro 8 - Categorías de análisis en la observación del año 2018

Categoría	Concepto vertebrador	Categoría final
Cómo se daría el trabajo con los y las estudiantes transfronterizos/as en el contexto trinacional.	Ideas que se relacionan a colocar el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Ideas relacionadas con la empatía a la llegada de los y las estudiantes transfronterizos.	Voz de los y las estudiantes. Prácticas de integración y acogida.

Fuente: Elaboración propia

5.3.2.1 *Empatía y solidaridad*

Para Santos (2010, p. 89) la tensión que se establece entre la regulación social y la emancipación social:

[...] también es una tensión epistemológica, el derecho a conocimientos alternativos es un derecho a alejarse del conocimiento regulación hacia la dirección del conocimiento emancipación, de una modalidad de conocimiento que procede del caos al orden hacia una forma del conocimiento que procede del colonialismo a la solidaridad.

La solidaridad como principio de una educación no colonialista, en términos generales, se une al principio de la epistemología del ser sentipensante en la búsqueda de conjugar la razón y sus emociones en la conexión de otros factores claves como la empatía y el diálogo, estableciendo padrones pautados en una formación docente permanente sentipensante.

En el primer relato presentado, Samira, participante del PPI en 2018, destaca que es importante valorar los momentos de interacción donde el/la estudiante se coloque como protagonista: “criar momentos de interatividade onde cada um comente sobre sua cultura iniciando pelos costumes de sua familia, partindo deste ponto, ressaltar os diferentes hábitos, sobrepondo o respeito de todos”. De la misma forma, Leticia opina que posibilitar oportunidades de interacción con los y las estudiantes de transfronterizos/as es un camino para reconocerlos en el aula: “ofrecendo oportunidades dos estudantes expor suas ideias”; “práticas da vida cotidiana interculturais, cidadãs, uso das tecnologias”; Tamara resalta que un camino posible es: “oferencendo espaço para a integração”; “procurando mostrar sua cultura para os demais como mostrar nossa cultura para eles”.

Dar el protagonismo a los y las estudiantes como centro del aprendizaje es una manera de otorgarles voz, de transformar el espacio del aula. Es interesante afirmar también que la relación entre las culturas se piensa como un “trueque”, una negociación, donde no apenas se coloque en primer plano la cultura de los y las estudiantes, sino también la de las docentes. La docente Carmen reflexiona sobre su trabajo con estudiantes transfronterizos/as en el aula y dice que:

Busco de experiências vivenciadas ou de exemplos de superação de outras pessoas estrangeiras para mostrar que podemos aprender com as diferenças dos outros, independente da cultura, da cor, dos gostos.... Sempre que tenho um estrangeiro na sala de aula, trabalho a origem dos alunos seguindo uma árvore genealógica, onde além do aluno apresentar seus pais e avós, o mesmo de contar quem serão, quais

seus costumes, sua cultura, suas origens. Está atividade sempre me surpreende, através dela percebemos que todos temos algum traço de origem estrangeira.

El relato de la docente parte de la experiencia de los y las estudiantes en el aula. A través del conocimiento de cada estudiante transfronterizo busca mostrar para la clase su presencia, darle voz, dando espacio a que la diversidad se haga visible. Para Arroyo (2008, p. 26), uno de los puntos de partida para comenzar a pensar proyectos de formación docente para colectivos diversos es:

Começar criando os espaços e tempos para que explicitem como se veem, que saberes acumularam sobre serem diversos, diferentes, sobre vivenciar a experiência social, política, cultural e escolar do trato das desigualdades em nossa formação. Feito esse levantamento e mapeados esses olhares sobre si mesmos, é preciso confrontá-los com os olhares da sociedade, do sistema escolar, da docência, das ciências, da academia e das políticas de formação. Com esse mapeamento e confronto, estaríamos em condições de equacionar um curso de formação a partir da diversidade vivenciada pelos coletivos diversos.

Para las docentes participantes del PPI en 2018, las posibles formas de trabajar con los/as estudiantes transfronterizos es mediante: “O trabalho em sala de aula é realizado de forma mais próxima para que esse aluno sinta-se acolhido com a turma”. Como afirma su colega: “Dialogando em trabalhos em grupos toda atividade que pode misturar as culturas; procura deixá-los confortáveis, valorizo o conhecimento que trazem consigo, para que se sintam acolhidos e sem medo de se expressarem”¹⁵³. Para Eduarda, es importante valorar el:

Trabalho individual, trabalhos em grupos. Identificar e valorizar a função social de cada aluno. Expressar ideias, sentimentos e respeitar os colegas. Compartilhar experiência; tento deixá-los mais confortáveis e pertencentes ao grupo. Procuo falar algumas palavras e expressões em espanhol e na sequência o que corresponderia em português.

Para Micaela es importante: “acolher os estudantes valorizando suas culturas”, y Rosmery enfatiza las dinámicas sociales de la frontera: “una forma de integrar os estudantes estrangeiros, seria com ações voltadas para dinâmicas de relações sociais entre os países vizinhos”.

¹⁵³Registro de observación abril de 2018.

La posibilidad de trabajar con el territorio de los y las estudiantes, conectarlos a sus orígenes es una forma de recuperar el pasado para hacerlo presente en las historias de frontera. A su vez, es importante que esas prácticas se materialicen en los parámetros del currículo de la AMOP, que como vimos en el apartado anterior trabaja la cuestión de la inmigración conectada al territorio y como afirma Espinosa-Gómez y Derby Rodrigo (2014, p. 95):

Para la construcción de una escuela “sentipensante” el currículo no ha de ser un concepto o un plan diseñado para seguir contenidos, sino una construcción permanente para el encuentro con la cultura, a través del cual el individuo sea capaz de entender su realidad y transformarla mediante procesos educativos encaminados al reconocimiento de los derechos humanos y por ende a la práctica ciudadana. En la escuela “sentipensante”, el currículo debe tener sentido, es decir, debe ser un currículo que parta de las voces de cada uno de los actores de la comunidad escolar, permitiendo identificar y estudiar los problemas sociales; un currículo que incorpore los contextos con sus necesidades (Destaques del autor).

El PPI concentró sus esfuerzos en la voz de las docentes durante estos tres años, pero falló al no organizar mayores acciones formativas con los y las estudiantes. La propuesta del PPI no apenas intenta dar voz a las docentes, sino también a la comunidad escolar, para pensar más que una escuela sentipensante, la formación docente sentipensante en la frontera. Como afirma Streck (2013, p. 11):

Da pedagogia moderna aprendemos que as emoções (paixões, vontade, espírito, ou outros nomes que se dê a elas) são elementos constituintes da compreensão de educabilidade. Um corolário dessa afirmação é que a educação não pode ser desvinculada da ética. O fato de a vida no nosso planeta estar sendo ameaçada pode ser um indicativo de que de fato estamos diante de uma crise civilizacional, que por sua vez requer mudanças na educação para as quais estamos pouco preparados. Leonardo Boff alerta que talvez estejamos necessitando de um design diferente da maneira de pensar do que aquele que nos colocou nessa situação. Ele chama isso de uma mudança de coração. A ciência e a técnica, frutos da razão instrumental e analítica, tornaram-se indispensáveis e hoje não podemos conceber o mundo sem elas.

La formación sentipensante tiene en cuenta los múltiples aprendizajes de los sujetos y las comunidades; se trata de valorizar los diferentes saberes y conocimientos colectivos.

5.3.2.2 Prácticas sentipensantes

Al pensar en prácticas sentipensantes lo hago, entendiendo que las culturas siempre son dinámicas y que en el espacio escolar surgen nuevas estrategias de sentido que desafían la lógica monocultural y la hegemonía de la cultura dominante. Al ser consultadas, las docentes participantes, sobre el trabajo que realizan todos los días con estudias transfronterizos/as, se destacaron temáticas vinculadas a la empatía y a la solidaridad. Aunque muchas pueden ser las interpretaciones referidas a la relación de acogida pronunciada por las docentes, los relatos denotan cierta amorosidad al buscar la interacción de los/as estudiantes en el aula y destacan la importancia de una práctica educativa que posibilite un contacto primero con los y las estudiantes como factor transformador de la realidad escolar. Para la docente, Shyela, de enseñanza básica, una forma de integración de los/as estudiantes con la escuela sería: “Se comunicando com os estudantes e recepcionando-os bem. A escola pode mostrar-se um lugar mais acolhedor, pode ter profissionais mais preparados para alunos com outras línguas maternas”, enfatiza Eduarda, docente de enseñanza primaria. Para Pepa:

O primeiro contato do aluno com a escola é fundamental para que eles se sintam mais confortáveis e menos receosos com a possível exclusão por conta da diferença de cultura e língua. Para que isso seja possível é necessário que sua equipe esteja preparada para recebê-la. A escola deve colocar em prática atividades de apoio ao conhecimento de outras culturas, incentivando os alunos estrangeiros a falarem sobre seu país e seus costumes. Essa escuta será muito importante para que eles se sintam valorizados, ouvidos e acolhidos pela escola e pelos colegas.

Coincidiendo con relatos de Lorena, también docente de enseñanza primaria, como: “acolhendo-os e valorizando sua cultura e conhecimentos”; “inserir esses estudantes de uma forma que estes se sintam acolhidos em nosso país”. Entre los relatos de las docentes se destaca también la posibilidad de: “uma forma de integrar os estudantes estrangeiros, seria com ações voltadas para dinâmicas de relações sociais entre os países vizinhos”¹⁵⁴. Podría pensarse en currículos sensibles, materiales didácticos vinculados al contexto, tal como afirma Elizabeth: “material pedagógico diversificado e acessível para as diferentes idades, comidas típicas para servir durante o lanche, propor brincadeiras buscando chegar nesses alunos, e interagindo com todas

¹⁵⁴Registro de observación abril de 2018, enunciado por varias docentes participantes.

suas culturas”. O como opina Ingrid: “Auxiliar o processo de transição linguística; investir em materiais para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

No es común, por ejemplo, que las escuelas incorporen en sus prácticas juegos que hagan referencia a las nacionalidades presentes en el aula. En mayo de 2016, observé una clase de educación física en una escuela de la red municipal. Esta observación surgió a pedido de los docentes que participaron de una de las acciones de formación docente permanente del PPI, en el mismo año.

En el aula había veintiochos estudiantes de segundo grado¹⁵⁵, de las cuales dos eran de nacionalidad argentina. En ninguna de las actividades que realizó la docente en el aula las alumnas participaron. Esta situación generó angustia a la docente, que incentivaba esta participación, pero que no encontraba respuestas por parte de las alumnas. Cuando escucharon mi voz al hacer una observación, las dos alumnas sentadas en el fondo de la clase, me regalaron una sonrisa, en lo que parecía ser un acto de reconocimiento. Cuando salimos al recreo para la clase de Educación Física, el profesor explicó un juego tradicional de Brasil y me remarcó: “elas nunca querem participar”. Les pregunté si sabían cómo se jugaba y me respondieron que no. No forma parte del universo de los juegos infantiles practicados en las escuelas de Argentina. Tenemos juegos parecidos, pero es difícil que establecieran una relación, aún más cuando se explicaba en esa otra lengua. Cuando lo expliqué y dije que jugaría con ellas se animaron a jugarlo y el profesor sorprendido comentó: *puxa, é a primeira vez que elas participam! Que legal!*

Un acercamiento a la cultura de los juegos comunes de la infancia de un lado y otro de la frontera, nos permite también construir comunidades de afecto y de comunicación¹⁵⁶. De cierta forma, las docentes apuntan hacia nuevas prácticas pedagógicas, como afirma Mc Laren (2000, p. 95): “O pós-modernismo de resistência tem despontado de maneira proeminente no desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural”.

¹⁵⁵Registro de observación, mayo de 2016, escuela básica de la red municipal.

¹⁵⁶Observación de clase: mayo/2016, escuela municipal de la ciudad de Foz de Iguazú.

En la mayoría de los relatos docentes y también de forma frecuente en las acciones formativas, surgieron otras pautas de igual importancia y conectadas entre sí: la relación de una práctica reflexiva, una escucha atenta, y la necesidad de conocimiento de la cultura de sus estudiantes. La posibilidad de crear espacios sensibles a las realidades del contexto atravesados por la empatía cultural y la acogida inicial a través del afecto se significa en una sociedad que a pesar de multicultural se configura desde el sistema excluyente. Las prácticas sentipensantes pueden ser pensadas determinando las estrategias formativas en los programas de formación docente de carácter permanente.

García (1999) analiza las estrategias formativas clasificándolas según determinadas características, que podrían agruparse en estrategias formativas de reflexión.

La primera se refiere a la redacción y el análisis de caso: esta estrategia de formación tiene como característica fundamental las historias de vida de las personas participantes de la formación. Estas historias suponen procesos afectivos, profesionales, académicos, expresados en una narrativa de vida, como en un cuento. También, para el autor, estas historias pueden asociarse a partir de tres puntos clave: una situación que implica un conflicto; un protagonista que se implica en una situación y una secuencia que implica causalidad. El análisis de caso se puede dar o bien por un caso que las docentes cuenten y analicen en conjunto o bien por modelos de caso que el/la formadora aporte a la discusión.

Otra estrategia presentada por el autor, son las autobiografías personales. Las autobiografías personales se constituyen como una estrategia que puede posibilitar al docente la reflexión sobre su condición, sus prácticas y su lugar de trabajo. En la medida que construyen sus historias también reflexionan sobre todo un proceso de formación que supone la propia autoevaluación docente.

Otra estrategia es el análisis de las construcciones personales y teorías implícitas. El autor para explicarla se basa en los supuestos de Yaxley (1991). Este autor propone los siguientes pasos al utilizar esta estrategia formativa: descripción, reconocimiento, exploración, colaboración y negociación. Por otro lado, como estrategia formativa, podemos considerar el análisis de pensamiento a través de

metáforas, esta se relaciona con la representación y los sentidos que le otorgamos a determinados temas, como la escuela, los y las estudiantes, la organización escolar, etc.

Por último, el análisis del conocimiento didáctico de contenido por medio de árboles ordenados, que permite conocer cuáles son los conceptos que los y las docentes adoptan al abordar determinados temas. Para ello, se les solicita a los y las docentes que elaboren una lista de léxico agrupándolos en categorías para luego justificar sus decisiones.

Esta breve síntesis de las estrategias formativas analizadas por Garcia (1999) permite trazar algunos posibles caminos cuando diseñamos y planificamos un modelo de formación docente permanente. Para trabajar en el contexto de las escuelas de fronteras, las formadoras tuvieron en cuenta ciertas especificidades y según relatos de las docentes participantes, el contexto parece ser fundamental. Referirse al contexto en una propuesta de formación docente permanente es casi un lugar común; sin embargo, es importante demarcarlo en la formación en las fronteras dado el flujo de estudiantes transfronterizos que traen consigo historias identitarias propias y singulares de frontera¹⁵⁷.

En el PPI, el grupo de formadoras consideró las estrategias formativas de reflexión puesto que, al fijar el concepto de lugar como determinante para pensar el programa de formación, la reflexión sobre el espacio vivido se constituye en un punto importante sobre el lugar político que las docentes ocupan. Esta relación entre el lugar habitado también se estrecha con el ser sentipensante de Fals Borda, si bien el autor colombiano lo propone desde el lugar de las comunidades populares, podríamos pensar en un sentipensante como el docente que se apropia de los movimientos dinámicos de la frontera (lingüísticos, culturales, sociales) para transformarlos.

Tardif y Mosoco (2018, p. 406) apuntan al sentido de la reflexión desde su carácter social, desvinculada no de la práctica docente sino dejando de ser el punto de inflexión en la práctica de la metodología acción participativa.

¹⁵⁷Trabajos recientes han investigados esas relaciones, como, por ejemplo: PAIVA, Tatiana Lima de. **Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades** (2018).

Esto significa que su reflexión no trata sobre su “práctica” sino una práctica profesional vivida y compartida con otros, una práctica que necesita ser reconocida por los otros si quiere aspirar a realizarse con ellos. Dicho de otro modo, el profesor no solo debe reflexionar sobre su práctica sino además sobre la reflexión de los otros, sobre las prácticas de los otros, sobre la manera en que los otros reciben su práctica y reflexionan a partir de ella de manera simultánea. En definitiva, la reflexión no es un ejercicio de una conciencia privada, ni un diálogo con su práctica, ella constituye una reflexión social en sentido estricto: cuando un profesor enseña, todo lo que dice y hace es visto por los otros y, en retorno, los otros deben aceptar coordinarse y ajustarse al decir y al hacer para hacerlos posibles (Destaque del autor).

Siguiendo a estos autores, entiendo que la reflexión como práctica compartida es constitutiva de una práctica sentipensante como eje estructurador para la transformación del territorio. A su vez, esto provocaría procesos de (trans) formación docente.

En este capítulo, me propuse cuestionar el modelo del PPI como programa de formación permanente. Amaral (2016, p. 21) afirma que: “Construir políticas educacionais para a fronteira, ou na fronteira pressupõe a definição política de a fronteira como vai ser encarada: espaço poroso do território nacional, fluido, de trânsito, ou de separação, de limite, de exclusão”. Para el diseño del modelo del PPI, la definición de frontera se entiende desde el lugar de integración y búsqueda de una identidad regional colocando énfasis en el lugar que las docentes ocupan en el territorio como personas transformadoras. Barreiros Hernández (2006) afirma que los docentes tienen que ser capaces de entender la filosofía de la “educación como práctica de la libertad” (FREIRE, 1994; HOOKS, 2013) aprendiendo con el conocimiento de sus estudiantes. Es importante para romper los binarios, comprender el conocimiento formal y pos formal, cooperación entre la escuela y la comunidad, construir redes (comunidades de aprendizajes) y puentes entre toda la comunidad. Esto significa entender el lugar que ocupamos en la frontera, en la medida que es la frontera quien constituye sus sujetos. Llevar la comunidad a las escuelas posibilitaría la reflexión e interacción con muchas historias transfronterizas. Proponer un modelo crítico para las fronteras permite, de cierta forma, cuestionar el modelo colonial aún vigente y tan presente.

6 CAPÍTULO V: LUGARES DE LA (TRANS) FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE: CARTOGRAFÍAS DECOLONIALES

No es sólo cuestión de cambiar nuestro modo de pensar: tiene que ser también un cambio material (Entrevista a Peter McLaren, 2010)¹⁵⁸.

En este capítulo, analizo parte de las acciones formativas del PPI, entre los años 2016 y 2018. El programa de formación PPI es de carácter permanente y presencial. En el año 2016 se realizó en el de manera presencial con local destinado el NTM, y tuvo acciones formativas en la escuela Adele Zanotto, como detallado en el recorrido metodológico, en el 2017 parte de las actividades fueron realizadas en la UNILA, NTM y escuelas de la red. Ya en 2018 con dos acciones formativas puntuales se realizaron en la UNILA, en la UNIOESTE y en la escuela *Josinete Holler y Ponte da Amizade*, como detallado a lo largo de todo el trabajo. Para este análisis, tomo como referencia las acciones más significativas que trabajaron los conceptos que estructuran este trabajo. En un segundo momento, me centro en las observaciones relacionadas a las acciones formativas, así, analizo las estrategias utilizadas por las docentes formadoras. El recorte se justifica por la cantidad de datos obtenidos, ya que fueron diecinueve acciones formativas observadas desde 2016 hasta el año 2018 y más de doscientos diarios de campo de las docentes participantes. A continuación presento la organización de las acciones formativas y personas participantes a lo largo de estos tres años.

Año 2016: Objetivo n°. 1: conocer las percepciones de las docentes de la red municipal sobre el trabajo en aula con estudiantes transfronterizos/as. El año de 2016 nos permitió conocer la realidad de las comunidades escolares y poder formar el grupo de docentes formadoras de acuerdo a los datos obtenidos.

¹⁵⁸Entrevista completa:

https://www.clarin.com/economia/Valorar-experiencias-estudiantes-desafiarlas_0_rJRWi61Aw7g.html. (Fecha de consulta: 3 oct. 2018.)

Cuadro 9 - Organización PPI 2016

Actividades	Responsable	Tiempo	Investigación
Análisis de los documentos de la UNILA/PASEM/PEIF	Grupo de investigación	1° semestre de 2016	Análisis documental
Proponer un plan de acción de formación docente permanente desde la UNILA	Grupo de investigación	1° semestre de 2016	
Intervención de propuesta de formación docente	Grupo de investigación	Al final la colecta de datos	Sistematización de los informes
Debatir la planificación del plan de formación docente	Grupo de investigación y docentes de la red municipal	Al sistematizar todos los datos	
Presentación de resultados	Grupo de investigación y docentes de la red municipal y SMED	2° semestre de 2016	Sistematización de los resultados

Fuente: Elaboración propia

Objetivo n°. 2: conocer el número por escuela de las y los estudiantes transfronterizos/as y propuesta de formación docente permanente. Realizar un análisis sociolingüístico de los y las estudiantes, determinando quiénes son los sujetos escolares.

Año: 2017

Cuadro 10 - Organización PPI 2017

Actividades	Responsable	Tiempo	Investigación
Realizar el levantamiento en todas las escuelas de la red municipal sobre los y las estudiantes transfronterizos/as	Grupo de investigación y SMED	1° semestre de 2017	Informes
A partir de los datos levantados dialogo con las docentes de la red y la SMED para propuestas de formación docente permanente	Grupo de investigación	Al final la colecta de datos	Sistematización de los informes
Debatir la planificación del plan de formación docente	Grupo de investigación y docentes de la red municipal	Al sistematizar todos los datos	
Intervención propuesta de formación docente	Grupo de investigación y docentes de la red municipal y SMED	1° semestre de 2017	

Fuente: Elaboración propia

Objetivo n°. 3: elaboración de materiales aplicados a la realidad transfronteriza y formación docente permanente en el área de lenguas castellana.

Objetivo n°. 4: sensibilización en las escuelas y comunidad local.

Año: 2018

Cuadro 11 - Organización PPI 2018

Actividades	Responsable	Tiempo	Investigación
Organizar los datos de las escuelas de la red municipal sobre los y las estudiantes transfronterizos/as con mayor impacto	Grupo de investigación y SMED	1° semestre de 2018	Informes
A partir de los datos levantados dialogo con las docentes de la red y la SMED para propuestas de formación docente permanente en las escuelas de mayor impacto	Grupo de investigación Grupo de docentes de la red SMED	Al final la colecta de datos	Sistematización de los informes
Debatir la planificación del plan de formación docente	Grupo de investigación y docentes de la red municipal	Al sistematizar todos los datos	
Intervención propuesta de formación docente en las escuelas y la comunidad	Grupo de investigación y docentes de la red municipal y SMED	2° semestre de 2018	
Presentación de los resultados	Grupos de trabajo docentes formadoras SMED Y docentes de la red	Final de 2018	

Fuente: Elaboración propia

6.1 Lugares institucionales: UNILA como espacio de transformación docente

Propongo pensar en la categoría de lugares al entender el contexto escolar como lugar de prácticas intersubjetivas. Así, al iniciar este trabajo propuse la división de, primero, los lugares territoriales, desde el significado o sentidos que las docentes le otorgan al vivir en la frontera; segundo, de los lugares institucionales, entendiendo que la UNILA ocupa un lugar protagónico para pensar una epistemología de frontera; tercero, de los lugares interculturales, reflexionando sobre el contexto transfronterizo y dando especial atención a la escuela y, por último, los lugares políticos, entendiendo que toda acción formativa es política y transforma el territorio. La pregunta que guía la discusión es: *¿Cómo el PPI cuestionó o trabajó las propuestas de estos lugares a partir de la formación docente permanente?*

Para conocer el lugar que la UNILA ocupa en el territorio, en el año 2018 las docentes de las escuelas municipales participantes en las acciones de formación del PPI fueron consultadas sobre su visión de la UNILA. La intención de cuestionarlas se

debía a la imagen que esta universidad proyecta a la comunidad de Foz de Iguazú¹⁵⁹, en concreto, y a la importancia de debatir con ellas cuál es la misión de la universidad. Para las veintiséis docentes de enseñanza básica de la red municipal que respondieron el cuestionario aplicado en agosto de 2018, la UNILA significa una universidad con una propuesta de educación para las fronteras, acogedora, de integración y transformadora del territorio. Una institución preocupada por el territorio, y que según lo expresan las docentes, diseña o puede llegar a confeccionar una educación para las fronteras. Las respuestas fueron de suma importancia, ya que al iniciar las diversas acciones de formación las visiones sobre la UNILA eran diversas. De cierta forma, a medida que las docentes entendían o comprendían mejor la propuesta de la universidad también se sentían parte del territorio y partícipes de ella. Además, en el año 2016 las docentes respondieron que los programas de formación permanente más relevantes en los que participaron fueron ofertados por la UNILA. Y evaluaron el PPI como: “intercâmbio de experiências”; “conteúdos que reflexionam sobre a educação na fronteira”, “importante para nossa formação”, “universidade que proporciona uma interação linguística e cultural”¹⁶⁰. A continuación, se recogen datos registrados por las docentes participantes del PPI, en el año 2016:

Na Unila vejo que têm muitas pessoas diferentes. De início tinha muito preconceito por tais diferenças, mas agora vejo o quão interessante essa interculturalidade que nos é oferecida é benéfica. Foi uma experiência interessante, que contribuiu de maneira positiva para o repensar pedagógico. Enriquecedor, não sendo ministrado por professores brasileiros a aprendizagem é ampliada. Tive uma experiência produtiva com trocas de ideias, visão profissional ampliada e muitas respostas para conflitos relacionados a prática de ensino aprendizagem. Fiquei satisfeita, aproveitando experiências de outros professores e ampliando informações sobre o tema e melhor atuar com meus alunos¹⁶¹.

Cuando la pregunta se refirió a si veían positiva la realización de programas de formación docente permanente que pauten temáticas referidas al contexto entre las cuales se incluyan propuestas para la frontera, las respuestas apuntaron a una consideración positiva. Además, consideraron que el PPI propuso temáticas que

¹⁵⁹Especialmente en la comunidad de la ciudad de Foz de Iguazú, la UNILA ya recibió los más diversos adjetivos peyorativos. Es de destacar que en el año 2017 la UNILA recibió una amenaza por parte de un diputado federal, que proponía transformar la universidad en la “Universidad Federal del Oeste de Paraná”, descaracterizando su vocación inicial. Ante diversos imaginarios, las respuestas de las docentes participantes que consideraron la UNILA como su espacio de formación permanente era importante.

¹⁶⁰Registro de observación, 2016.

¹⁶¹Registro de observación, 2016.

fomentan el reconocimiento de los estudiantes transfronterizos/as, como también una propuesta de valorización del territorio. Dado que el PPI fue evaluado a medida que concluían cada una de las acciones formativas y no en su conjunto (recordemos que aún está en práctica), no es posible afirmar que el modelo de formación docente permanente propuesto sea el ideal o el más adecuado para las fronteras y, en todo caso, para la ciudad de Foz de Iguazú puesto que cada contexto fronterizo es diferente.

Por otro lado, es válido afirmar que a través del PPI las docentes lograron relucir pautas urgentes que deberán ser tratadas por la SMED. Esta contatación se observa a lo largo de los tres años del PPI mediante reflexiones y relatos de las docentes participantes. La docente de enseñanza básica, Maria Paula, participante del PPI en el año 2018 afirma: “Agora eu percebo o quanto eu desconhecia e fui ignorante em relação aos temas que circulam nas escolas de fronteira e quanto precisamos conhecer melhor para entender nosso contexto em uma cidade multicultural”.

La transformación de su manera de ver y pensar la frontera fue importante para la participante del PPI. Su compañera de enseñanza básica también reflexiona: “Meu olhar mudou a partir da formação. Muitas vezes não sabia nem que tinha alunos de outras nacionalidades nas aulas. Preciso me questionar isso sempre para não silenciar ele”¹⁶². También para la docente de enseñanza básica del año 2017, Mirta, que afirma: “Procuró, agora, formas de acolhimento, conversas para conhecer melhor o lugar de onde vem, e estudar a cultura”. O para la docente de enseñanza infantil, Graciela, también participante del PPI en el año 2017:

Agora tento proporcionar momentos de interação entre os alunos, utilizo como recurso, músicas de culturas diferentes, brincadeiras, jogos, para que ambos possam se identificar e conhecer tais diferenças, e de forma lúdica tentamos quebrar o “choque cultural” presente entre todos os alunos.

Como inconveniente surgido en los tres años del PPI, destaco la discontinuidad en la participación de los docentes, ya que como he señalado en el capítulo metodológico las participantes de la investigación no fueron las mismas desde el año 2016 hasta el año 2018. Este hecho no permite una visión más amplia del programa en relación a los cambios o las mudanzas en el aula o en las escuelas. A su

¹⁶²Registro de observación, 2017.

vez, no fue posible observar la actuación de las docentes en el aula, lo que hubiera permitido evaluar las prácticas culturales en relación a las temáticas propuestas por el PPI. Retomemos, entonces, la categoría propuesta: los lugares institucionales. La UNILA constituyó otras miradas, desconstruyendo en buena medida los estereotipos de los que es objeto la institución desde su creación desde la mirada más conversadora de la ciudad. Es necesario que la UNILA avance en propuestas conjuntas con la sociedad transfronteriza para, como propone Rodríguez Ortiz (2014), las instituciones planifiquen políticas acordes al contexto.

6.2 Lugares transculturales/entre lugares: el lugar del sujeto transfronterizo en las aulas

En el año 2016 el PPI duro de marzo a noviembre, y contó con la participación de una becaria, estudiante de la UNILA de nacionalidad argentina¹⁶³, que acompañó todo el programa. La becaria observó las acciones formativas, reflexionó en diálogo directo con las docentes participantes del PPI, y visitó las escuelas de la red municipal a fin de escuchar las problemáticas y desafíos enfrentados por las docentes participantes, en su trabajo de frontera. Las temáticas trabajadas en las acciones formativas fueron:

Cuadro 12 - Observación PPI 2016

Acción propuesta	Temática	Estrategia de formación	Duración
Taller	<i>Currículo intercultural en la escuela</i>	Design thinking ¹⁶⁴	4 horas presencial 2 horas diarias de campo en la plataforma del NTM ¹⁶⁵
Círculo de debate	<i>Género e igualdad en la escuela</i>	Debate con estudiantes de la	4 horas presencial 2 horas diarias de campo en la

¹⁶³Es importante referirme, en este caso, a la nacionalidad de la becaria. La estudiante, alumna del curso de Letras, Artes y Mediación Cultural, llegó en el año 2010 a Brasil para realizar sus estudios de graduación. Como gran parte de los y las estudiantes de la Universidad aprendió a vivir en los intersticios, creando nuevos saberes interculturales en la convivencia diaria que nos posibilita la frontera.

¹⁶⁴ Podemos también denominarla “apoyo profesional para la indagación”, según el concepto de Garcia (1999), que se vale de técnicas semejantes como estrategias de formación. Escogí el término de *design thinking* porque las formadoras se sustentaron en la propuesta teórica de esta metodología.

¹⁶⁵ La plataforma del NTM es virtual, sin embargo vale aclarar aquí que muchas de las reflexiones eran realizadas en el propio espacio de debate del taller o acción formativa, como en este caso específico. Plataforma NTM: <https://ead.pti.org.br/ntm/>. (Fecha de consulta: 3 ene. 2018.)

		UNILA	plataforma del NTM
Taller	<i>Diversidad e identidad en una escuela plural</i>	Estudios de caso	4 horas presencial 2 horas diarias de campo en la plataforma del NTM
Taller	<i>Cultura, lengua y fronteras</i>	Estudios de caso	4 horas presenciales 2 horas diarias de campo en la plataforma del NTM
Visita a la comunidad guaraní Participación de docentes de la ciudad de São Paulo que abordan la temática/Intercambio de experiencias	<i>Ley 11.645/08 referente a la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña e indígena en las escuelas.</i>	Círculo de debate	6 horas de investigación de campo
Trabajo final		Diario de reflexión	20 horas
Visita a las escuelas			30 horas
			Total: 80 horas

Fuente: Elaboración propia

Para pensar esta cuestión, el PPI, en 2016, propuso dos ejes de acciones formativas: la primera de ellas, trabajar temáticas para pensar la frontera y el lugar del sujeto transfronterizo, cuyo objetivo fue el diálogo docente para la construcción de un pensamiento conjunto y una reflexión del territorio; la segunda acción fue la realización de diferentes proyectos de investigación implicando a las escuelas y a la comunidad, esta acción tuvo como objetivo implicar a la comunidad en trabajos conjuntos con la escuela y a su vez, determinar el perfil del barrio.

Las estrategias de formación en cada acción fueron elaboradas con la investigadora y la becaria, así como también con las docentes que participaban en cada encuentro, evaluando y proponiendo las siguientes acciones formativas y tuvieron como base la búsqueda de la reflexión docente, instigando a las participantes a cuestionar el territorio fronterizo y su conexión con la escuela. Para García (1999, p. 153), “o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar sua prática docente”.

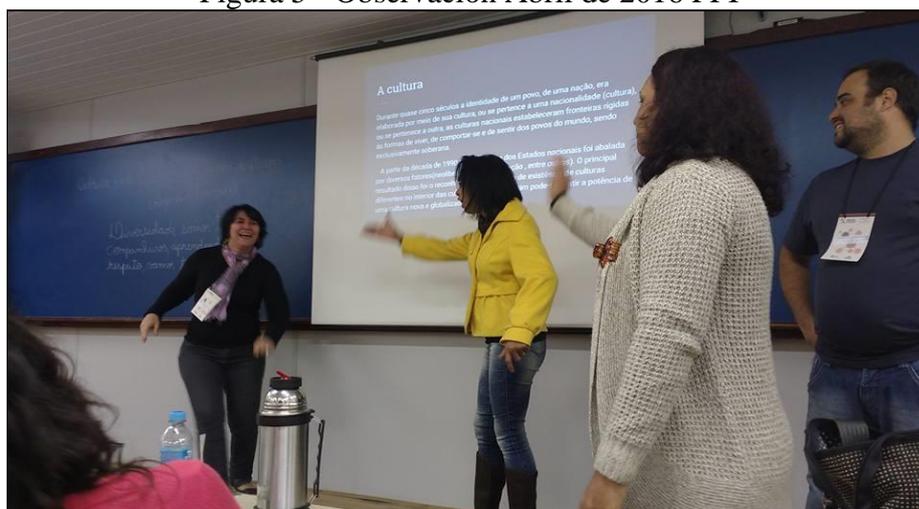
En el taller uno y también en el dos decidimos trabajar con estudios de caso, a través del conocimiento de las docentes de la realidad escolar, como estrategia de formación. García (1999, p. 154), basado en Sholes (1982), define este tipo de estrategia como la “a representação simbólica de uma seqüência de acontecimentos

unidos por un contenido e relacionados a través do tiempo”. El autor propone, así, tres tipos de situaciones: una situación que implica un conflicto; un protagonista que se implica en la historia; y una secuencia que implica casualidad. De esta forma, escogimos una situación que implicara un conflicto y a partir de allí solicitamos que las docentes representaran esta situación colocándose en el lugar del otro. En parejas, le entregamos a cada una de las participantes una instrucción diferente¹⁶⁶:

- a) Situación 1: Eres un inmigrante que acaba de llegar a Foz de Iguazú y no conoces a nadie, intenta comunicarte con tu compañero/a para entablar una relación;
- b) Situación 2: Tu vecino es gitano y te molestan sus hábitos. Dialoga con él haciéndole entender tu punto de vista;
- c) Situación 3: En la ciudad hay muchos estudiantes de la UNILA. Me incomoda su presencia en las calles. Tu compañero es un estudiante de la UNILA.

El objetivo general de esta actividad era colocar a las docentes en la representación de una situación en la que un grupo de la sociedad, que se configura como hegemónico desde los modelos sociales, culturales y económicos se enfrenta con aquello que considera fuera de los del patrón normativo. Las docentes escenificaron cada conflicto en breves representaciones donde expusieron relatos que circulan en las escuelas.

Figura 5 - Observación Abril de 2016 PPI



Fuente: Registro propio

¹⁶⁶Actividad adaptada de Cuaderno Intercultural, enlace:

<https://www.cuadernointercultural.com/dinamicas-y-juegos/interculturalida/>. (Fecha de consulta: 6 sep. 2018.)

Figura 6 - Observación PPI/2016



Fuente: Registro propio

Esta estrategia formativa les permitió reflexionar sobre las situaciones que viven en los espacios escolares como, por ejemplo, los relatos discriminatorios que circulan en los recreos, además de posicionarse en el lugar del otro, intentando sentir y percibir los sentimientos que experimentan sus propios estudiantes, o sea, sentir con el otro. Como afirma Coppete, Fleuri y Stolz (2012, p. 244):

Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais.

A pesar de que el objetivo principal no era cuestionar a las docentes en su práctica docente, sino que reflexionasen sobre el territorio intentando entender conceptos claves que circulan en las escuelas de frontera y que esa reflexión pudiera conducir al ser docente en la frontera, claro está que esta reflexión iría también a proporcionar, de una forma u otra, cambios en las prácticas docentes.

Otra de las estrategias de formación docente propuesta, en el año 2016, se basó en la propuesta de trabajo siguiendo la metodología del *design thinking*. Esta metodología es de práctica reciente en Brasil, y viene creciendo en los últimos años en los proyectos educativos. Básicamente, se propone una reflexión conjunta ante un problema real enfrentado por el grupo de participantes. Se compone de cinco etapas:

empatía, definición, ideación, prototipado y testeo. La metodología utiliza diversas técnicas y una posterior reflexión ante el problema planteado, tales como cuestionarios, mapas de actores, mapas conceptuales, entre otras. Para trabajar en este taller, usamos la técnica de la interacción constructiva, que consiste en relatar, por parte de las participantes, los problemas enfrentados, las dudas o expresar opiniones sobre la temática que se aborda. Así, gracias a una pregunta disparadora iniciamos el debate: *¿cómo construir un currículo intercultural?* Las docentes participantes debían escribir en una pegatina posibles ideas para la planificación de un currículo sensible. La pregunta devino de una reflexión y una lectura que las docentes realizaron sobre el currículo en la escuela donde fueron incentivadas a pensar acerca de la epistemología de base en el currículo abordado en la red municipal.

Figura 7 - Observación taller. Marzo de 2016



Fuente: Registro propio

Entre las reflexiones de las docentes se pueden destacar las siguientes: “incorporar contenidos interculturales en los planos municipales”; “elaboración de un currículo propio pensado para los temas de frontera”; “prácticas interculturales”; “formación docente para trabajar temas sensibles al contexto de frontera”¹⁶⁷. Cabe comentar que las docentes participantes del PPI no son docentes que han participado en el PEIF y por tal motivo colocan como tema prioritario la formación permanente

¹⁶⁷Registro de observación, marzo de 2016.

basada en temas de frontera. Muchas docentes expresan su angustia con relación a la llegada de los y las estudiantes transfronterizos/as en el aula, aunque también los relatos de las observaciones denotan un cierto idealismo. En los debates que se producían en las acciones formativas, en diversas oportunidades escuchamos que “os alunos não tem prejuizos”, “todos os alunos se adaptam muito bem na aula”, “com o tempo eles se acostumam¹⁶⁸”, por ejemplo.

Aunque también, las docentes enfatizaron la necesidad un currículo propio para el municipio, entendiendo, de cierta forma la complejidad de los desafíos que enfrentan en el aula. El movimiento de renovación del currículo municipal implica cambios también escolares y una apuesta importante de las personas que actúan directamente en la SMED.

Otra observación importante es el énfasis que las docentes dan a la práctica, los relatos tienden a destacar prácticas, a modo de ejemplo, que podían llevarse a cabo para trabajar con estudiantes transfronterizos/as. La relación teoría y práctica siempre era comentada en las acciones formativas y, de cierta forma, este hecho está relacionado con lo que explica Diniz-Pereira, en entrevista registrada por Schneider (2014, p. 237):

Como sabemos, por meio da literatura da área, o modelo que predominantemente orienta os programas e as práticas de formação de professores é o da racionalidade técnica. Esse é o modelo que reforça aquilo que eu chamo de “visão aplicacionista” na formação de professores, ou seja, que separa e hierarquiza teoria e prática, que supervaloriza a teoria em detrimento da prática, que concebe a prática como mero locus de “aplicação” de conhecimentos teóricos (Destaque de la autora).

Esta visión, como afirma el autor, está arraiga en la cultura occidental produciendo modelos de formación del tipo “recetas” que luego deberían aplicarse en las clases. En las acciones formativas no se estableció una dicotomía entre teoría o práctica, sino una acción conjunta de reflexiones en torno a una problemática, las estrategias de cada acción formativa, siempre fueron diversificadas según los puntos que eran debatidos. Queríamos que pudiesen entender que estas situaciones se reproducen en la escuela, en mayor o menor escala, incluso en la sociedad donde viven provocando relaciones de desigualdad. Y que como afirma Arroyo (2008, p. 16):

¹⁶⁸Registro de observación, marzo de 2017.

Os problemas com os que se defrontam os programas de formação de docentes-educadores para o trato com a diversidade no sistema escolar é que não podem reduzir a análise nem a desconstrução dessas representações apenas aos discursos externos, nem às mentes das pessoas, mas tem de questionar e entender as lógicas e os valores estruturantes do próprio sistema escolar, da própria condição docente e da relação pedagógica.

La educación de frontera sitúa esa mirada hacia un saber dialógico, que más que intercultural se sitúa en la negociación de los significados en el entrelugar. Prácticas pensadas desde esta perspectiva conducen también al interrogante: *¿es posible transformar la escuela?* A partir de esta pregunta como propuesta de trabajo final, las docentes participantes debían elaborar una secuencia didáctica¹⁶⁹ sobre las temáticas trabajadas, reflexionando sobre el papel social de la escuela. El proyecto debería aplicarse en las escuelas, debían ser colaborativos, o sea, con un grupo de docentes de una misma escuela o de escuelas próximas.

El trabajo de investigación final que presento en el Anexo X fue seleccionado debido a que propone la implicación de la comunidad local, entendido como proyecto de colaboración y participación desde el territorio. Las docentes realizaron una visita al Templo Budista de la ciudad y asimismo propusieron debates con la comunidad local. De esta forma, la contextualización de la formación docente se realizó con personas locales tomando en consideración el contexto social y a partir del territorio dado que la escuela en la que el proyecto final se desarrolló se encuentra ubicada a pocos metros del Templo Budista¹⁷⁰.

Fals Borda (2009, p. 271) citando a G. Lukács, sostiene que los tipos de actividad destinados al trabajo conjunto con la comunidad y partiendo desde el territorio permiten: “revelar la esencia del orden social capitalista y atravesar con los fríos rayos de la ciencia los velos puestos por la burguesía para encubrir la situación de la lucha de clases, la situación real; podía ser al mismo tiempo guía científica e instrumento de lucha”.

¹⁶⁹Parte de las secuencias didácticas propuestas por las docentes se encuentra en el Anexo XV.

¹⁷⁰El Templo Budista se encuentra en una zona periférica de la ciudad de Foz de Iguazú.

En las reflexiones de sus diarios de campo, las docentes debatieron sobre la escuela como un espacio posible de transformación. La docente de enseñanza infantil, Andrea, opina:

Com certeza! A escola é o ambiente perfeito para que as crianças e adolescentes aprendam, entendam e respeitem a diversidade existente no mundo! Diversidade cultural, diversidade étnica, diversidade religiosa, etc. É de suma importância ensinar o respeito à diversidade no ambiente escolar, sendo importante desde os primeiros anos escolares, deixar claro que todos devem ser tratados iguais, com os mesmos direitos e deveres, mesmo com suas diferenças. Cabe ressaltar que, todo professor deve ter em mente a importância de fornecer aos seus alunos um ambiente que combata a discriminação e o preconceito, priorizando a diversidade e, assim, ajudando a formar cidadãos que respeitem as diferenças, que tenham mais empatia, criando, deste modo, um espírito de coletividade. Destarte, o trabalho desenvolvido nas escolas, deve ser aprimorado para que se possa atender todo tipo de diferença, tanto diferenças religiosas, culturais, étnicas, comportamentais, raciais, políticas (para estudantes adolescentes e adultos), tendo em vista as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. O processo de globalização está fazendo com que o “diferente” torne-se extremamente presente no nosso cotidiano, nos nossos locais de trabalhos, nas nossas escolas. Assim, é importante que desde a Educação Infantil até as séries mais avançadas de ensino, devem haver programas educacionais voltados à diversidade, para que as crianças aprendam a entender, respeitar e conviver em harmonia com o diferente.

La docente destaca la empatía y el espíritu colectivo como construcción de una política transformadora de la escuela, y a su vez coloca al docente como principal agente en el cambio, mostrando el camino posible de combate a los diversos prejuicios. Como afirma Coppete (2012, p. 502): “Práticas educativas interculturais pedem uma configuração de escola, de sala de aula e de relações de ensino e aprendizagem erigidas sob outras perspectivas; uma cosmovisão que possibilite interconexões, complexidades, outra episteme, cuja base seja ancorada na dialogia”. En el mismo sentido, María Aparecida, comenta que es importante:

Ensinar a importância do respeito à diversidade é fundamental em um ambiente escolar. Trabalhar, interagir, tirar dúvidas e principalmente apresentar novas culturas e novos costumes, isso faz com que o aluno aprenda a respeitar o outro nas suas diferenças, percebendo assim que todos somos iguais.

Por otro lado, su compañera Graciela opina que:

Há vários tipos de manifestações culturais que nos revelam essa variedade, tais como: a linguagem, danças, vestuários, religião e outras tradições como a organização da sociedade. Então acredito que em torno de todos esses lugares se pensa a respeito desta grande diversidade, porém em alguns casos se nota a diferença, e não se fala sobre. Por motivos diversos, muitas vezes por distração, por

indiferença ou ainda por medo de rejeição. Porém, todos os lugares poderiam se ouvir sobre a diversidade.

Aunque la diversidad es vista como apenas “manifestaciones culturales”, o sea, desde lo folclórico, la docente también menciona el hecho de que muchas veces se habla de la interculturalidad pero sin realizaciones prácticas para el trabajo en el aula. Su compañera Penélope, también opina en el mismo sentido:

Nós somos seres cultural e social, nossa formação como cidadão e pessoas atuantes na sociedade em que estamos inseridos demonstra essa diversidade herdada de nossos ancestrais. Com nosso aluno não é diferente, cada aluno traz consigo uma formação cultural e social, por isso acredito ser a escola um espaço propício para se pensar e colocar em prática a diversidade. Ao mesmo tempo que cada integrante da comunidade escolar frequenta outros espaços na sociedade como igreja, clubes e outros espaços, acredito que qualquer ambiente deve ser pensado e respeitado a diversidade cultural, social, religiosa, seja qual for.

El colega de enseñanza básica, Mauricio, destaca que además de discutir la diversidad, la escuela debe colocarla en práctica en base a la premisa fundamental de la democracia como derecho conquistado. En este sentido, el docente debate que:

Mais que um espaço para se discutir a diversidade, a escola é local para se praticar a diversidade. O meio acadêmico, como um todo, é solo fértil para a vivência das diferenças, para a prática do respeito e do enriquecimento científico e cultural. Mas a prática nesse ambiente não é suficiente. A política pública precisa garantir o respeito à diversidade, à liberdade de expressão e à participação popular nas decisões administrativas do Estado. Legisladores que lutam por uma educação voltada para uma determinada crença religiosa, isenta de discussões políticas, de gênero, de classes, ferem a liberdade do profissional da educação, da mesma forma como ferem a própria democracia, duramente conquistada. Democracia, aliás, que precisa todos os dias ser reafirmada, em cada espaço de nossa vivência, como se não fosse uma garantia constitucional de nossa sociedade. Restringir direitos, impôr crenças, calar a crítica. Isso sim precisa ser duramente combatido. Todas as conquistas sociais estão se mostrando muito frágeis, e uma profunda reforma política é que pode, de fato, restabelecer a segurança jurídica e o Estado Democrático de Direito!

En el mismo sentido, Bella, reflexiona:

Com certeza acredito na escola como espaço para se pensar e disseminar a diversidade, atualmente vemos tantos cursos formando disseminadores de vários assuntos, e a diversidade não pode ficar de fora, devemos disseminar, aplicar e conscientizar nossos alunos sobre a importância de vivenciarmos a diversidade e não somente respeitá-la. Em meio a tantos acontecimentos observamos a sociedade em um grande retrocesso, com tanto acesso a informação, as pessoas estão ficando atrofiadas, vivendo apenas de notícias de redes sociais. Acredito que a diversidade deve ser aplicada em todos os setores do nosso dia a dia e da sociedade.

La relación establecida entre el reconocimiento de la escuela como un espacio de la diversidad también se contrapone a la reflexión de las docentes sobre la falta de prácticas que le permitan, de hecho, construir ese espacio como realmente transformador. En esta reflexión, en particular, todas las docentes coincidieron que la escuela era el espacio donde la diversidad debía ser trabajada y practicando, sin embargo, aún deben avanzar en ese espacio, porque no supone apenas la modificación de visiones o apenas el sentir de frontera, sino un cambio de estructura, inclusive en la forma de ingreso de los y las estudiantes transfronterizos. Es de destacar que es por primera vez que la SMED elabora y pone en práctica una política pública desde el paradigma intercultural, resta ahora saber cómo se llevará a cabo la política de acogida en la implementación de las acciones de los próximos años.

En la misma línea temática, en 2017, planteamos trabajar con círculos de debates. Las actividades fueron realizadas en el NTM. El primero se denominó *Currículo e interculturalidad* y se desarrolló en marzo del año 2017, impartido por la docente formadora Anhai, donde se discutieron, principalmente, conceptos sobre el currículo intercultural y la presencia de las culturas en la escuela. Desde el primer momento del debate, la docente expuso que las reflexiones girarían alrededor del concepto de interculturalidad crítica desde la perspectiva de autores/as latinoamericanos que han abordado o abordan la temática. Para tal dinámica, condujo el debate proponiendo una reflexión en torno al cuestionamiento del concepto interculturalidad. Propuso entonces, una actividad: indicar en el mapa de la Triple Frontera dónde estaba ubicada la escuela en la que trabajan, como se muestra en las siguientes imágenes:

Figura 8 - Actividad 1. Mapa de Foz de Iguazú, ubicación de la escuela. Observación PPI/Marzo 2017



Fuente: Registro propio

Figura 9 - Actividad 1. Ubicación de las escuelas. Observación PPI/Marzo 2017



Fuente: Registro propio

Las docentes repetían frases como: “é que a gente não sente a cidade como fronteriza”, “é como se fosse só um país”, “a gente sabe onde está a escola, mas é difícil colocar no mapa”; “nossa! Nunca tinha percebido que minha escola era tão

próxima da Argentina¹⁷¹”. Las frases enunciadas muestran ciertas contradicciones con aquello que luego expresan en su discurso o en relatos, con los sentidos que le otorgan a la frontera, como observé en el Capítulo II y III, donde la presencia del estado nacional en las narrativas docentes está muy presente. La docente formadora interrumpe al ser cuestionada sobre el objetivo de la actividad, y responde: *quero que se sientan de fronteira y que reconozcan el territorio*¹⁷². Esta propuesta se alinea con un proyecto de pensar la interculturalidad como propuesta transformadora desde el concepto de lo político y lo social, y no apenas como una propuesta aislada (CANEN, 2011; GUNTHER, 2013).

Esta actividad también condujo a la reflexión sobre el concepto de cultura. La docente formadora propuso el siguiente diálogo reflexivo:

Escolhas responsáveis

- Como este tópico está relacionado com o contexto do seu trabalho?

Até que ponto fazer estes questionamentos afetam suas decisões?

Uma escola está promovendo uma noite étnica onde alguns grupos de culturas minoritárias vão apresentar danças e arte culinária. Você deverá preparar uma oficina para os professores sobre como desenvolver criticamente este tópico em sala de aula (antes ou depois do evento).

Avaliação

Pense sobre o seu processo de aprendizagem hoje. O que você aprendeu sobre si mesmo?

O que você tem aprendido sobre os outros? O que você aprendeu sobre conhecimento e aprendizagem? O que poderia ser feito para melhorar o processo de aprendizagem do grupo e as relações com o espaço?¹⁷³

El debate colocó en discusión no apenas el tema de las diversas culturas, sino que también permitió que las docentes lo relacionaran con su contexto de trabajo, debatiendo la educación en la frontera. Por otro lado, la evaluación final propuesta por la docente formadora hizo que las participantes se cuestionen sobre sus prácticas y cómo las mismas cambian y deben relacionarse con estar con el otro. Las discusiones permitieron problematizar conceptos claves para el PPI, como estado nación, fronteras y currículo a partir de las relaciones que se construyen desde el sistema escolar. Se

¹⁷¹Registro de observación, marzo de 2017.

¹⁷²Destaque propio.

¹⁷³Diálogo propuesto por la docente formadora para reflexión en los diarios docentes.

cuestionaron los problemas de desigualdad y de poder que circulan en el ambiente escolar. En este sentido, la formadora apuntó a la necesidad de cuestionar el concepto para redimensionar las prácticas como apuesta a un proyecto político intercultural:

[...] la construcción de una praxis crítica emancipadora se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto como fin por encima del capital. Una praxis en la que todo sujeto, organización, colectivo, partido o movimiento, tenga como principio de acción política la construcción de alternativas al capitalismo y a las formas como han devenido las formas de vida (PINEDA, 2006, p. 123).

A continuación, a modo de resumen, propongo una tabla donde presento las actividades realizadas por la formadora Anhai y los conceptos y estrategias utilizadas en cada una de las actividades llevadas a cabo.

Cuadro 13 - Estrategias: currículo e interculturalidad/2017

Actividad	Estrategia	Conceptos trabajados sobre formación intercultural	Conceptos trabajados sobre frontera
Ubicación de la escuela en el territorio.	Biografías docentes (lugar territorial). Problemáticas de frontera.	Conflictos entre culturas.	Discusión sobre el sentimiento de pertenencia de las docentes en las escuelas de frontera.
Definición de currículo oficial y currículo oculto.	Reflexiva.	Transformación del sistema escolar.	
Conceptos sobre interculturalidad.	Reflexiva.	Multi/inter/transculturalidad.	
Dibujos sobre imaginarios.	Análisis de construcciones personales.	Transculturalidad.	

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias de reflexión sacaron a la luz espacios que estaban silenciados y permitieron que las docentes pudiesen intercambiar experiencias sobre el tema. Se hace difícil hacer un juicio sobre las posibles transformaciones que la formación docente pueda llegar a provocar en el espacio escolar dado que las prácticas docentes no fueron evaluadas; no obstante, el espacio creado desde la formación permitió la reconstrucción de otras miradas posibles. Para bell books (2013) no hay discusiones prácticas suficientes de como transformar realmente el contexto de aula en

una experiencia de inclusión. Otra cuestión fundamental cuando trabajamos estos temas es cuestionar cuál es el lugar del sujeto transfronterizo en las políticas públicas. Como analicé en el capítulo II y III, en las políticas educativas de Paraná, es prácticamente invisibilizado. Las políticas han dado nombre a la diversidad: indígena, LGTBI, a los/as inmigrantes y refugiados/as, pero no lo ha hecho con los sujetos que cruzan el puente de manera diaria. Si bien, esta investigación, tiene como sujetos a las docentes formadoras y participantes del PPI, es indudable que los cambios que se produzcan en el sistema escolar impactarán de manera directa en sus estudiantes.

Tal vez, sea el momento de darles voz en las políticas públicas educativas: sujetos transfronterizos, cruzan el puente, estudian, van y vienen diseñando utopías en la frontera.

6.3 Lugares territoriales: acciones formativas en la escuela Adele Zanotto (2016)

En consonancia con el trabajo que el PPI venía realizando, en septiembre del año 2016 propusimos una acción formativa en una escuela. La siguiente categoría que deseo debatir es la de lugares territoriales con el siguiente interrogante para guiar el análisis: ¿las acciones formativas del PPI reflexionaron sobre el lugar territorial que ocupan las escuelas de la red municipal? El segundo semestre del año 2016 organizamos la acción de formación denominada: Políticas Públicas: Pedagogía intercultural en la escuela. Tras diversas reuniones y debates con el grupo de investigación y de un acercamiento directo a las escuelas, pasamos a denominar la acción con lo que posteriormente sería la identidad del programa de formación permanente, o sea, utilizando la terminología intercultural, entendida, en este primer momento, como el lugar del encuentro entre las diversas configuraciones culturales en el ámbito escolar. Las escuelas participantes de mencionada acción, iniciando en septiembre de 2016 y finalizando en diciembre del mismo año fueron: escuela Cecilia Meireles, Augusto Werner, Vila Shalon, Adele Zanotto. Para realizar la acción, la profesora coordinadora del grupo de investigación mantuvo una reunión con la SMED

y las directoras de las escuelas a fin de dialogar y debatir juntos los contenidos que serían abordados.

El *locus* de la acción fue la escuela Adele Zanotto, con reuniones semanales celebradas los días jueves desde las 18:30h hasta las 21h. La elección de la escuela se debió a que el grupo de investigación y la SMED entendieron que fue la primera en participar en el PEIF y que atesoraba una amplia experiencia en temas relacionados con la llegada de estudiantes transfronterizos/as, por lo cual podría tornarse un *locus* de referencia, en la ciudad, en educación intercultural.

Así, fue diseñada la acción con el objetivo de trabajar con las docentes conceptos referidos a la región trinacional por medio de círculos de debates. Fueron en total 22 docentes inscriptas de las escuelas mencionadas, que participaron en las acciones de formación permanente¹⁷⁴. Para valorar los temas que se contemplarían, se realizó un debate con los directores de las escuelas, en mencionado debate surgieron los temas, descritos a continuación:

- a) Problematicación del concepto de cultura en las clases;
- b) La identidad de los y las estudiantes transfronterizos/as;
- c) Actividades prácticas para trabajar el concepto interculturalidad;
- d) Construcción de un currículum intercultural y su relación con la escuela;
- e) Prácticas de formación docente para un contexto intercultural.

Las temáticas a considerar fueron propuestas por las directoras de las instituciones luego de una escucha atenta a las profesoras de cada escuela participante. Entendíamos con la siguiente acción que la propuesta del PPI debía aproximarse más a la escuela. Esta decisión devino porque en los debates del año 2016, al visitar las escuelas, observé la manera como las docentes reforzaron la importancia de un acercamiento entre la escuela y la universidad. De esta forma, queríamos presentar una acción que permitiese el compromiso de la comunidad escolar y, por otro lado, al igual que en las acciones propuestas en el primer semestre, que contuviera estrategias de reflexión sobre el contexto territorial y social. La acción se estructuró de la siguiente manera:

¹⁷⁴ Fotos e imágenes de la formación en Anexo XI.

Cuadro 14 - Acción formativa año 2016. Escuela Adele Zanotto

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Debate: <i>Interculturalidade de e escola</i>	Debate: <i>Território e interculturalidade</i>	Debate: <i>Plurilinguismo e comunicação intercultural</i>	Debate: <i>Um curriculum intercultural: atividades práticas</i>
<i>Material de leitura antes da oficina</i> <i>DEBATE E PROPOSTAS DE ATIVIDADES</i>	A diversidade como elemento de desenvolvimento nas políticas locais urbanas: contrastes e semelhanças nos eventos de celebração intercultural: Leitura: Habitar la frontera (W. Mignolo)	Educar para o plurilinguismo: um projeto sobre imagens das línguas em contextos de formação de professores Autores: Ana Isabel Andrade; Manuel Bernardo Canha Leitura: Línguas de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras Autora: Eliana Sturza	Conversas com/sobre a didática e a perspectiva multi\intercultural Leitura: Autoras: Vera Maria Candau; Adelia Maria Nehme Simão Koff

Fuente: Elaboración propia

La propuesta de trabajo por temáticas era debatir juntos/as cuál sería la posible estructura de una escuela intercultural. Durante toda la acción se propusieron como estrategias de formación los debates priorizando una escucha dialógica y diversas actividades que luego deberían ser aplicadas en las escuelas. La metodología de círculos de debates está inspirada en los círculos de cultura del educador Paulo Freire. Dichos círculos nacieron en la década del 60 como una propuesta transformadora destinada a los trabajadores populares mediante una metodología que puede sistematizarse del siguiente modo: investigación del vocabulario, donde se trabaja vocabulario específico que remita al contexto del educador; el tema que deviene del trabajo previo con el vocabulario y el problema, donde se busca el diálogo crítico por medio de la reflexión participante en una construcción dialógica del conocimiento.

A su vez, en cada debate, buscábamos que las docentes pudieran reflexionar sobre su acción política como transformadora del territorio. Ya que entendemos que la propia metodología acción participativa dialoga con las ideas freudianas puesto que “não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 2013, p. 32).

Los debates fueron mediados por mí, en colaboración con tres docentes integrantes del Grupo de Investigación. En el primer encuentro, el objetivo fue presentarnos y trabajar alrededor del concepto de discriminación y exclusión social. Esta temática surge a raíz del encuentro diario de la propia investigadora y relatos retomados de la formación del primer semestre del 2016, cuando las docentes participantes relataron una serie de relatos xenófobos presentes en las escuelas. Es común, por ejemplo, que los y las estudiantes paraguayos/as sean llamados/as *xiru*¹⁷⁵ en el espacio escolar. El objetivo era problematizar y desconstruir las visiones ya preconcebidas, que se hacen presente no apenas en el ámbito escolar, sino también en la sociedad de Foz de Iguazú.

Para Bhabha (2014), el estereotipo reproduce una marca de lo real en su concepción de fijeza. De hecho, estas generalizaciones ocultan parte de la verdad o de una posición clara de la persona que enuncia, pues al tratarse del sentido común, guardan cierta negatividad o afirmación en el propio enunciado. El estereotipo es aquello que vuelve, que siempre tiene que ser repetido.

Cuestionar a las docentes sobre las imágenes preconcebidas hacia el otro (fuera del margen) significó confrontarlas con su propio discurso colonial. La actividad en sí invita a la reflexión a través de una problemática cotidiana: la xenofobia en los espacios urbanos y la desigualdad social producto del sistema capitalista actual. Sin embargo, este propósito resultó muy difícil de realizar y uno de los problemas deviene de la propia formación inicial de las formadoras. Al encontrarse con las frases (antes reproducidas) por las docentes participantes, la formadora muchas veces no encontraba espacio ni estrategias para confrontar a las participantes con el discurso colonial. La imposibilidad de confrontar el discurso no solamente reveló que las prácticas transculturales aún distan de existir en el aula, sino también que nosotras como formadoras también necesitábamos cuestionarnos. bell books (2013, p. 51) elucida:

Vamos encarar a realidade: a maioria de nos frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores brancos como não brancos. A maioria de nos aprendemos a imitar esse modelo.

¹⁷⁵ Palabra del guaraní y que significa: hombre de campo, animal que no tiene estirpe o hombre sin raza. Es común, en la ciudad de Foz de Iguazú, su utilización para denominar a los y las paraguayos, de forma despectiva, aunque muchos no conocen el significado de tal designación.

En este sentido, el lugar territorial también era sentido de manera diferente por aquellas formadoras que nacieron y estudiaron en la ciudad, acercándose a la visión romántica de una ciudad multicultural y diversa expresada por parte de las docentes participantes. Cuando a lo largo de este trabajo me refería al sentir de frontera, hago alusión a pensar las prácticas sentipensantes. Esta razón me conduce nuevamente a la UNILA, en forma de pregunta: ¿cómo pensar estas prácticas si nuestra formación inicial o permanente no condice con ellas? Y es en este sentido que el desplazamiento, salirse del lugar, cobra importancia. Para pensar modelos de sociedad más democráticos es necesario, en primer lugar, (des) habitar la frontera. Para intentar (des)habitarla, la segunda propuesta se basó en el conocimiento de las dos ciudades vecinas, más allá de la *ferinha* y de las *lojas*. Para realizar esta actividad, preparamos la siguiente dinámica:

- a) Observar un mapa de Puerto Iguazú;
- b) Observar un mapa de Ciudad del Este;
- c) Encontrar calles que conocen cuando visitan estas ciudades.

Las docentes marcaron en el mapa, dos calles: Av. Brasil; Av. Victoria Aguirre, las dos calles principales de Puerto Iguazú. En cambio, para Ciudad del Este, fue más difícil puesto que la ciudad presenta un movimiento y una estructura más compleja para identificar los nombres de las calles y el espacio geográfico se determina por los lugares turísticos, las tiendas y los comercios. Luego, se agruparon y la docente formadora entregó el nombre de una calle de Puerto Iguazú para que realizaran una búsqueda con las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la historia detrás del nombre? ¿Cuál es la importancia de ese nombre en la historia argentina? Así, investigaron sobre dos personajes históricos: Horacio Quiroga y San Martín. La discusión les permitió salirse del lugar, pensar las formas de frontera, pero no a partir de teorías que la formadora podía llegar a exponer, sino a partir de formas de significarla, porque es a través de este conocimiento, el elaborado por ellas, como entiendo que se construye un aprendizaje emancipador y solidario (SANTOS, 2006).

En 2018, en la siguiente propuesta de pensar los lugares territoriales, realizamos una acción formativa en la escuela Josinete Holler. La primera actividad consistió en formar un círculo imaginario pensando en el mapamundi con las siguientes preguntas: *¿Serían capaces de viajar en una patera, de noche, con frío y navegar durante 14 km en busca de una vida mejor? ¿Cómo es nuestro territorio? ¿Cuáles crees que son las diferencias que hay entre África y Brasil, por ejemplo? ¿Qué cosas te llevarías en caso de tenerte que ir a otro país? Cuenta como tu familia llegó a Brasil. Relata tu historia personal de tu llegada a Foz de Iguazú (caso hayas nacido aquí, cuenta cómo es tu experiencia con la frontera).*

Las docentes reflexionaron sobre el territorio, pensando en los múltiples significados de cruzar una frontera. Así, surgió el relato de la directora de la escuela Ponte de Amizade donde apuntaba que en su escuela habían llegado tres estudiantes refugiados, que no hablaban portugués ni tampoco de español y cuando el padre iba a buscar a los niños a la escuela, la comunicación era muy difícil porque las docentes, al desconocer la lengua, no encontraban estrategias de comunicación.

Figura 10 - Taller mayo 2018, Escuela Josinete Holler



Fuente: Registro personal

Además, la reflexión sobre el territorio permitió construir posibles formas de trabajar la diferencia como también, las vidas personales de las docentes permitieron la (auto) reflexión sobre las diversas historias que también tienen los y las estudiantes y que muchas veces se silencian en la clase. Una actividad posible es solicitar que los/as estudiantes realicen entrevistas entre todo el grupo de clase para

exponer en clase de dónde vienen, por qué llegaron a la escuela, cuáles son sus condiciones y expectativas, etc.

Por otro lado, en esa actividad realizada en la escuela Josinete, estaba presente una madre con su hijo que es colombiano/brasileño, y estudia en una escuela municipal de Foz de Iguazú. La mamá relató historias de discriminación que su hijo sufre a diario, como ser llamado *xiru*¹⁷⁶. Las docentes mostraron preocupación ante la situación y se sintieron emocionadas ante el relato de la mamá. La participación de la madre fue fundamental en el debate puesto que las docentes escucharon narrativas que muchas veces imaginan como externas a las escuelas, el hecho de narrar una situación de xenofobia en el espacio escolar sensibilizó a las docentes en la búsqueda de reflexionar en conjunto nuevas prácticas pedagógicas. Como afirma Fleuri (2009, p. 19):

Além da dimensão estatal, é preciso, na prática educativa cotidiana, buscar, divulgar e discutir informações históricas, culturais e sociais que permitam a todos compreenderem os processos identitários, ou seja, os contextos sociais em que foram se formando e se sedimentando o modo como cada grupo foi se definindo em relação aos outros. E, justamente porque os preconceitos têm uma forte conotação emocional e relacional, é necessário também criar dinâmicas relacionais em que as pessoas possam experimentar e elaborar interações que favoreçam o reconhecimento, o apreço e aprendizado mútuo. Ao mesmo tempo, é necessário criar processos educacionais que instiguem a cada um, educando e educador, a explicitar, avaliar e reformular os modelos mentais inconscientes que orientam a própria forma de pensar, sentir e agir.

6.4 Hacia una pedagogía de frontera: acciones formativas posibles

En 2017 docentes que participaron del PPI en 2016 se unieron al grupo de investigación y las reuniones con la SMED fueron más periódicas, producto del cambio de gestión en la intendencia municipal de la ciudad. Así, propusimos una serie de discusiones pensadas desde un lugar de debate y reflexiones. El segundo debate del PPI se denominó: *Diferentes Diferenças: a educação intercultural e os desafios de sala de aula em contexto de fronteira*, mediado por la docente formadora Rian. La formadora organizó la reflexión en torno a un eje principal de discusión: el concepto

¹⁷⁶Palabra del guaraní y que significa: hombre de campo, animal que no tiene estirpe u hombre sin raza. Es común, en la ciudad de Foz de Iguazú, su utilización para denominar a los y las paraguayas, de forma despectiva, aunque muchos no conocen el significado de tal designación.

crítico de interculturalidad en la educación. Nuestro objetivo era problematizar el concepto y cuestionar la idea de una ciudad multicultural y diversa. Para abordar dichos temas, la docente trabajó con actividades prácticas buscando la reflexión de las docentes participantes.

En un primer momento, la docente formadora sistematizó y reflexionó en cooperación con las profesoras sobre la importancia del trabajo con el territorio en la región trinacional. Indagó sobre el concepto intercultural, cuestionando cómo podría trabajarse en la escuela teniendo en cuenta el contexto y la realidad de los y las estudiantes. Para esta reflexión la docente trabajó con conceptos del autor argentino Walter Mignolo problematizando el contexto lingüístico y los lugares de lengua. La docente también propuso una discusión acerca de la diferencia a partir de la relación de silenciamiento, proponiendo una lectura crítica del autor Carlos Skliar.

La primera actividad se propuso despertar la posibilidad de reconfiguración de nuevos sentidos, trabajando en la desconstrucción de la lógica binaria de nos/otros. Como revela Mignolo (2015, p. 178):

Supongamos que perteneces a la categoría de *anthropos*, es decir, lo que en la mayoría de los debates contemporáneos sobre la alteridad se corresponde con la categoría de «el otro». «El otro», sin embargo, no existe ontológicamente. Es una invención discursiva. ¿Quién inventó al «otro» sino «el mismo» en el proceso de construirse a «sí mismo»? De pronto tú mismo eres «el otro» y crees que «el otro» no eres tú. Yo soy «el otro» y por eso escribo como «el otro» y no para ser reconocido como «el mismo». Tal invención es el resultado de un enunciado. Un enunciado que no nombra una entidad existente, sino que la inventa. El enunciado necesita un (agente) enunciador y una institución (no cualquiera puede inventar el *anthropos*); pero para imponer el *anthropos* como «el otro» en el imaginario colectivo se necesita estar en posición de gestionar el discurso (verbal o visual) por el cual se nombra y se describe una entidad (el *anthropos* «el otro») y lograr hacer creer que esta existe (Destaque del autor).

Para el autor desprenderse de esta caracterización también implica desprenderse de una epistemología territorial relacionada con habitar el territorio desde otros lugares o desde el sentido de transbordarlo. Las docentes participantes pusieron en debate si el trabajo en la clase debía mostrar las diferencias o, por el contrario tratar a todos los estudiantes como iguales, sin valorar o negar las diferencias. Así, la discusión giró alrededor de cómo nos sentimos en la frontera. Con la finalidad de continuar con la tarea y llevar a debate el concepto de diferencia, la profesora

formadora trabajó con el video titulado: Mito de la caverna¹⁷⁷, y cuestionó a las docentes participantes mediante preguntas. En la charla tras el visionado las docentes expusieron algunos temas importantes para la discusión. Para Perla, docente de enseñanza básica, participante del taller:

A educação brasileira enfrenta o desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e sobretudo, com qualidade. Superar desafios de uma educação para a diversidade é algo recente para os países ocidentais. Sabe-se que através da revolução cultural de 1960, a luta de grupos excluídos resultou em mudanças significativas tanto na política quanto na cultura e ciência. O multiculturalismo valoriza as diferenças culturais, fazendo com que nesse contexto surgisse também estratégias para combater vários tipos de discriminação, tais como as ligadas a religião, raça, cultura, deficiências, gênero, entre outras. Observo que há um novo olhar surgindo para a diversidade e respeito ao outro, permitindo-nos pensar e promover novas condutas em políticas públicas, sobretudo na Educação, ampliando esse foco principalmente na formação de professores preparados e com consciência política e histórica da diversidade humana, a fim de que não haja em sala de aula somente a tolerância, mas sim o respeito ao ser diferente do outro (Mayo de 2017).

La docente destaca el hecho de que la interculturalidad se debe trabajar desde los principios de la interculturalidad crítica con propuestas que no solamente valoren la diferencia, sino que sean problematizadas. Mirta, docente de enseñanza básica comenta, reflexionando sobre la experiencia de tener alumnos *brasiguaios* en el aula:

Acredito que o professor pode e deve inserir os alunos brasiguaios, ou de qualquer outro país, claro que um aluno latino-americano, o fato de se comunicar poderá ser mais fácil, por causa do idioma. A minha experiência em relação com alunos de outros países, remete em uma aluna do 5º ano, ela nasceu no Peru, morou no Chile e recentemente esta no Brasil. Quando iniciaram-se as aulas, ele era pouco comunicativa, e quando se expressava-se, algumas palavras em espanhol, aos poucos fomos dialogando, ao mesmo tempo que conversamos em espanhol, algumas palavras pedia a ela para traduzir do espanhol para o português, essa interação, experiência, em minha concepção acredito que aconteceu um avanço porque, hoje ela está mais aberta ao diálogo, claro com grande participação da professora em sala, acredito que até mais da parte dela, do que minha, porém a aluna esta interagindo mais com a sua turma e outros alunos da escola.

La docente destacó el diálogo como un posible acercamiento en la comunicación afectiva ante la llegada de una alumna peruana a la clase, a partir del reconocimiento en el idioma. Vera, docente de enseñanza primaria comentó que:

¹⁷⁷Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Rft3s0bGi78>. (Fecha de consulta: 19 ago. 2018.)

Como professora do Ensino Fundamental desde 1994, tive muitos alunos chamados brasiguaios, o interessante é que eles se socializavam muito rápido com os demais alunos quando chegavam, já havia outros que não, não queriam ler, nem ir para o recreio, falavam só entre eles a língua do seu país, pois não pronunciavam o português correto. Então, eu e as demais professoras ajudávamos como podíamos para que eles se socializassem com os outros alunos, com brincadeiras e trabalhos em grupo, tivemos que ter muita paciência e cautela para dar tempo a eles, para se sentirem seguros. Com a integração, esses alunos passam a fazer as atividades de sala com mais estímulo e se sentem parte da turma. É preciso sempre de inovação e atenção nessa área, pois nós moramos numa região de tríplice fronteira, e se possível o professor deve aprender o espanhol e se informar mais sobre a língua guarani, pois recebemos muitos alunos do Paraguai¹⁷⁸.

La docente marcó el carácter heterogéneo de las aulas, las diferentes situaciones entre los/as estudiantes transfronterizos y también remarca la importancia del aprendizaje de lenguas (el español y el guaraní) en aras de la integración en las clases. Para Arnoux (2007, en línea):

Tanto el Mercosur como la Comunidad Sudamericana o el ALBA deberán construir un entramado ideológico que anude lazos fraternos con los que resolver internamente conflictos y diferencias de desarrollo económico zonal y mantener el espacio integrado. Para ello, se requieren diversos modos de conocimiento del otro próximo, que lo valoren culturalmente y que lo hagan – en términos cristianos, si queremos – su prójimo. Las políticas lingüístico-culturales son, en ese sentido, fundamentales.

De esta manera, las docentes en reflexión colocaron otro punto clave en pro del diseño de una formación permanente pensada para la frontera o en clave de integración, la importancia de incluir en el currículo escolar y también en las formaciones permanentes la enseñanza del español y del guaraní. Si bien el PEIF proponía el diseño de una política lingüística, lo hacía desde el par español y portugués, excluyendo el guaraní. Por otro lado, la política propuesta en el PEIF no abarcaba en la formación docente permanente el aprendizaje de lenguas adicionales por parte de las docentes. Por último, en el relato siguiente de Miriam, el principal eje parece estar en el combate a la discriminación.

A Educação Inclusiva está aí e não tem como não dizer que na sua Escola não há vagas para esses alunos. A Escola em si precisa superar esses obstáculos e buscar uma educação mais séria para essa grande pluralidade que vem vindo aí, combatendo a discriminação, seja de gênero, cor, cultura, religião, deficiências e outros tantos. E tem mais, nada vai substituir a interação humana e a grande influência que ela tem sobre o desenvolvimento da criança. Através disso, a Escola

¹⁷⁸Registro de observación, diálogo entre docentes participantes: PPI, 2017.

vai se tornar um lugar de respeito e gratidão do seu semelhante, onde cada indivíduo mesmo com suas diferenças vai conseguir se desenvolver física e emocionalmente sem ser discriminado.

En los casos, antes presentados, se apuntan experiencias que se sucedieron a través de la solidaridad, del diálogo, y de la escucha. La docente expone una dificultad que surge recurrentemente en las discusiones a lo largo de las acciones formativas: ¿Cómo trabajar en la práctica la temática de la inclusión? ¿Cómo podemos transformar la escuela en un espacio más justo? También relaciona el trabajo afectivo (*nosso olhar com amor, prática acolhedora*) con la educación intercultural que converge con prácticas sentipensantes:

Significa una educación centrada en la persona y en el respeto a su dignidad; pensar una educación en derechos humanos mediante un proceso “sentipensante” es aprender a “sentir al otro”; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad. Una escuela “sentipensante” comprende la educación como un derecho humano mediante el cual llegamos plenamente a ser humanos: es a través de este que se desprenden y construyen caminos para el reconocimiento y práctica de los demás derechos (ESPINOSA-GÓMEZ, 2014, p. 100).

En ese sentido, cursos de español o portugués en la escuela pueden diseñarse desde el lugar de *acolhimento*. Diversas experiencias, en Brasil, demuestran un paso importante para pensar estas cuestiones¹⁷⁹. Las docentes participantes también reflexionaron sobre el ser docente en la frontera y atribuyeron características un docente que llamo de sentipensante: “é um docente que troca experiencias”; “permitir que o professor pudesse identificar o aluno estrangeiro e refletir sobre o comportamento do mesmo. Pois muitos alunos estrangeiros são vistos como alunos fracos, ou com dificuldades de aprendizagem. Quando na verdade, precisam apenas de alguém que os façam ser compreendidos”; “um docente com preocupação com o seu trabalho e com a formação do educando, pois não é fácil ter essa visão de que não é que o aluno não sabe , mas sim que ele tem uma cultura diferente”; “aquele que está disposto a atender alunos de outros países respeitando sua origem e realizando um

¹⁷⁹Algunas importantes iniciativas, *Boa Vista implementara o ensino de espanhol como obrigatório*: <https://epoca.globo.com/politica/expresso/noticia/2017/08/boa-vista-implantara-o-idioma-espanhol-como-disciplina-nas-escolas-municipais.html>. (Fecha de consulta: 10 mar. 2018.)

Projeto de inclusão em São Paulo: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1947/escola-publica-que-prega-inclusao-vence-premio-faz-a-diferenca>. (Fecha de consulta: 10 mar. 2018.)

trabalho com a língua portuguesa como idioma adicional; “deve ter muita sensibilidade no tratamento com a criança e buscar alternativas para melhor incluí-lo no ambiente escolar”¹⁸⁰.

De acuerdo a las respuestas docentes, el perfil de la docente de frontera debe ser *acolhedor*, saber compartir experiencias y ser sensible. Cabe preguntarnos desde que lugar se realiza el *acohimento*. La preocupación de las docentes participantes, en este sentido, visibilizó su importancia, pero también lo conflictivo que es cuestionar el lugar fronterizo desde otros paradigmas y además, como la vida escolar se ve afectada constantemente por muchas otras desigualdades (sociales, culturales, económicas) tan importantes como urgentes. Las docentes colocaron en evidencia que trabajar temáticas desde lo político, cultural y lingüístico es de suma importancia y que, a su vez, está atravesado por otros muchos temas que, nosotras, como formadoras y distantes, en su cotidiano, del ámbito escolar no logramos, muchas veces, visualizar.

6.5 La formación docente permanente como política de resistencia: acciones de formación 2018

Es posible afirmar que fue en este año cuando el programa se consolidó con el deseo de construir una pedagogía de frontera a partir de la perspectiva de diversas acciones desarrolladas. El programa PPI propuso intervenciones en la organización escolar, se centró también en la formación en el territorio escolar e intentó entablar un diálogo con toda la comunidad escolar. Además, en julio se realizó una propuesta de intervención en la política pública de educación del municipio con la implementación del idioma español para el año 2019 a través de una propuesta de proyecto de ley en la cámara de concejales¹⁸¹ de la ciudad. A partir de todos los datos recogidos durante los años 2016 y 2017, el grupo de investigación diseño un programa de formación permanente en las escuelas, de la siguiente forma, teniendo en cuenta el modelo de Candau (2012), la autora propone un mapa conceptual para la educación intercultural

¹⁸⁰Registro de observación: respuestas cuestionarios entre los años 2016/2018.

¹⁸¹Como ya mencionado en el Cap. IV.

que tenga en cuenta los siguientes puntos: sujetos y actores, emancipación y autonomía, empoderamiento; prácticas socioeducativas que visibilicen conflictos, se pauten en una construcción colectiva, empleen múltiples lenguajes, promuevan diferencias en la pedagogía; políticas públicas que reconozcan movimientos sociales, que articulen reconocimiento y redistribución, que promuevan democracia radical, por último, saberes y conocimientos que discutan universalismo y relativismo, reconozcan saberes sociales y contextualicen conocimiento científico.

El grupo de investigación se reunió en cuatro oportunidades con docentes del municipio, con el asesor pedagógico del municipio y con las formadoras, entre los meses de diciembre del 2017 y febrero del 2018 para debatir y reflexionar sobre las acciones y a partir de las conclusiones proponer el formato del programa de formación para todo el año. Estructuramos el programa, asimismo, proponiendo un énfasis más acentuado en la discusión sobre la dimensión territorial, entendiendo que en años anteriores había sido una necesidad de las docentes participantes trabajar con temas que les permitían reconocerse en este espacio trifronterizo. Las diferentes estrategias de formación utilizadas en años precedentes también nos condujeron a la pertinencia de una reflexión acerca de nuestras propias prácticas de formación. Evaluamos que las docentes usan el espacio de formación como reflexión de sus problemas diarios, como se ha demostrado a lo largo de esta investigación, razón por la cual invertimos, en el programa de este año, en estrategias de formación docentes de carácter reflexivo y específicamente en las narrativas de vida para trabajar el lugar territorial y el lugar político, lo que nos permite, entendernos¹⁸² como docentes de frontera. La propuesta, entonces, se diseñó de la siguiente forma:

¹⁸²Uso el verbo en plural, incluyéndome, puesto que entiendo que también en mi lugar de investigadora y docente reflexiono de manera constante sobre mi dimensión territorial desde la frontera.

Cuadro 15 - Propuesta del PPI/2018

1º momento: Sensibilização	
Março 2018	Primeira Roda de Conversa com professores e equipe pedagógica para apresentação do Projeto Indicação de representantes da escola trabalhar diretamente no projeto
Abril 2018	Cine debate - Filme: <i>El viaje de Said</i> Mediação: agente da escola + coordenadoras do projeto Aberto à comunidade escolar Palestra sobre Educação na Interculturalidade Mediação: Coordenadoras do Projetos Público alvo: gestores escolares, professores e demais funcionários da escola (Abordar tema: documentação, xenofobia, direitos humanos, línguas...)
Maio 2018	Ciclo de Oficinas sobre empatia e respeito: Mediação: agentes da escola + coordenadoras do projeto Resultado: principais desafios para <i>viver juntos</i> na escola Aberto à comunidade escolar
2º momento: Trabalho conjunto	
Agosto 2018	Oficinas de formação Definição de estratégias e equipes de trabalho para integrar a interculturalidade na escola
Setembro 2018	Cinedebate - Filme: 14 kilómetros Mediação: agente da escola + coordenadoras do projeto Aberto à comunidade escolar
Outubro 2018	Auto-avaliação da escola do Projeto pela escola

Fuente: Elaborado por el Grupo de Investigación

Como se observa en la planificación, el programa propone el trabajo en conjunto con la escuela. Participaron, en algunas de las acciones formativas del año 2018, las madres con sus hijos (transfronterizos o de doble nacionalidad), no obstante es importante destacar que en investigaciones futuras sería importante centrarse también en las relaciones y prácticas sociales que se suceden entre los estudiantes y los docentes, y entre estudiantes/estudiantes dentro de la escuela. Tal como afirma Giroux (1992, p. 35):

[...] importantes elementos de una pedagogía de frontera, conformada por el criticismo postmoderno, toman una dirección en la cual las narrativas maestras, basadas en concepciones específicas de clase, patriarcales y de la raza blanca, pueden ser críticamente desafiadas y efectivamente desterritorializadas. O sea, al ofrecer un lenguaje teórico para establecer nuevas fronteras con respecto al conocimiento, la mayoría de las veces asociado con los márgenes de la cultura dominante, los discursos postmodernos abren la posibilidad de incorporar al curriculum una noción de pedagogía de frontera en la cual las prácticas culturales y sociales ya no necesitan ser ubicadas o referidas sólo en base a los modelos dominantes de la cultura occidental. En este caso, las formas de conocimiento que emanan de los márgenes pueden ser usadas para redefinir las realidades heterogéneas, múltiples y complejas que constituyen aquellas relaciones de diferencia que producen las experiencias de los estudiantes, quienes con frecuencia encuentran imposible definir sus identidades a través de los códigos políticos y culturales que caracterizan a la cultura dominante.

La reflexión del autor me permite comprender que en las diversas acciones formativas, además de problematizar la narrativa escolar que se viene desarrollando desde hace años en las escuelas de Foz de Iguazú, las docentes revelaron además la necesidad de discutir la interculturalidad desde el lugar de acogida, de diálogo, con la finalidad de que la escuela se transforme en un espacio de negociación de las diversidades. Por otro lado, es importante destacar la resistencia de las docentes participantes como también, en cierta medida, de las formadoras, en la propuesta de este tipo de trabajo en colaboración con la escuela. Entiendo que la formación docente no se limita apenas a los cursos, el grupo de investigación se encuentra, en 2018, colaborando con la (re)formulación del currículo de la AMOP, así como en la elaboración de materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en 2019¹⁸³. Estos materiales didácticos incluyen propuestas de temas regionales desde una perspectiva latinoamericana, presentando leyendas regionales y autores de los países vecinos mediante la propuesta de una metodología participativa con las docentes del municipio. Esta propuesta, por otro lado, tiene como principio la interdisciplinariedad en el trabajo colaborativo de diversas áreas del conocimiento.

Este capítulo analizó acciones formativas puntuales desarrolladas por el PPI en las cuales se trabajaron conceptos claves. Para sintetizar, presento en la siguiente tabla las categorías trabajadas. Al observar las reflexiones de las acciones formativas vemos que los sentidos dados a la frontera guardan una estrecha relación con los sentidos hacia el concepto interculturalidad, esto es: la frontera geográfica se corresponde a la visión del multiculturalismo conservador; la frontera híbrida al espacio de cohermandad; y por último la transculturalidad entendida como espacio del entrelugar.

¹⁸³

Anexo XV: propuesta de unidad didáctica.

Cuadro 16 - Análisis de los conceptos trabajados en el PPI: frontera e interculturalidad

Categoría	Frontera geográfica (Estado-nación)	Frontera híbrida	Frontera como entre lugar (entre/orillas)	Lógica transformadora desde la formación docente permanente
Lugares institucionales				Propuesta de programa de formación docente permanente desde una epistemología del
Lugares territoriales				Identidad de las escuelas (desconstruir el sistema escolar hacia una escuela de frontera)
Lugares políticos				Políticas públicas educativas desde el contexto transfronterizo
Lugares interculturales	Multiculturalismo conservador	Espacio de cohermandad	Transculturalidad	

Fuente: Adaptada de Matriz conceptual de la cartografía de las fronteras (RODRÍGUEZ ORTIZ, 2016)

El trabajo realizado durante tres años posibilitó que la SMED planificase por primera vez una política pública de formación docente permanente estructurada teniendo en cuenta el territorio en el cual las escuelas municipales se encuentran. Dicha afirmación se comprueba con el plan de cooperación firmado por el intendente municipal y la UNILA con vigencia por cinco años para el desarrollo de una política de formación plurilingüe y pluricultural¹⁸⁴.

¹⁸⁴Publicado en el diario oficial del municipio n°. 3470 de 13 de noviembre de 2018, disponible en línea: <http://www.pmf.pr.gov.br/ArquivosDB;jsessionid=b1d8f62662b611179724818a364c?idMidia=106181>. (Fecha de consulta: 5 dic. 2018.)

7 CONSIDERACIONES POSIBLES

Esta investigación es, ante todo, el análisis de un programa específico ofertado por la UNILA en estrecha colaboración con las instituciones públicas de la ciudad, argumentando que esta institución es fundamental para la planificación de políticas públicas educativas en las zonas de frontera. Las categorías analizadas, complejas y polisémicas, son el resultado durante estos tres últimos años de las observaciones, los diarios de campo, el análisis documental y los cuestionarios, analizados a lo largo de los diferentes momentos formativos del PPI. La Triple Frontera presenta un amplio espacio de análisis en las diversas áreas de investigación. Frontera, interculturalidad y formación docente permanente nunca encierran por su sentido un único posible análisis. La propuesta de examinar y pensar las acciones propuestas por el PPI en un contexto transfronterizo me permitió observar, de cierta forma, mi propio contexto docente en la UNILA y su importancia en la región trinacional para pensar proyectos de integración solidaria. Aunque la institución aún no tenga una política de formación docente permanente, sí resulta necesario destacar el esfuerzo desplegado en la ejecución de las acciones puntuales detalladas a lo largo de este trabajo, que hacen de esta universidad una institución con una efectiva misión transnacional y transfronteriza.

Es urgente que la SMED y las universidades presentes en la región desarrollen políticas de formación permanente pensadas para atender las necesidades que surgen de la realidad que enfrentan las docentes en el aula y expresas por las participantes de este estudio, dando continuidad a los trabajados ya iniciados en la región. Para ello, según los datos de la propia SMED, sería fundamental considerar a todas las escuelas como escuelas de fronteras, con sus especificidades y sus desafíos. En diversas acciones de formación del PPI varios fueron los relatos de angustia por parte de docentes que tenían un número considerable de estudiantes transfronterizos/as en sus aulas. Es esencial que la SMED, así como la UNILA, piensen en una Política de Acogida para los y las estudiantes transfronterizos/as, esto incluye docentes en constante proceso de formación permanente para trabajar estas cuestiones. Como se

describió a lo largo de este trabajo, una queja reiterada era la discontinuidad del PEIF, perdiendo así su identidad y el trabajo construido en las escuelas. Sin una política propia del municipio, en colaboración con las universidades, difícilmente podrá diseñarse una formación permanente en base a prácticas sentipensantes, por más buena voluntad que las docentes formadoras muestren en este tipo de proyectos. Esta política no puede fundamentarse apenas en actividades de recepción o de apadrinamiento, debe arriesgarse a ir más allá. Conceptos como frontera, territorio y transculturalidad son fundamentales para el diseño de esta política de formación y requieren de debates constantes de problematización, y no apenas de cursos aislados sobre la temática. Así, por ejemplo, el diseño de un plan de carrera unido a la formación permanente que valore a las profesoras en su condición de docentes de frontera fomentando la participación en formaciones docentes permanentes que prioricen la problemática de las relaciones entre la lengua, la cultura y la política, como espacio para la construcción de una sociedad más democrática. En este sentido, pensar desde el entre lugar significa fomentar una formación más plural hacia el camino de una política de la solidaridad.

Cabe señalar que la formación docente para los y las formadores/as también resulta imprescindible y se presenta como un futuro campo de investigación. El PPI mostró que en las reuniones del grupo de formadoras los conceptos trabajados por cada una de ellas provenían de diferentes experiencias de su formación inicial en la graduación, lo que muchas veces parecía desestructurar la planificación inicial de los proyectos. Los datos recogidos en las observaciones de las acciones formativas y en los diarios de campo de las docentes vislumbran posibles propuestas en pro de un programa de formación docente permanente en la ciudad de Foz de Iguazú que considere el contexto bajo la perspectiva de una formación docente permanente sentipensante. Los documentos del PASEM y del PEAS, por ejemplo, presentan numerosos datos que permiten delinear un perfil del docente del Mercosur y, por qué no, también de la frontera como inicio de partida para una formación permanente sentipensante. A su vez, los datos demuestran que cuando las acciones formativas propusieron la discusión de la frontera, tres categorías aparecieron con mayor frecuencia: estado y nación; el río y el puente como símbolos de integración y (des)

integración; la guerra de Paraguay como frontera simbólica; y la frontera de lenguas. Cuando el eje discutido fue el concepto de multi/inter/transcultural, los relatos docentes presentaron como categorías: un multiculturalismo conservador presente aún en los espacios escolares; una relación ilusoria de cohermandad entre los países vecinos y una cierta posibilidad de pensar la escuela desde el entrelugar. Como se defendió a lo largo de este trabajo, los diversos cambios en el espacio escolar, deberán contemplar las siguientes tres dimensiones: un lugar territorial y en consecuencia político, un lugar transcultural/entre lugar y finalmente un lugar plurilingüe de frontera. En primer lugar, un lugar territorial, que permita a las docentes la reflexión desde su lugar de frontera, reconociendo luego a las escuelas como transformadoras de su territorio (identidad escolar). Esto significa que los programas de formación docente permanente deben posibilitar una reflexión desde la condición de docentes fronterizas en interrelación con los procesos históricos, sociales y culturales del territorio desde el lugar afectivo que la frontera también ocupa. Las docentes todavía visualizan un lugar romántico de la frontera muy ligado al estado nación, una mirada que está muy presente, además, en los documentos oficiales de las escuelas. En segundo lugar, debe considerarse un lugar transcultural/entre lugar, que posibilite el reconocimiento de la interculturalidad desde el lugar de frontera, diferente de otros procesos interculturales y que además se corresponda de forma singular con las realidades de cada frontera. Las docentes contemplan la posibilidad de nuevos sentidos a partir del contacto de las culturas, a partir del diálogo y la solidaridad, reconociendo además las asimetrías presentes en las relaciones de poder.

Y, por último, un lugar plurilingüe de frontera que faculte el trabajo en el aula desde una perspectiva que englobe las diferentes lenguas y que también sea singular en cada territorio. En las escuelas de Foz de Iguazú los idiomas presentes en el contexto escolar son diversos: español, portugués, árabe o guaraní, entre otros. Las docentes demuestran que los conflictos diarios en la recepción de los y las estudiantes transfronterizos se da a partir del desconocimiento de la lengua. Esta, además, se halla íntimamente ligada al encuentro de las culturas desde el lugar del *acolhimento* y la recepción. El municipio deberá realizar la memoria histórica de sus estudiantes

transfronterizos/as en todos sus niveles, reconociéndolos/as como personas con plenos derechos, otorgándoles voz en sus políticas, denominándolos: sujetos transfronterizos.

De igual forma, este modelo propuesto para la formación permanente del campo aquí investigado, supone que en el intersticio las docentes desconstruyen conceptos y paradigmas incorporados de acuerdo con una epistemología occidental acuñada en su formación inicial. En las entreorillas, como metáfora del río, es posible (re)pensar y (re)significar el territorio hacia prácticas sentipensantes, desafiando los patrones hegemónicos y reflexionando sobre nuestra identidad y nuestro contexto. El entre lugar no debe entenderse como un lugar poroso, sino como el lugar donde los conflictos son necesarios, donde las culturas se negocian. En las escuelas los y las alumnas poseen una historia particular de migraciones, de familia y de territorios diversos, a partir de lenguas y culturas. Es primordial entender el concepto transcultural desde estas historias plurales de frontera, desde el término transbordar como espacios de integración. Transbordar las fronteras, los puentes, el río. Un camino posible es trabajar en diversos proyectos en conjunto con la comunidad escolar, como los que se desarrollan en el área de la extensión y/o de la investigación en la UNILA. Todos estos cambios implican necesariamente otras epistemologías para pensar la formación docente permanente. El camino es largo, fuimos formados/as en escuelas con bases y metodologías tecnicistas, que poco nos ayudaron a cuestionar los modelos de formación y la UNILA cumple aquí un papel fundamental en la reflexión de otros paradigmas, en la propuesta de repensarnos desde nuestro lugar. Pensar las fronteras y un programa de formación permanente docente desde el lugar periférico que siempre le fue otorgado a la frontera, requiere pensar desde el pensarse desde el ser sentipensante como apuesta por una propuesta política pedagógica.

Desde la formación docente inicial, tanto la UNILA como la UNIOESTE, pueden y deben también permitirse modificar sus currículos para construir espacios permanentes de debate hacia prácticas sentipensantes. Es de destacar que la UNILA tiene propuestas innovadoras en sus currículos como el ya nombrado Ciclo Común de Estudios y diversas materias que interrogan los modelos tradicionales en la propuesta de una identidad latinoamericana; sin embargo, aún debe avanzar en el proyecto de consolidación de sus programas académicos pensados para la frontera y en la

consolidación de sus programas de formación docente en base a su carácter de universidad con principios integracionistas. Como propuesta para una futura línea de investigación, sería interesante la observación de clases con las docentes que participaron de esta investigación, especialmente en el acompañamiento de las clases con estudiantes transfronterizos/as. La observación podría determinar si realmente se aplicaron prácticas sentipensantes, a partir de la formación docente permanente, en las aulas y de ser así, formar un registro de las estrategias, temáticas y observaciones que pueda servir como modelo inicial para otras escuelas municipales ubicadas en zonas de frontera. Al finalizar esta tesis, es importante compartir las diversas inquietudes con las cuales me fui deparando a lo largo de la investigación y que forman, de alguna forma, parte de ella. La sensación de soledad que sienten los/as estudiantes transfronterizos/as y que es notada por las docentes que a su vez, sienten que no están preparadas para trabajar en este contexto por haberse formado en modelos curriculares hegemónicos donde la voz del otro es silenciada. El crecimiento de relatos xenófobos en la ciudad producto del avance de una derecha ultraconservadora. La necesidad, casi imperiosa, de transformar la academia en un espacio más empático donde todas las voces tengan lugar. En el área de la formación docente permanente, esta investigación es la contrapartida y la respuesta a que otros caminos son posibles, al crecimiento de cursos, tanto en la modalidad de enseñanza presencial como a distancia, sin conexión con políticas de trabajo, carrera docente y/o el contexto de trabajo, apenas para responder a intereses de mercado como respuesta a prácticas liberales.

La ciudad de Foz de Iguazú es multicultural y diversa pero aún debe avanzar por el camino hacia una ciudad transcultural. En este sentido, tal vez, un camino posible para la formación docente permanente en la frontera sea partir de una pedagogía sentipensante, esto es, en la sensibilización de los problemas cotidianos que enfrentan las docentes que actúan en la frontera por medio de la empatía y la solidaridad, en el equilibrio de la razón y el corazón en la construcción crítica del pensamiento hacia el camino de una educación transformadora.

REFERENCIAS

ABÍNZANO, Roberto. **De la cultura de la desintegración a la cultura de la integración.** Entrevista realizada por Jan David Hauck, el día 27 de marzo de 2007, en Posadas.

ABÍNZANO, Roberto. Globalización, regiones y fronteras. *In: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST).* Unesco, Documentos de debate n. 27, 1998. (on-line)

AGUILERA OLMOS, Miguel (coord.). **Antropología de las fronteras:** alteridad, historia y memoria más allá de la línea. Tijuana: Ed. Digital, 2013. 375 p.

AGULLO, Juan. Una revisión geopolítica de la triple frontera de Paraná. *In: SOTO, ACOSTA, Willy (eds.). Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio.* Costa Rica: Ed. Heredia, CLACSO, IDESPO, Universidad Nacional de Costa Rica, 2017. 352 p.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Revista Horizonte Antropologia**, Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. Migração, circulação e cidadania em território fronteiriço: os brasiguaios na fronteira entre o Paraguai e o Brasil. **Revista TOMO**, n. 26, p. 97-122, jan./jun. 2015.

ALBUQUERQUE, José Lindomar; ALVES DE SOUSA, Flavia. Escolas de fronteira: percebendo diferenças; construindo pontes. 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Anais [...]**. Natal-RN, 3 e 6 de agosto de 2014.

ALLIAUD, Andrea (coord.). **Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR:** planes de estudio y propuestas de formación continua. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2014. 267 p.

ALVES DA SILVA, Paulo. O programa escolas interculturais de fronteira como propulsor de políticas públicas nacionais. *In: TEXEIRA PINTO, Ana Carolina; SILVA, Marco Roberto da. De frente para a fronteira:* reflexões sobre educação na área de fronteira. Chapecó: Universidade Federal de Fronteira Sul, 2014, p. 23-33.

AMARAL, Joana de Barros. Apontamentos sobre políticas educacionais e as fronteiras brasileiras. **Revista GeoPantanal UFMS/AGB**, Corumbá-MS, n. 21, p. 23-38, jul./dez. 2016.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Trad. Eduardo L. Suárez. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1991. 315 p.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. Brasília: Câmara de Deputados, Biblioteca Digital, 2010. 80 p.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera**: the New Mestiza. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute, 1999. 203 p.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/rumo a una nova consciencia. Trad. Ana Cecilia Acioli Lima. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.

APPADURAI, Arjud. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. **La modernidad transbordada**: dimensiones culturales de la globalización. Trad. Gustavo Remedi. 1. ed en español. México: FCE, 2001, p. 41-62.

APPADURAI, Arjud. **La modernidad transbordada**: dimensiones culturales de la globalización. Trad. Gustavo Remedi. 1. ed en español. México: FCE, 2001. 214 p.

APPADURAI, Arjud. Soberanía sin territorialidad. **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, n. 49, v. 11, p. 33-46, 1997.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. **El conocimiento del otro en el proceso de integración regional**. Propuestas para la enseñanza media. (on-line).

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013. (livro eletrônico)

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio.; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-36.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017. (livro eletrônico)

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) de campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. 110 p.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BARBERO, Jesús Martín; LOPEZ DE LA ROCHE, Fabio; JARAMILLO, Jaime. Prólogo. *In: Cultura y globalización*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 1999. 372 p.

BAZAN, Domingo; GONZALEZ Loreto: Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, n. 6, p. 65-80, 2008.

BERGER, Isis; ELSENBACH, Laisla Rafaelly Jardim. Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 433-456, ago./dez. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014[1994]. 441p.

BONNEMAISON, Joël; CAMBRÈZY, Luc. Le lien territorial: entre frontières et identités. Géographies et Cultures. **Le Territoire**, n. 20. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 7-18.

CACHAPUZ, Antonio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 451-464.

CAMBLOG, Ana Maria. Habitantes de fronteras. **Cuadernos de reciénvenido**, Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, n. 19. São Paulo: Humanitas, 2004, p. 5-23.

CAMBLOG, Ana. Habitar la frontera. *In: VELÁZQUEZ, Teresa (coord.). Fronteras*. Buenos Aires: La Crujia, 2009, p. 125-134.

CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2013[1990]. 416 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009. 228 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 264 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA BARBOSA, Antonio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVIERA FERNANDEZ, Luis de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 135-150, 2000.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente. **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, p. 90-102, jul./dez. 1999.

CANEN, Ana. The challenges of conducting an ethnographic case study of a United Kingdom teacher education institution. **Journal of Teacher Education**, v. 50, n. I, p. 50-56, 1999.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 333-342, dez./2001.

CANEN, Ana; XAVIER PERELLI DE MOURA, Gisele. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CHAMON DE OLIVEIRA QUERIDO, Edna Maria. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, mai./ago. 2014.

COPETTE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matías; STOLTZ, Sara. Educação para a diversidade em uma perspectiva intercultural, **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, ano 15, n. 28, v. 1, p. 232-262, jan./jun. 2012.

COSTA CARVALHO, Simone da. Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. **Revista SURES**, v. 11, p. 1-29, 2018.

CRESTANI, Leandro. Imigração europeia na fronteira oeste do Paraná (1854/1930). *In*: ROMPATTO, Maurilio. **História do Paraná: migrações, políticas e relações interculturais na reocupação das regiões norte, noroeste e oeste do Estado**. Toledo: Fasul, 2016, p. 38-65.

CURIEL, Ochy. Prólogo. *In*: HOOKS, Bell. **El feminismo es para todo el mundo**. Trad. Beatriz Esteban Agustí, Lina Tatiana Lozano Ruiz, Mayra Sofía Moreno, Maira Puertas Romo e Sara Vega González. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017, p. 13-20.

DIAS AMATO, Laura Janaina. “São pessoas com sotaque estrangeiro”: sobre visões de educadores na fronteira. **RELACult Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, Latin American Journal of Studies in Culture and Society, v. 3, ed. especial, artigo n. 513, n.p., dez. 2017.

DIETZ, Gunther. Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. *In*: RODRIGUEZ, Javier de Prado (ed.) **Diversidad cultural, identidad y ciudadanía**. Córdoba: Institutos de Estudios Transnacionales, 2011, p. 17-71.

DIETZ, Gunther. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México, DF: SEP-CGBEIB, 2011. 251 p.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2003. 279 p.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo y educación 2002-2011**. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) & ANUIES, 2013. 511 p.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Formação continuada de professores (verbete). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, n.p. CDROM.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; ZEICHNER, Kennet (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2011, p. 11-42.

DORNELLES, Clara; COUTO, Regina Célia de; MARTINS, Ida Maria; DOMINGOS CONTREIRA, Lucianna (orgs.). **Interculturalidade nas fronteiras: espaços de**

convivencia, de la Universidad de Unipampa. Bagé/Jaguarão: Universidade Federal do Pampa, 2015. 182 p.

DUVE, Tomas. El Tratado de Tordesillas: ¿Una “revolución espacial”? Cosmografía, prácticas jurídicas y la historia del derecho internacional público. **Historia del Derecho**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 54, p. 1-10, dic. 2017.

DUSSEL, Enrique. **Materiales para una política para la liberación**. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2007. 357 p.

EGG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigación-Acción-Participativa**. México: El Ateneo, 1990. 85 p.

ELIAS, Rodolfo; WALDER, Gabriela; BAREIRO, Laura. Marchas y contramarchas de los Institutos de Formación Docente de Paraguay (1970-2017). **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 82-99, abr./jun. 2018.

EMER, Ivo Oss. Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná. **HISTEDBR on-line**. Campinas, UNICAMP, número especial, p. 34-48, mai. 2012.

FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 274 p.

FALS BORDA, Orlando. **Las revoluciones inconclusas en América Latina: 1809-1968**. México: Siglo XXI, 1968. 82 p.

FALS BORDA, Orlando. Reflexiones sobre democracia y participación. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 48, n. 3, p. 7-14, 1986.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores, 2009. 492 p.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *In*: FLEURI, Reinaldo Mathias (org.). **Intercultura e estudos emergentes**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001, p. 129-150.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2. Introdução conceitual. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009. 91 p.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Ser democrático não significa apenas deixar ao outro falar, mas entender o que ele tem a dizer. Entrevista. *In*: **A página da educação**, año XIII, n. 139, n.p., nov. 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costas. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 408 p.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Filosofía e interculturalidad em América Latina: un intento de introducción no filosófica. **Revista Avatares**, México, v. 102, n. 2, p. 9-25, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Interculturalidad. *In*: BIAGINI Hugo E.; ROIG, Arturo A. (dir.). **Diccionario de pensamiento alternativo**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008, p. 299-301.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **La interculturalidad a prueba**. Alemania: Aeechen, 2006. 70 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Madrid: Siglo XXI, 1994. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 336 p.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Montevideo: La Cueva, 1989. 216 p.

GANDIN, Luis Armando; DINIZ PEREIRA, Julio Emilio; MOREIRA, Hypólito Álvaro. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, año XXIII, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel: La soledad de nuestra América. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. **Revista Educare**, Vol. 18, n. 59, p. 167-170, enero-abril, 2014

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003. 323 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 192 p.

GIROUX, Henry A. La pedagogía de frontera y la política del posmodernismo. **Revista Intrínquis**, n. 6, p. 37-42, sep./dic. 1992.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdade e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012.

GOMEZ MONTAÑEZ, Gustavo; MAHECHA DELGADO, Ovidio. Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. **Cuadernos de Geografía**, v. VII, n. 1-2, p. 120-134, 1998.

GRIMSON, Alejandro. Crisis y alteridad en las configuraciones culturales. **Etnografías Contemporáneas**, v. 1, p. 140-160, 2015.

GRIMSON, Alejandro. El puente que separó dos orillas: notas para una crítica del esencialismo de la hermandad. *In*: GRIMSON, Alejandro (org.). **Fronteras nacionales e identidades: la periferia como centro**. Buenos Aires: Ed. Ciccus; La Crujía, 2000, p. 201-231.

GRIMSON, Alejandro. Fronteras, naciones y región. FÓRUM SOCIAL DAS AMÉRICAS, **Anais [...]**. Quito, Ecuador, 25 a 30 de julio de 2004.

GRIMSON, Alejandro. **La nación en sus límites: contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil**. Barcelona: Gedisa, 2003. 251 p.

GRIMSON, Alejandro. **Los límites de la cultura: críticas de la teoría de identidad**. 3. ed. Buenos Aires, Siglo XXI, 2015 [2011]. 272 p.

GRIMSON, Alejandro. Relatos de la diferencia y de la igualdad: los bolivianos en Buenos Aires. **Nueva Sociedad**, n. 147, p. 96-107, ene./feb. 1997.

GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencias en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades multi, inter y transculturales. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 40, p. 13-36, 2014.

HAESBAERT, Rogerio. **Dos múltiples territorios a multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. 20 p. (documento eletrônico)

HOBSBAWM, Eric. **Naciones y nacionalismo desde 1780**. Barcelona: Critica, 1998. 212 p.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez Editora, 2009. 120 p.

JARDILINO LIMA, José Rubens; SAMPAIO Mendes, Ana María. O desenvolvimento profissional docente e o PNE (2014-2024). **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 28, p. 175-183, 2018.

KASTELIC, Eloa Soares Dutra. Cenários complexos: formação de professores na fronteira - Brasil, Paraguai e Argentina. **Revista ABEHACHE**, n. 11, v. 1, p. 61-79, 2017.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa ação participativa e o estudo na prática. *In*: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; ZEICHNER, Kennet (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** São Paulo: Autêntica, 2011, p. 43-66.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 114-138.

LADINO TAPIA, Marcela. La frontera, la movilidad y lo fronterizo: reflexiones para un debate. **Revista Estudios Fronterizos**, v. 18, n. 37, p. 61-80, sep./dic. 2017.

LEROY, Henrique; PIRES SANTOS, Maria Elena. As práticas discursivas translinguajeras, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. **Revista do SELL**, n. 6, p. 1-21, 2017.

LINARES, María Dolores. **Fronteras en tensión: Argentina y Paraguay frente al desafío de la integración regional.** Santa Rosa: EDULPA, 2017. 301 p.

LOPES, Denilson. Paisagens culturais. *In*: FRANCA, Andrea (org.). **Cinema, globalização e interculturalidade.** Chapecó-SC: Argos, 2010, p. 91-108.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA** [online], v. 24, n. 2, p.309-340, 2008.

LUCHESSI, Martha; MALANGA, Elisa. Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade. **Visão global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jun. 2011.

LÜDKE, Menga. Desafio para pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas, Papirus, 2007. 148 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACAGNO, Lorenzo. **O dilema cultural**. Curitiba: Editora UFPR, 2014. 302 p.

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. 239 p.

MAHER, Terezinha. Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MACHADO, Lia Osório. Estado, territorialidade, redes: cidades gêmeas na fronteira sul-americana. *In*: SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Continente em chamas: globalização e território na América Latina**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 246-284.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras, redes. *In*: STROHAECKER, Tânia Marques *et al.* (orgs.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998, p. 41-49.

MARTINS, Paulo. Poscolonialidad y antiutilitarismo: desafíos de la teoría sociológica más allá de las fronteras Sur-Norte. **Revista Colombiana de Sociología**, v. 33, n. 1, p. 15-44, 2010.

MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente (verbete). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, n.p. CDROM.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In*: ARANTES, Antonio (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 177-185.

MELLO E SOUZA, Laura de. O nome do Brasil: Vera Cruz, Terra dos Papagaios, Santa Cruz, a indefinição em nomear as terras descobertas por Cabral revela a disputa entre humanistas e comerciantes em pleno expansionismo português do século XVI. **Revista de História**, USP, n. 145, p. 61-86, 2001.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade**

do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-50.

MIGNOLO, Walter. Decolonial aisthesis and other options related to aesthetics. *In:* LOCKWARD, Alanna; MIGNOLO, Walter (orgs.). **BE.BOP Black Europe Body Politics**. Berlin: Ballhaus Naunynstrasse, 2012, p. 5-7.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. **Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica**. Trad. Marcelo Expósito. Septiembre, 2011. (on-line)

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera:** sentir y pensar la descolonialidad. Antología (1999-2014). Barcelona: CIDOB, 2015. 512 p.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003. 60 p.

MIGNOLO, Walter. The many faces of cosmopolis: border thinking and critical cosmopolitanism. **Public Culture**, v. 12, n. 3, p. 721-748, 2000.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. *In:* BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días:** pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 23-46.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1992, p. 111-140.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MONCAYO, Víctor. Una sociología sentipensante para América Latina. *In:* **Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño**. CLACSO. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Octubre de 2015.

MORAES MURTA, Emília; DINIZ PEREIRA, Júlio Emilio. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 105-130, 2014.

NOREÑA, Ana Lucía; ALCARAZ-MORENO, Noemí; ROJAS, Juan Guillermo; REBOLLEDO-MALPICA, Dinora. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. **Revista Aquichan**, Chía, Colombia, año 12, v. 12, n. 3, p. 1263-1274, dic. 2010.

NILSSON PRYTZ, Lilian. La Educación Intercultural Bilingüe de Frontera (EIBF) en Argentina. Resumen de gestión (2004-2009). I CONGRESO DE PROFESORES DE PORTUGUÉS. **Anais [...]** Posadas, 9 de octubre de 2009.

OLIVEIRA, Nara. **Foz de Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas de alteridade.** Foz de Iguaçu: Epígrafe, 2012. 191 p.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. A perspectiva teórica de Homi K. Bhabha: um caminho possível para a formação continuada de professores de língua estrangeira. **Revista X**, v. 1, p. 112-125, 2012.

OLIVEIRA ANDRADE, Dalila. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 13-55, set./dez. 2018.

OLIVEIRA ANDRADE, Dalila. Os docentes e o movimento pedagógico latino-americano. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam (orgs.). **Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social.** 1. ed. Lima: Fondo Editorial UCH, 2014, p. 65-85.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 47, p. 73-89, ago. 1999.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983. (Livro eletrônico)

PEREIRA ARAUJO, Diana (org.). **Cartografia imaginária da Tríplice Fronteira.** São Paulo: Dobra Editorial, 2014. 288 p.

PEREIRA ARAUJO, Diana. Palabras de apertura del **I CIPLOM.** Foz de Iguazú: UNILA, 2010.

PERROTTA, Daniela. Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior del Mercosur. **Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR**, v. 1, p. 4-17, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002, p. 35- 39

PINEDA MARTINEZ, Maria Cristina. Formación de subjetividades de praxis emancipatoria: desafíos educativos en tiempos presentes. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 53-69, set./dez. 2018.

PLACCO NIGRO DE SOUZA, Vera Maria. Formação em serviço (verbete). *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, n.p. CDROM

POZZO ORUE, Aníbal. Paraguay y sus fronteras: apuntes sobre culturas en movimientos en territorios que se reconfiguran. *In:* PEREIRA ARAUJO, Diana (org.). **Cartografia imaginária da Tríplice Fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, 2014, p. 12-25.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. Dever e direito: a formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; FREITAS, Thais Campo; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRIORI, Angelo *et al.* O Território Federal do Iguacu. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012, p. 59-74.

PUIGGRÓS, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Aiques, 1994. 216 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, Edgardo. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Revista Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. El moderno estado nación en América Latina: cuestiones pendientes. **YUYAYKUSUN**, URP, Lima, Perú, v. 6, p. 15-30, 2013.

RAFFESTIN, Claude. Ecogénese territoriale et territorialité. *In:* AURIAC, Frank; BRUNET, Roger. **Espaces, jeux et enjeux**. Paris: Fayard Editions, 1986, p. 173-183.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 344 p.

RATZEL, Friedrich. **La Géographie politique**. Paris: Ed. Régionales européennes, 1988 [1897]. 220 p.

RENAN, Ernest. **¿Qué es una nación?** Conferencia dictada en la Soborna. París, 11 de marzo de 1982.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popoyán: Editorial Universidad del Cauca, 2010. 240 p.

RODRÍGUEZ ORTIZ, Roxana. **Epistemología de la frontera: modelos de sociedad y políticas públicas**. Distrito Federal: EON, 2014. 103 p.

RODRÍGUEZ ORTIZ, Roxana. **Cartografía de las fronteras**. Diario de campo, México, edición digital, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria**. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM, 2006. 285 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Trilce, 2010. 113 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

SANTOS, Maria Elena Pires. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos “brasiguaios” em foco, **Trabalhos de linguística aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul./dez. 2008.

SANTOS, Darlan Roberto dos. Para além da fronteira: o transbordo como conceito crítico. **Revista Ipotesi**, v. 1, p. 115-125, 2016.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 15-21.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007

SASSEN, Saskia. When territory deborders territoriality. **Territory, politics, governance**, v. 1, n. 1, p. 21-45, 2013.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo; FRASSON, Margareth. Alunos brasiguaios em movimento na tríplice fronteira: nuevas posibilidades y nuevos limites en la integración de los alumnos brasiguaios. **Revista Formação Online**, n. 19, v. 2, p. 3-31, jul./dez. 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; PINTO DE ALMEIDA, Maria de Lourdes. Entrevista com o Professor Doutor Júlio Emilio Diniz-Pereira. A formação de professores no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 231-242, 2014.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SEIDMANN, Susana; DI IORIO, Jorgelina; AZZOLLINI, Susana; RIGUEIRAL, Gustavo. El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. **Anuario de Investigaciones**, Universidad de Buenos Aires, v. XXI, p. 177-185, 2014.

SEVERO, Fabián. **Poema 57**: de noite nu Norte. (on-line)

SILVA, Luciana da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.

SILVA, Marlon Lima da; TOURINHO, Helena Lucia Zugury. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém-PA. **Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 9, n. 1, p. 96-109, jan./abr. 2017.

SILVA, Paulo Renato da. Uma historiografia sobre a “falta”: a ditadura do general Alfredo Stroessner no Paraguai (1954-1989). **Revista de Historia**, São Paulo, n. 177, p.1-28, 2018.

SILVA, Tadeu Thomaz da (org.). A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? **Educación & Sociedad**, ano XXIII, n. 79, p. 85-123, ago./2002.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SMITH, Anthony D. **La identidad nacional**. Trad. Adela Despujol Ruiz-Jiménez. Madrid: La Trama, 1997. 181 p.

SORIA, Ana Sofía. Intercultural y educación en Argentina: los alcances del reconocimiento. **Andamios**, México, v. 7, n. 13, p. 167-184, 2010.

SOUZA, Marcelo José López. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA,

Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 77-116.

SPINK, Mary Jane; FIGUEREIDO, Pedro; BRASILINO, Jullyane (orgs.). **Psicologia social e personalidade**. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. 192 p.

STRECK, Danilo. Introdução a uma pedagogia sentipensante. 36ª REUNIÃO ANPED, **Anais [...]**. Goiânia, 2013, p. 1-15. GT: Educação Popular.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI ZANNINI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América Latina: uma introdução. *In*: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 19-36.

STURZA, Eliana. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 47-50, jun. 2005.

STURZA, Eliana. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. *In*: **Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira**, Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014, p. 4-7.

TARDIF, Maurice; NUNEZ MOSCOSO, Javier. La noción de profesional *reflexivo* en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, v. 168, p. 388-441, 2018.

TARIGI, Flavia. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos n. 50, Chile, 2010.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *In*: SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmem (comps.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: UCT, 2004, p. 151-164.

VESZ-ZOLIN, Fernando. Como ser feliz em medio do portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translingue. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 321-332, jul./dez. 2014.

VIEIRA LERCHE, Sofia. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA ALENCASTRO, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 15-52.

ZERAOUNI, Zidane. Más allá de los estudios transfronterizos en la actualidad. *In*: ACOSTA, Willy Soto (ed.). **Repensar las fronteras, la integración regional y el**

territorio. Costa Rica: Ed. Heredia, CLACSO, IDESPO, Universidad Nacional de Costa Rica, 2017, p. 17-21.

YAXLEY, Bevis. **Developing teachers' theories of teaching: a touchstone approach.** Londres: Falmer Press, 1991. 227 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. MEMORIAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL "DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD", **Anais [...]**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad:** ensayos sobre Abya Yala. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2012. 232 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. **Signo y pensamiento**, v. 46, v. 24, p. 39-50, ene./jun. 2005.

WALSH, Catherine; FERNANDES DE OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Coloniedade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

DOCUMENTOS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. 3. ed. Cascavel: AMOP, 2015. 293 p.

ARGENTINA; BRASIL. **Proyecto Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir el desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español**. Buenos Aires, 2004. 33 p.

ARGENTINA; BRASIL. **Projeto Escolas de Fronteiras: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol**. Buenos Aires, 2008. 37 p.

BRASIL. Comitê de Articulação Federativa (CAF). Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça (GTI). **Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2010.

BRASIL. **Consolidação dos planos de desenvolvimento e integração nas faixas de fronteira**. Brasília, 2017.

BRASIL. Documento oficial da União. **Decreto nº. 8.752**, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, D.O.U., 10 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Organização do PEIF. (online).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, D.O.U., de 8 agosto de 2005, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 98.177**, de 22 de setembro de 1989. Promulga o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina. Brasília, D.O.U., de 25 de setembro de 1989.

BRASIL. **Portaria nº. 798**, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei**, dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana e de outras providências, de 12 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Resolução nº. 1**, de 17 de agosto de 2011. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, 11 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**/Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Programas Regionais, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Brasília: Ministério da Integração Nacional, p. 418, 2005.

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA. **A Unila em construção**: um projeto universitário para América Latina, Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

INSTITUTO SOCIAL DEL MERCOSUR. **Plan Estratégico de Acción Social del Mercosur**. Brasil, 2012.

INSTITUTO SOCIAL DEL MERCOSUR. **Estatuto de ciudadanía del Mercosur y Plan Estratégico de Acción**. Brasil, 2016.

MERCOSUR EDUCACIONAL. **Plano Estratégico do SEM 2001-2005**. Documentos. Planos. Brasília, 2001.

MERCOSUR EDUCACIONAL. **Plano de Ação do SEM 2006-2010**. Documentos. Planos. Brasília, 2006.

MERCOSUR EDUCACIONAL. **Plano de Ação do SEM 2011-2015**. Documentos. Planos. Brasília, 2011.

MERCOSUR EDUCACIONAL. **Portal do Mercosul Educacional**. 2014a.

MERCOSUR EDUCACIONAL. **Portal do Mercosul Educacional**. Instâncias do Setor Educacional do Mercosul. 2014b.

MERCOSUR. **Escuelas de Frontera**. Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular, 2012.

MERCOSUR. **Estatuto de la ciudadanía del Mercosur**: plan de acción. Foz de Iguazú, 2010.

MERCOSUR. Consejo del Mercado Común. **Decisión nº. 13/1998**. Plan Trienal y Metas del Sector Educacional. Rio de Janeiro, 1999, p. 3.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. 2018. 901 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FOZ DE IGUAÇU. **Lei nº. 4.341**, de 22 de junho de 2015. Plano de Educação Municipal de Foz de Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FOZ DE IGUAÇU. **Lei nº. 4.062**, de 30 de maio de 2018. Plano de Carreira Municipal. Foz do Iguaçu, 2015.

UNESCO PRELAC. Una trayectoria regional en dirección de educación para todos. **Revista Prelac**, ano 1, n. 0, p. 7-11, ago. 2004.

UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ: **Resolução 89/2015**, de 30 de julho de 2015. Foz do Iguaçu, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRACAO LATINOAMERICANA (UNILA): MINISTERIO DE EDUCACAO DE BRASIL: **Estatuto UNILA**. Foz de Iguaçu, Paraná, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRACAO LATINOAMERICANA (UNILA): MINISTERIO DE EDUCACAO DE BRASIL. **Regimento UNILA**. Foz de Iguaçu, Paraná, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRACAO LATINOAMERICANA (UNILA): MINISTERIO DE EDUCACAO DE BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional UNILA**. Foz de Iguaçu, Paraná, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRACAO LATINOAMERICANA (UNILA): MINISTERIO DE EDUCACAO DE BRASIL. **Proyecto Político Pedagógico del Ciclo Común de Estudios**. Foz de Iguaçu, Paraná, 2013.

TESIS Y DISERTACIONES

ALBUQUERQUE, Lindomar. **Fronteiras em movimentos e identidades nacionais: a migração brasileira no Paraguai.** 2005. 265 f. Teses (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2005.

BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira.** 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CARVALHAL, Tatiana. **Avaliação de política e planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional.** 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa: **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano.** 2012. 165f. Dissertação. (Mestrado em Letras) -Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CATTA, Luís Eduardo. **O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade.** 1994. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

COPETTE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência.** 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CRISTOFOLI, Maria Silva. **Políticas de línguas estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços.** 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DAVIÑA, Liliana. **Fronteras discursivas en una región plurilingüe: español y portugués en Misiones.** 2003. 209 f. Dissertação (Mestrado em Análise de Discurso) – UBA, Buenos Aires, 2003.

FIAMENGUI, Ana Elena Rufo: **Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas.** 2017. 298 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos) -Universidade Estadual Paulista, São José de Rio Preto, 2017.

LABALLE, Alejandro González. **Linhas e encruzilhadas, espaço social em um ponto da fronteira Brasil-Argentina**. 1996. 349 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

MUÑOZ ERAZO, Angela. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Université Grenoble, Grenoble, 2016.

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso B. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil- Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

PAIVA, Aline Cristina. **Políticas educacionais para a diversidade e escolas na fronteira: o caso de Foz de Iguaçu com a Argentina e o Paraguai**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

PAIVA, Tatiana Lima de. **Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Foz de Iguaçu, 2018.

PIRES SANTOS, Maria Elisa. **O cenário multilíngüe/multidialeto de fronteira e o processo identitário de alunos brasiguaios no contexto escolar**. 2004. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SALGADO, Daniela. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Foz de Iguaçu, 2018.

TERENCIANI, Cirlani. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ANEXOS

FORMULARIOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL 2016

A professora/O professor _____, _____ está sendo selecionado e convidado para participar da pesquisa intitulada: *A dimensão política e intercultural na formação dos docentes nas escolas de fronteira: um estudo na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil* que tem como objetivo: investigar a través das observações, análise documental e entrevistas, as ações na formação continuada de docentes que trabalham em escolas de fronteira, no município de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil, indagando sobre os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa. A pesquisa terá duração de agosto a novembro, com o término previsto para novembro de 2016. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário registrado em um formulário. Será respondido no local do curso de formação continuada docente denominado: “A diversidade na escola”, no qual o senhor/ a senhora está inscrita/o. Não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação nesta pesquisa o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro.

É possível que o senhor/a senhora sinta cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Para minimizar esse fato, o senhor/a senhora poderá responder fazendo todas as pausas que considere necessárias. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural na formação continuada de docentes.

O senhor/A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG-Orientador

Jorgelina Ivana Tallei
Doutoranda-UFMG

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do Participante de pesquisa)

Local e data

Telefones para contatos: Orientador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (celular: XXXXX). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

Pesquisadora: Jorgelina Ivana Tallei (celular: XXXXX). E-mail: jtallei@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL 2017

A professora/O professor _____, _____ está sendo selecionado e convidado para participar da pesquisa intitulada: *A dimensão política e intercultural na formação dos docentes nas escolas de fronteira: um estudo na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil* que tem como objetivo: investigar a través das observações, análise documental e entrevistas, as ações na formação continuada de docentes que trabalham em escolas de fronteira, no município de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil, indagando sobre os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa. A pesquisa terá duração de março até junho, com o término previsto para junho de 2017. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário registrado em um formulário. Será respondido no local do curso de formação continuada docente denominado: “Pedagogia Intercultural”, no qual o senhor/ a senhora está inscrita/o. Não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação nesta pesquisa o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro. É possível que o senhor/a senhora sinta cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Para minimizar esse fato, o senhor/a senhora poderá responder fazendo todas as pausas que considere necessárias. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural na formação continuada de docentes.

O senhor/A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Geras (COEP-UFMG). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG-Orientador

Jorgelina Ivana Tallei
Doutoranda-UFMG

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do Participante de pesquisa)

Local e data

Telefones para contatos: Orientador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (celular: XXXXXXXX). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

Pesquisadora: Jorgelina Ivana Tallei (celular: XXXXXXXX). E-mail: jtallei@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES PARTICIPANTES/PERFIL 2018

A professora/O professor _____, _____ está sendo selecionado e convidado para participar da pesquisa intitulada: *A dimensão política e intercultural na formação dos docentes nas escolas de fronteira: um estudo na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil* que tem como objetivo: investigar a través das observações, análise documental e entrevistas, as ações na formação continuada de docentes que trabalham em escolas de fronteira, no município de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil, indagando sobre os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa. A pesquisa terá duração de março a agosto, com o término previsto para agosto de 2018. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário registrado em um formulário. Será respondido no local do curso de formação continuada docente denominado: “Formação de espanhol para docentes da Rede Municipal”, no qual o senhor/ a senhora está inscrita/o. Não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação nesta pesquisa o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro.

É possível que o senhor/a senhora sinta cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Para minimizar esse fato, o senhor/a senhora poderá responder fazendo todas as pausas que considere necessárias. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural na formação continuada de docentes.

O senhor/A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG-Orientador

Jorgelina Ivana Tallei
Doutoranda-UFMG

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do Participante de pesquisa)

Local e data

Telefones para contatos: Orientador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (celular: XXXX). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

Pesquisadora: Jorgelina Ivana Tallei (celular: XXXXX). E-mail: jtallei@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO IV - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS/2016

A professora/O professor _____, _____ está sendo selecionado e convidado para participar da pesquisa intitulada: *A dimensão política e intercultural na formação dos docentes nas escolas de fronteira: um estudo na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil* que tem como objetivo: investigar a través das observações, análise documental e entrevistas, as ações na formação continuada de docentes que trabalham em escolas de fronteira, no município de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil, indagando sobre os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa. A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para novembro de 2016. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá na observação das aulas. A observação será gravada para posterior transcrição. A observação será realizada no local do curso de formação continuada docente denominado: “Pedagogia intercultural”, no qual o senhor/ a senhora é formador/a. Não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação nesta pesquisa o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro. É possível que o senhor/a senhora se sinta constrangimento na observação. Para minimizar esse fato, o senhor/a senhora poderá interromper a qualquer momento a observação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural na formação continuada de docentes.

O senhor/A senhora receberá uma via deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerias (COEP-UFMG). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG-Orientador

Jorgelina Ivana Tallei
Doutoranda-UFMG

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do Participante de pesquisa)

Local e data

Telefones para contatos: Orientador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (celular: XXXX). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

Pesquisadora: Jorgelina Ivana Tallei (celular: XXXX). E-mail: jtallei@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO V - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS/2017

A professora/O professor _____, _____ está sendo selecionado e convidado para participar da pesquisa intitulada: *A dimensão política e intercultural na formação dos docentes nas escolas de fronteira: um estudo na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil* que tem como objetivo: investigar a través das observações, análise documental e entrevistas, as ações na formação continuada de docentes que trabalham em escolas de fronteira, no município de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil, indagando sobre os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa. A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para junho de 2017. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na observação das aulas. A observação será gravada para posterior transcrição. A observação será realizada no local do curso de formação continuada docente denominado: "Pedagogia intercultural", no qual o senhor/ a senhora é formador/a. Não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação nesta pesquisa o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro. É possível que o senhor/a senhora se sinta constrangimento na observação. Para minimizar esse fato, o senhor/a senhora poderá interromper a qualquer momento a observação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural na formação continuada de docentes. O senhor/A senhora receberá uma via deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerias (COEP-UFMG). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG-Orientador

Jorgelina Ivana Tallei
Doutoranda-UFMG

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do Participante de pesquisa)

Local e data

Telefones para contatos: Orientador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (celular: XXXXXX). E-mail: julioemiliodiniz@yahoo.com

Pesquisadora: Jorgelina Ivana Tallei (celular: XXXXX). E-mail: jtallei@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO VI - Cronograma de las acciones formativas previstas en 2019

Cronograma 2019 Mes	Acción	Acción	Acción	Acción	Acción
Febrero	Sector de "Acolhimento" SMED Trabajo en colaboración	División de las escuelas por zonas para el análisis sociolingüístico ¹⁸⁵	Inscripción formación lingüística/pedagógica	Continuidad de elaboración de materiales	
Marzo	Sector de "Acolhimento" SMED Trabajo en colaboración	Visita a las escuelas	Inicio de la formación	Continuidad de elaboración de materiales	Planificación de evento
Abril/Mayo/Junio	Sector de "Acolhimento" SMED Trabajo en colaboración	Elaboración del instrumento de investigación con las docentes de las escuelas	Formación	Seguimiento de la aplicación en las escuelas	Planificación de evento
Agosto/septiembre	Sector de "Acolhimento" SMED Trabajo en colaboración	Aplicación	Formación	Seguimiento de la aplicación en las escuelas	Evento: 19° ENPLEE II Seminario de Fronteira ¹⁸⁶
Octubre/noviembre	Sector de "Acolhimento" SMED Trabajo en colaboración	Análisis	Formación/análisis y debate de las acciones formativas	Seguimiento de la aplicación en las escuelas	

¹⁸⁵Análisis realizado en 2017 (datos aproximados) según informaciones de la SMED:

<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=18bBDmqD-vM-SawINBUww8IPK2GvyFBC2&ll=-25.519380522111778%2C-54.547393&z=12>. (Fecha de consulta: 12 dic. 2018.) El análisis corresponde apenas a la enseñanza primaria: 1° a 5° año.

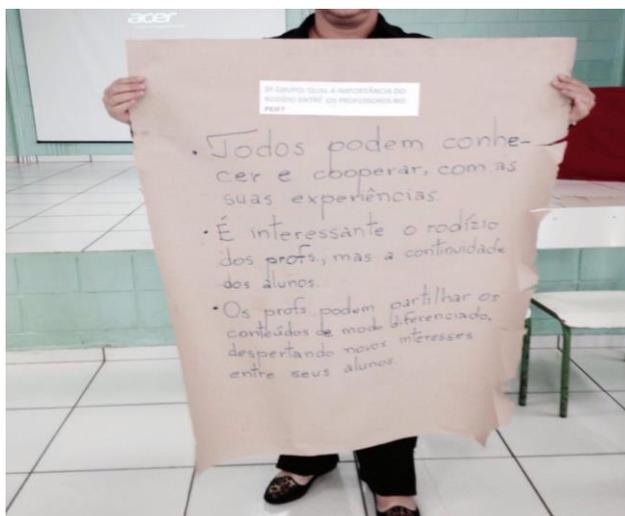
¹⁸⁶ La propuesta del Seminario es reunir a las docentes de la red municipal, SMED, Unioeste, IFPR y UNILA, para debates y círculos de reflexión con la temática: fronteras, lenguas, transculturalidad, entre otros.

**ANEXO VII - Ficha de observación del Programa de formación docente permanente:
Pedagogía Intercultural**

Día y Horario	Nombre de la acción formativa	Docente formadora/Lugar	Actividades realizadas	Estrategias formativas utilizadas	Diálogos entre las actividades Interacción formadora/participantes	Observaciones
--------------------------	--	------------------------------------	-----------------------------------	--	---	----------------------

ANEXO VIII - Registros de Seminarios PEIF/UNILA años 2014/2015

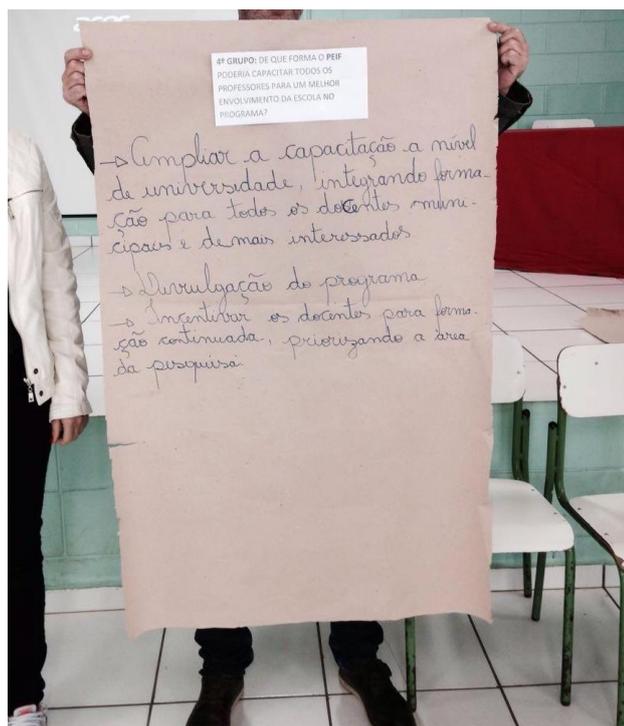
Seminario PEIF, 2014. Registro cedido por la coordinación del PEIF UNILA/2015



Seminario PEIF, 2014. Registro cedido por la coordinación del PEIF UNILA/2015



Seminario PEIF, 2014. Registro cedido por la coordinación del PEIF UNILA/2015



Seminário PEIF, 2014. Registro cedido por la coordinación del PEIF UNILA/2015

ANEXO IX - Cuestionario docentes participantes

Idade: *

Nome da escola: *

Qual é sua formação? *

Disciplina que lecciona: *

A quanto tempo e professor/a? (Coloque os anos, ou os meses ou os dias) *

Por que escolheu ser professor/a? *

Quantas horas passa na escola? *

Trabalha ou trabalhou com estudantes não brasileiros/as na sala de aula? *

Sim

Não

Caso afirmativo: quais foram as maiores dificuldades de trabalho com esses estudantes?

Já participou de cursos de formação na UNILA? *

Sim

Não

Como define a formação continuada? *

Já participou de cursos de formação com foco na formação de professores/as que trabalham na fronteira? Caso afirmativo indique quais cursos. *

Esses cursos foram oferecidos pela Secretaria Municipal?

Sim

Não

Considera relevantes esses cursos para sua formação? Por que? *

Cuestionario 2018

Bloco: Contexto

Este bloco está destinado a entender o contexto escolar do docente.

Edad *

Qual é sua graduação? *

Você já tem conhecimento sobre a língua espanhola? *

Sim

Não

Talvez

Há quanto tempo mora em Foz? *

Nome da escola *

Tempo que trabalha na Rede Municipal: *

Durante o tempo que está na rede municipal você tem participado de cursos de formação? *

sim

Não

Na/s sua/as turma/s têm estudantes estrangeiros/as? *

Sim

Não

Não sei

Bloco: Interculturalidade

Bloco destinado a refletir sobre a interculturalidade presente na escola

Você conhece a cultura deles? *

Sim

Não

Otro:

Que atividades realiza para conhecer a cultura deles? *

Desde seu ponto de vista, por quê é importante aprender uma língua estrangeira como o espanhol? *

Como você trabalha com os e as estudantes estrangeiros/as? *

Para você, o que significa morar em Foz de Iguazu? Como define a cidade? *

Que conhece de Puerto Iguazú? E de Cidade del Este? Enumere os lugares que frequenta: *

Você já vivenciou ou conhece uma situação onde os/as estudantes não conseguiram se relacionar por causa do idioma? Pode explicar a situação? *

Defina quais são as características, desde sua experiência, que definem um docente que trabalha em escolas de fronteira: *

Como a escola pode integrar aos estudantes estrangeiros? *

Enumere as razões de escolha desta formação. Decida fazer esta formação por:

Na sua opinião, uma formação para este contexto de fronteira que temas deveria priorizar?

Como você define a UNILA? *

Tem sugestões ou comentários para a implementação do espanhol na escola? *

Cuestionario docentes formadoras

1. Nome completo

2. Instituição *

3. Formação *

4. Qual é seu interesse neste programa? *

5. O que você entende por formação continuada docente? *

6. O que você entende por formação continuada docente em contexto? *

7. Defina o que você entende por interculturalidade: *

8. Indicação de leituras para o grupo [justifique a indicação, se já trabalhou com o texto etc.].

9. Como define o conceito de fronteira? *

10. Resuma em um exemplo, metáfora, poema etc., o que para você morar na fronteira? *

ANEXO X - Investigación Escuela Suzana Moraes Balen

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SUZANA MORAES BALEN - CURSO: DIVERSIDADE NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICA

Nossa escola sempre primou pelo respeito à diversidade, motivo pelo qual nos inscrevemos neste curso. As atividades que desenvolvemos foram planejadas em conjunto pelas professoras Beatriz Martins, Enir Ledesma dos Santos, Luciene Lemes Alves e Rozilda Luisa dos Reis. Iniciamos o trabalho utilizando vídeos sobre diversidade cultural, material fornecido pelo Projeto Televisando, da RPC. O material é bastante rico e trata do tema “Terra Nossa, Nossa Gente”. Procuramos levantar reflexões acerca da diversidade cultural e religiosa existente em nosso país e depois focamos na cidade que é formada por vários povos com costumes e crenças distintas. Apresentamos também textos que falavam de intolerância religiosa, o que gerou bastante discussão, pois as crianças ainda não essa visão preconceituosa sobre o assunto. Fizemos o estudo de uma poesia que circula na internet sobre respeito às religiões. Os alunos adoraram e a turma do quinto ano fez apresentação do poema. Levamos os alunos do quinto ano ao Templo Budista e lá conversamos com algumas pessoas para conhecermos um pouco da cultura e crença delas. O quarto e quinto ano fizeram histórias em quadrinhos retratando a diversidade cultural e religiosa do nosso município e uma de nossas alunas foi a vencedora de um concurso cultural abordando este assunto. Eles também gravaram vídeos falando sobre o respeito à diversidade.

Passamos então para o trabalho sobre gênero, que também foi extremamente proveitoso. Inicialmente foi realizada uma dinâmica de grupo com as crianças. Que consistia em apresentar vários adjetivos e as crianças deveriam associá-los ao gênero masculino ou feminino.

Observamos que as crianças já têm o estereótipo de que o menino deve usar azul e todas as características como agressividade, rapidez, esperteza, mau-humor, força, são atribuídas a ele. Já a menina deve usar rosa e as características associadas a elas são beleza, bondade, bom-humor, entre outras. Na realidade ambos os gêneros podem ser associados a qualquer característica, mas isso só foi compreendido mais tarde.

Trouxemos vários vídeos e anúncios publicitários onde se fala de intolerância e preconceito relacionados ao gênero. Após cada vídeo assistido havia uma discussão sobre o assunto e percebemos que há muita pressão da sociedade para que as crianças assumam as características que a sociedade lhe atribui. No decorrer das aulas, alguns meninos começaram a assumir suas escolhas que são diferentes das impostas pela sociedade. Um deles disse que adorava a cor rosa e começou a usar esta cor, outro disse que gostava de fazer artesanato, de decoração e algumas meninas amam jogar futebol. Não houve nenhuma brincadeira ofensiva ou preconceituosa, o que nos leva a pensar que realmente as discussões em sala sobre o assunto fizeram muito bem a todos, pois em anos anteriores haveriam comentários maldosos em relação a estas crianças. Eles começaram a compreender que uma menina pode gostar das coisas que o menino gosta e vice-versa. Ao final deste trabalho os alunos do quinto ano gravaram vídeos sobre respeito, que acreditamos ser fundamental para que aceitemos a diversidade.



Foto: Registro propio (setiembre de 2016)

ANEXO XI - Registros de la acción formativa: Escuela Adele Zanotto año 2016

Registro propio: septiembre de 2016

Registro: Acciones formativas año 2017

Registro propio: abril de 2017

ANEXO XII - Justificativa presentada ante los concejales municipales y registro propio de la reunión con el Intendente Municipal de la ciudad de Foz de Iguazú

JUSTIFICATIVA CAMARA MUNICIPAL¹⁸⁷

É com muita dedicação à causa de uma proposta de Ensino que atenda às necessidades do Estado do Paraná e a cidade de Foz de Iguazú que introduzimos, nesta Câmara, a discussão sobre a necessidade e a importância de as escolas municipais de Foz de Iguazú se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística, fenômeno que marca indelevelmente nosso Estado. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, os acordos internacionais como o do Mercosul e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de uma Lei que trate da oferta da língua espanhola e inglesa nas escolas públicas. Nunca é demais lembrar que garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento da realidade linguística plural e, ainda, propicia vantagem sócio-cultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida. Inseridos nessa tese, e distantes de qualquer linha ideológico-partidária, entendemos que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Isso quer dizer, portanto, que o fator "aprendizado de línguas estrangeiras" é um dos elementos que conduz a uma divisão sócio-cultural entre favorecidos e desfavorecidos quanto à condição de atuar crítica e amplamente no mundo contemporâneo.

Em uma região fronteriza, como as que estamos, tendo o Paraguai e Argentina como vizinhos e de fundamental importância a importância de línguas nas escolas municipais. Fato que se corrobora, por exemplo, com o expressivo interesse que tem demonstrado as e os docentes, os e as estudantes das escolas municipais de Foz de Iguazú na participação dos diversos projetos de extensão ofertados pela UNILA, UNIOESTE, o Instituto Federal. No 2017, o projeto Pedagogia na Fronteira formou 82 docentes das escolas municipais, neste ano o projeto acontece na Escola Josinete Holler Alves Santos e Ponte de Amizade com ampla participação da comunidade.

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a implementação do ensino do espanhol, como as promovidas pela Reforma Capanema e a nova LDB (1996). Em 2005, foi sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Essa lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei Federal 13.451, de 2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promove a obrigatoriedade da língua inglesa: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeira, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que não coaduna com a demanda da sociedade brasileira atual, cada vez mais cosmopolita e culturalmente complexa, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho, e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes.

¹⁸⁷La siguiente justificativa fue escrita por las diversas Asociaciones de Español de Brasil, debido a que en el año 2018 se movilizaron en pro de la manutención del idioma español en las escuelas. El modelo fue cedido por la Asociación del Estado de São Paulo, el cual adaptamos a la realidad de las escuelas de Foz de Iguazú.

Ademais, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membro, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.

É importante salientar, ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição:

“A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.”

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade.

Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio, a Lei Federal nº. 13.451 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro (devido à Lei federal Nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque e ameaçadas pela mudança na lei.

Segundo dados da Secretaria de Educação em Foz de Iguaçu, a rede municipal de ensino recebeu 362 crianças estrangeiras no ano de 2017. Esses estudantes são de Paraguai, Argentina, Colômbia, Espanha, Japón, Estados Unidos, Síria, Peru, México, França, entre outras nacionalidades.

É importante, também, registrar que alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de espanhol e inglês em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico. Na França, a título de exemplo, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, pelo menos em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território.

Ao apresentar aos meus pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a língua espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Paraguai, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma cada vez mais inclusiva e plural, com escuta atenta das demandas da comunidade escolar, da forma mais democrática possível. E, para finalizar, as mudanças relativas ao ensino de línguas estrangeiras promovidas pela Lei Federal nº. 13.451 são incompatíveis com a atual configuração social, cultural e política do Brasil. Acreditamos ser necessário reconfigurar as leis de ensino de línguas estrangeiras que funcionam como diretrizes para a construção dos currículos escolares do Ensino Básico no

Brasil. Visando cada vez mais a inserção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do município.



Fotos de la reunión con el Intendente Municipal. Registro propio de observación/julio 2018



Fotos de la reunión con el Intendente Municipal en la entrega del documento y debate sobre las lenguas adicionales en las escuelas. Registro propio de observación/julio 2018

ANEXO XIII - Interior y exterior de escuelas de la red municipal. Registro de observación (2016/2018)



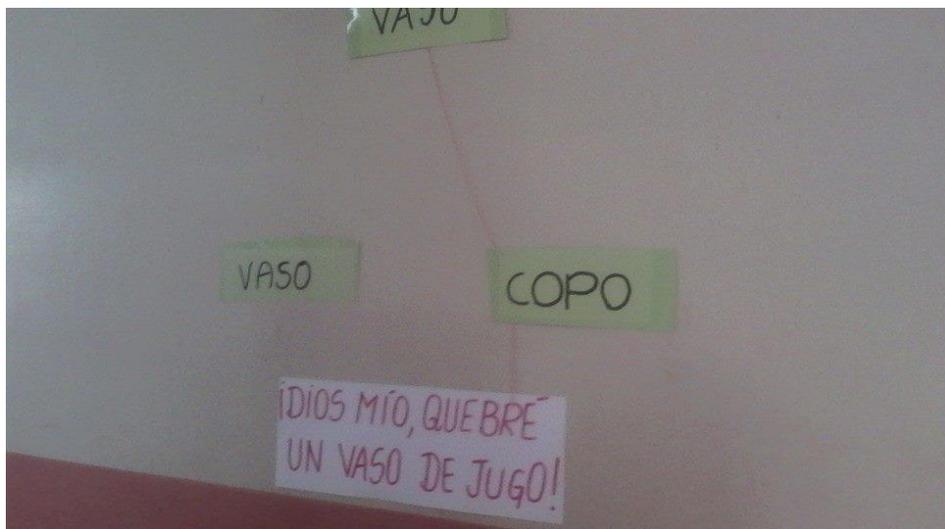
Escuela Santa Rosa. Registro Propio. 2016



Escuela Josinete Holler, exterior. 2018



Espacio de aula interior de la Escuela La Salle, Santa Rosa, 2016



Espacio de aula exterior de la Escuela La Salle, Santa Rosa, 2016

ANEXO XIV - Propuesta de extensión 2018

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

DADOS GERAIS

Código: CR014-2018	
Título: Pedagogía del entrelugar: formación para docentes del Municipio	
Categoria: CURSO	Abrangência: Regional
Ano: 2018	Período: 30/04/2018 a 24/11/2018
Unidade Proponente: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA / UNILA	
Unidade Orçamentária:	
Outras Unidades Envolvidas:	
Área do CNPq: Ciências Humanas	Área Principal: 4 - EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
Nº Bolsas Solicitadas: 0	Nº Bolsas Concedidas: 0
Tipo de Cadastro: SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA	Convênio Funpec: NÃO
Público Alvo Interno: docentes das escolas municipais	Público Alvo Externo: docentes puerto iguazú/ciudad del este
Público Estimado Externo: 20 pessoas	Público Estimado Interno: 90 pessoas
Público Real Atingido: 15 pessoas 	
Fonte de Financiamento: FINANCIAMENTO INTERNO (FLUXO CONTÍNUO 2017 / 2018)	
Renovação: NÃO	
Linha de Atuação:	
Nº Bolsas Solicitadas: 0	Nº Bolsas Concedidas: 0
Temática Secundária: Sociologia	Descrição Resumida: Formação continuada para os docentes do município.
Quantidade de Público Alvo Indireto: 20 pessoas	Quantidade de Instituições Parceiras: 2 pessoas
Modalidade do Curso: Presencial	Instituições Parceiras: Prefeitura, Núcleo de Educação Municipal
Carga Horária: 80 horas	Tipo do Curso: ATUALIZAÇÃO
Situação: CONCLUÍDA	Previsão de Nº de Vagas: 50
Faz parte de Programa de Extensão? NÃO 	
Público Alvo Indireto: comunidade em geral	

Estado	Município	Bairro	Espaço Realização
Paraná	Foz do Iguaçu	Jardim Universitario	Escolas Municipais

DETALHES DA AÇÃO

Resumo:

O objetivo do seguinte projeto de formação permanente é ofertar formação aos/as docentes que trabalham nas escolas do Município (Foz de Iguazú) nas temáticas sobre a fronteira, educação interculturalidad, plurilinguismo e território.

Justificativa:

Em Foz do Iguacu, fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai, convivem cerca de 74 nacionalidades e etnias, impondo inúmeros desafios para o convívio e a integração entre as diferentes culturas.

Nas escolas da cidade, onde as diferenças exigem respeito e igualdade e as relações estabelecidas carecem de compreensão e aceitação, *aprender a interactuar juntos* se configura como uma das principais demandas de aprendizagem.

Por isso, desde 2016 o Grupo de Pesquisa *Interculturalidade e Alteridade*, formado por professoras da UNILA, UNIOESTE, Instituto Federal, e professoras do município, atua nas escolas de Foz do Iguacu para promover uma *Educação Intercultural*, baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. O objetivo é romper com a ideia de que a diferença é forçosamente fonte de ameaça e risco.

As atividades desenvolvidas até o momento envolveram a oferta de Cursos de Formação Continuada para professores, a realização de pesquisas em escolas que recebem estudantes de outros países, entre outras. Os resultados foram excelentes, mas se o que pretendemos oferecer condições a educação desperte nos jovens atitudes de empatia e respeito, estimular que façam perguntas e questionem suas representações sobre o mundo e sobre si mesmos, então são necessárias novas estratégias de trabalho que envolvam toda a comunidade escolar. Não só professores e agentes educativos, mas famílias inteiras. Abrir espaço para o trabalho com seus imaginários, suas emoções, e não só com teorias, que todos aceitam como tal, mas não incorporam às suas vidas.

Nesta perspectiva, este Projeto busca, ao invés de expandir, concentrar os esforços nas comunidades escolares e promover uma série de interações que permitam, ao longo de um ano letivo, que a própria escola a comunidade que a compõe se revejam, reflitam, e se abram à diversidade cultural que nos habita.

O projeto será desenvolvido em dois momentos principais: o primeiro é de sensibilização, com a realização de rodas de conversa, cine/debates e oficinas abertas sobre violência, preconceito e xenofobia na cidade. Em seguida, a escola e a comunidade envolvida irão elencar quais são os principais desafios de *viver junto* em Foz do Iguacu. No segundo momento, serão realizados grupos de trabalho para definir linhas de ação e implementar as atividades planejadas, elaboradas *por e para* a própria comunidade escolar.

Ao longo de todo o projeto, a escola contará com total apoio da equipe propositora, que poderá mediar as atividades desenvolvidas e oferecer cursos e palestras para o debate de temas solicitados.

Espera-se que, ao final, a escola e a comunidade que a compõe despertem para a importância de promover, na educação, formas mais respeitadas e solidárias de convivência que diminuam as distâncias entre *nós* e os que consideramos como os *outros*.

Fundamentação Teórica:

A região trinacional, constituída pelas cidades de Foz do Iguacu; Ciudad del Este e Puerto Iguacu, abriga uma imensa gama de variedade linguística, artística e cultural, podendo ser observado a partir das diversas etnias presentes na região. Além disso, a região apresenta-se como um polo de turismo mundial com seus atrativos naturais e com a presença de uma das maravilhas do mundo moderno. Este território também foi formado historicamente por conflitos e tensões sociais e espaciais. Com tanta singularidade, podemos entender este espaço como um lugar no qual são reconfiguradas as relações sociais e culturais (GRIMSON, 2010). Em um espaço tão frutífero, o imaginário existente sobre a concepção do sujeito tri fronteiriço não pode ser concebido fora de seu contexto local e contingente, pois tomamos aqui como pressuposto que a realidade não existe fora do sujeito; ela está intrinsecamente ligada a ele (MATURANA, 2006) e desta forma não é possível conceber a existência de uma única realidade, mas sim de realidades apreendidas a partir do olhar do observador. Nesta perspectiva, procuramos no curso de formação docente denominado: Pedagogia Intercultural: entre/línguas e culturas fazer um recorte a partir do viés educacional, pois acreditamos que o currículo educacional tem influência direta na visão de sujeito e como este é construído e constrói o mundo. Para realizar o processo de formação, analisamos, a língua como discurso, onde assumimos que os processos interpretativos são construídos pelos sujeitos, em meio as relações de poder instauradas no confronto de saberes e sentidos. Deste modo, possibilita-se a capacidade de analisar e refletir sobre os fenômenos linguísticos e culturais como realizações discursivas, as quais se revelam na/pela história dos sujeitos que fazem parte deste processo.

Exposto acima, e levando em conta a necessidade de problematizar a fronteira como um lugar além de

um espaço geográfico, com linhas divisórias demarcadas, mas principalmente um espaço de trânsitos e fluxos, “desterritorializado” (GARCIA CANCLINI, 2013), não vinculado a discursos identitários únicos estabelecidos pelas memórias históricas nacionais, queremos analisar como o discurso educacional problematiza esse espaço híbrido e conflituoso, corroborando ou não para a formação de um sujeito disposto a [des(re)]construir sua própria identidade a partir do discurso de e sobre o Outro. Nosso objetivo geral foi entender que a aprendizagem Intercultural implica o autoconhecimento e a compreensão do contexto cultural em que emergimos, como pré-requisito para a compreensão dos outros. É um processo extremamente complexo porque questiona ideias profundamente enraizadas sobre o que é certo e errado, e sobre a forma como estruturamos o mundo e as nossas vidas. Num processo de aprendizagem intercultural, aquilo que tomamos por garantido e consideramos essencial é posto em questão. É um processo de descoberta que implica o empenho pessoal e a capacidade de autoquestionamento de ambos os lados. A nossa identidade é desafiada pela forma como os outros fazem e pensam, e este nem sempre é um processo isento de conflito. Implica assumir riscos e tensões, mas também abre a possibilidade de explorar oportunidades e soluções inovadoras. É uma questão de alcançar um equilíbrio entre nos forçarmos a ir um pouco mais longe no nosso quadro de referência e o respeito pelas nossas diferenças enquanto elementos iguais da realidade. Mas para que tais benefícios sejam alcançados é necessário investigar o estado da arte e agenciar ações nas quais a comunidade escolar possa refletir e avaliar suas abordagens e epistemologias.

Metodologia:

A metodologia utilizada terá como base o trabalho crítico e analítico nas aulas. O curso será desenvolvido em dois momentos principais: o primeiro é de sensibilização, com a realização de rodas de conversa, cine/debates e oficinas abertas sobre violência, preconceito e xenofobia na cidade. Em seguida, a escola e a comunidade envolvida irão elencar quais são os principais desafios de *viver junto* em Foz do Iguaçu. No segundo momento, serão realizados grupos de trabalho para definir linhas de ação e implementar as atividades planejadas, elaboradas *por* e *para* a própria comunidade escolar.

Referências:

CANCLINI, Néstor: *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP, 2013

Objetivos Gerais:

O seguinte programa de formação permanente tem como objetivos:

- a) trabalhar os diversos conceitos de cultura,
- b) trabalhar conceitos de inter e transculturalidade na aula,
- c) combater os preconceitos presentes na sala de aula,
- d) favorecer a compressão das relações étnicas,
- e) trabalhar as relações e interações sociais da região,
- f) promover o aprendizado das línguas da região,
- g) compreender a pedagogia intercultural como transformadora na sala de aula.

Resultados Esperados:

Espera-se que, ao final, a escola e a comunidade que a compõe despertem para a importância de promover, na educação, formas mais respeitadas e solidárias de convivência que diminuam as distâncias entre *nós* e os que consideramos como os *outros*.

ANEXO XV: **Secuencia Didáctica** ¹⁸⁸**Propuesta de Unidad de Aprendizaje****Secuencia Didáctica: recordando, relatando y reescribiendo nuestra frontera**

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Los y las docentes de las disciplinas de español y portugués han concordado en trabajar conjuntamente la narración y reescritura de diferentes relatos que hacen referencia a elementos (personajes, lugares, animales, objetos) que circulan en nuestra comunidad y mantienen viva la memoria de nuestra región de frontera.

Para dicho fin, se propone a los alumnos de 4 año la realización de un «compendio bilingüe ilustrado» (el soporte puede ser un cuadernillo, una cartelera, un blog digital, etc.) de textos que contribuyan a la recuperación de esta memoria fronteriza.

Pero, ¿en qué tipo de textos estamos pensando? ¿Qué forma asumían antiguamente esos relatos cuando se pretendía explicar la existencia de algunos seres, animales u objetos presentes en la vida cotidiana?

Esta unidad didáctica tiene como objetivo que los alumnos se familiaricen con la lectura, redacción y exposición oral de «leyendas» significativas en su entorno, esto es, que recuperen algunas de las narrativas que forman parte de nuestra comunidad regional de frontera. Teniendo en cuenta la circulación de este género en lengua portuguesa y española, se proponen no solo actividades comparativas de elementos gramaticales, sino también actividades que promuevan la reflexión normativa y viabilicen prácticas creativas de lectura y producción textual.

La propuesta interdisciplinar se articula con las disciplinas de Portugués (trabajo simultáneo de lectura, narración y reescritura de leyendas), Ciencias naturales (conceptos relacionados al suelo y a la ecología) y Artes (actividades manuales con diversos materiales, ilustraciones, etc.).

A propósito del género leyenda.

La leyenda es un relato que explica al pueblo las características del ambiente, el porqué de los nombres que designan aspectos particulares del paisaje y de las cosas, las causas que dan formas y condiciones a los animales, las plantas, la atmósfera de determinada zona y hasta de las estrellas y el universo. Se inscribe en la práctica cultural de transmisión oral. Da cuenta del origen de las creencias religiosas y de los conocimientos heredados. Se relaciona con la realidad y con la fantasía, con el conocimiento tradicional y con la creación ética y estética de cada pueblo.

Se diferencia del cuento y de la anécdota porque es explicativa y no tiene la complejidad del cuento, su motivo esencial es unitario. Tiene un punto de partida, ya que habla de personajes determinados que actúan en una etapa de la historia y en lugares asentados en los mapas. Esta característica la diferencia del cuento popular, ya que éste último transcurre en una época y lugar imprecisos, con personajes que suelen ser figuras arquetípicas. Tanto en la leyenda como en el mito, los dioses se encuentran presentes en un ámbito y tiempo fuera de la medida humana, pero se diferencian porque el mito se refiere al nacimiento, vida y acciones de los dioses que dieron origen al mundo y que fueron objeto de culto. Así, el mito tiene proyección cosmogónica. La leyenda es menos ambiciosa, explica las particularidades de un árbol o una planta o el aspecto de un pájaro pero no detalla cómo se formó el cielo o el mar.

En la leyenda lo que sucedió una vez perdura a través de sus efectos. Incluye mensajes de protección del medioambiente. Las malas acciones de los personajes son castigadas. Por lo tanto, explica y moraliza pero sin dejar una enseñanza explícita como la fábula.

Recomendamos la lectura de leyendas durante todo el ciclo escolar ya que acercan a nuestros alumnos a la raigambre folklórica de nuestro país, a su diversidad cultural, al conocimiento de la flora y fauna

¹⁸⁸Propuesta elaborada por el equipo de la formación docente permanente de castellano para las docentes de la red municipal, año 2018, en supervisión del Dr. Ariel Matías Blanco, docente de la UNILA.

de otras provincias, haciéndoles saber que hay un mundo más allá de los límites de la Ciudad A su vez, las leyendas con temas de la naturaleza podrán relacionarse con Ciencias Naturales y las de temas históricos (de la conquista, etc) con el área de Ciencias Sociales

Nuestras leyendas (A pesar de que este texto se refiere al contexto argentino, es posible pensar algunas semejanzas existentes entre los Estados nacionales de América Latina que sufrieron las consecuencias de la violencia colonial).

Nuestro país se ha construido sobre la base de una realidad indígena preexistente, combatida y políticamente desestructurada. Las leyendas documentan la identidad cultural de los pueblos aborígenes que habitaron el territorio argentino y permiten que aquellas culturas desaparecidas permanezcan en el imaginario colectivo como testimonio de su desestructuración. Guaraníes, tobas, quechuas, diaguitas, comechingones, mapuches, tehuelches y onas portan una identidad que se trasunta en este tipo de relatos.

En estas leyendas se utilizan símbolos de distintos tipos, estableciendo una relación entre lo conocido y lo desconocido, de forma natural o intencional. Por ejemplo, los tobas veneran al palo santo porque además de ser un producto de la naturaleza simboliza algo muy importante y le otorgan propiedades específicas como las de ahuyentar insectos y aromatizar el agua.

Se incluyen mensajes de protección y defensa del medioambiente. Están ligadas a la vida productiva de los pueblos que dependen de su propio medio como fuente de subsistencia. Algunas tienen un mensaje aleccionador y las malas acciones merecen su castigo, por ejemplo el canibalismo de los tobas se paga con la muerte. Algunos relatos incorporan elementos europeos, prueba de la influencia de la conquista española. Hay fusión de divinidades aborígenes como la Pachamama con elementos de la religión católica. También las historias mencionan animales como el caballo, incorporados a la vida del aborígen a partir de la llegada de los españoles.

Por lo tanto, nuestras leyendas están formadas por las que trajeron los españoles y las aportadas por los aborígenes. El mito de los gigantes de la Biblia o las leyendas de las fuentes de la eterna juventud de la Edad Media se incorporaron a estos pueblos a través de los conquistadores.

En su mayoría, las leyendas de guaraníes, tobas, quechuas, mapuches, diaguitas, comechingones, tehuelches y onas tienen como objetivo expresar las cosmovisiones que perduran en el universo simbólico de la historia de nuestro territorio. Estos relatos transmiten saberes, actitudes, costumbres, pautas, transgresiones y sanciones.

A partir de una situación conflictiva localizada en el tiempo y en el espacio, se desarrolla una historia en la cual se encuentra comprometido el personaje central, que puede ser tanto un ser humano como un animal, vegetal, ser sobrenatural o un elemento de la naturaleza. Para lograr resolver el conflicto se apela a símbolos culturales compartidos por los integrantes de esa cultura.

Estos relatos se vinculan estrechamente con la forma de vida de las poblaciones. Hay descripciones del medioambiente, retratos de los personajes y su forma de vida.

En las leyendas de los pueblos guerreros predominan los relatos heroicos; en las de los pueblos cazadores, narraciones de animales, en los agricultores, las historias sobre los cultivos o los fenómenos atmosféricos como la lluvia y en los pueblos pescadores las leyendas del mar.

También se pueden observar elementos simbólicos compartidos en las leyendas de diferentes tribus, productos de migraciones, intercambios y traslados entre las sociedades indígenas.

Agrupación Temática

Clasificaremos las leyendas de acuerdo a los temas que abordan. Por lo tanto, en cada una de las áreas se encontrará la siguiente clasificación:

1. De Plantas
2. De Animales
3. Accidentes Geográficos, elementos naturales y nombres de lugares
4. Históricas
5. Religiosas
6. Supersticiones y Creencias

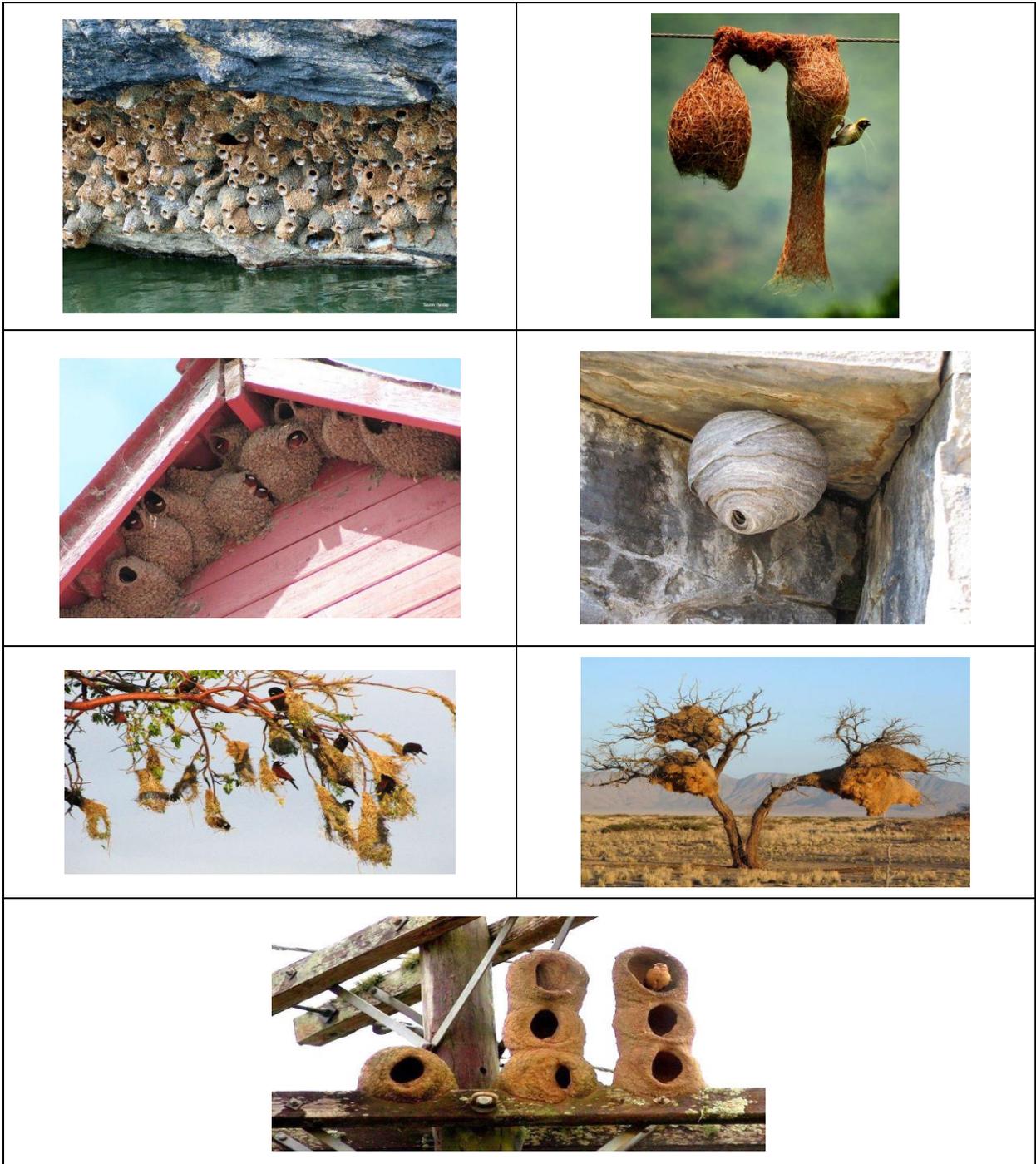
Adaptado de: https://leyendas.idoneos.com/acerca_de_las_leyendas/

¿QUÉ TAL SI EMPEZAMOS?

□ Vamos a escuchar este audio: <https://www.youtube.com/watch?v=6hZtOsn7SE>

¿Qué escuchamos? ¿Quién o qué emite este tipo de sonido? ¿Lo escuchamos habitualmente en nuestro entorno? ¿Dónde?

Vamos a observar estas imágenes



Fuente: <https://www.recreoviral.com/animales/aquitectos-casas-que-construyen-animales/>

¿Has visto alguna de estas construcciones en tu entorno (casa, barrio, escuela, etc.)? ¿Qué tipo de animal construye y vive allí?

Ahora, vamos a detenernos en la imagen número 6. Escuchemos nuevamente el canto del audio y la imagen del ave que lo emite.

¿Alguien sabe cómo se llama?

¿Qué tal si intentamos decifrarlo? Acá tenemos algunas pistas
¿A qué objeto se parece el nido que construye esta ave?

HORNO DE BARRO



H _ _ _ _ _ O



COCINA A GAS



C _ _ _ _ _ O



¿Qué tal si conversamos...?

¿Alguien oyó, leyó o se imaginó una explicación para esta maravillosa habilidad que tiene el hornero?

¿Dónde la oímos? ¿Dónde la leímos? ¿Quién nos la contó? ¿Cuándo?

¿Qué tal si relatamos o imaginamos algunas de esas historias?

¿Las distintas versiones que contamos son idénticas? ¿Por qué?

¿Qué tal si leemos una leyenda?

La leyenda del hornero (ogaraitig, en guaraní)

Cuentan que en los pueblos originarios que habitaban a orillas del río Paraguay, cuando los muchachos llegaban a cierta edad debían pasar tres pruebas. La primera consistía en correr muy rápido, mucho más que el viento, veloz. Para superar la segunda, tenían que nadar de un lado al otro del río. Por último, debían cumplir con un extraño ritual: quedarse acostados sin moverse, muy quietos, tan quietos que no podían ni siquiera pestañear, durante un largo tiempo. Todos los jóvenes de esa tribu se entrenaban con gran dedicación para poder pasar esa prueba. Aprobarla, significaba pasar a ser adultos.

Una vez existió un joven llamado Jahé que sorprendió a todos con su destreza. Cuando le tocó realizar la primera prueba, muy pronto dejó atrás a los demás competidores. Así Jahé, pasó a ser un adulto. Lo que nadie sabía era que mientras el joven corría, en las alas del viento escuchó la voz de una mujer como el canto de un ave. Esa misma voz fue la que lo alentó mientras cruzaba el río Paraguay y la que

le permitió concentrarse cuando debió permanecer quieto. Como era costumbre en esa época, el jefe de la tribu premió a Jahé concediéndole la mano de su hija. Jahé no podía aceptar ese ofrecimiento, pues la melodía que escuchó durante la prueba lo acompañaba día y noche. Jahé se había enamorado.

El jefe de la tribu comenzaba a impacientarse por la falta de decisión del joven. Una mañana el muchacho elevó sus brazos al cielo pidiendo a su amada que lo ayudara a decidir. Entonces volvió a escuchar su voz.

Las manos de Jahé comenzaron a moverse al compás de una suave música hasta que tomaron el movimiento de las alas de un pájaro. Los que observaban la escena vieron con asombro cómo el cuerpo del joven comenzaba a transformarse en un pájaro y se perdía volando en el aire. El ave era de color pardo y desapareció en los bosques que bordean el Paraguay. Buscó entre los árboles a su amada, pero no la encontró. Construyó una casita de barro para resguardarse de los rayos, los vientos y las lluvias. Por fin, una mañana la dulce cantora se posó en su nido y desde entonces es su compañera.

¿Qué tal si analizamos el texto?

- Vamos a responder a estas preguntas. Antes, veamos el video: Leyenda del hornero - Milagros Brem (4.51)**

¿Quién es el narrador de la leyenda?

¿Quiénes son los protagonistas de la leyenda?

¿Cuándo ocurren los acontecimientos?

¿Dónde ocurren?

¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se soluciona?

¿Qué explica la leyenda?

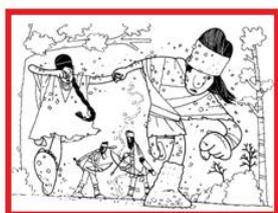
- Vamos a dibujar los retratos de los personajes de la leyenda y a identificar algunas características de los mismos**

Jahé	El jefe de la comunidad	La hija del jefe de la comunidad	Los jóvenes de la comunidad	La compañera de Jahé
¿Cómo era? ¿Qué hacía?	¿Cómo era? ¿Qué hacía?	¿Cómo era? ¿Qué hacía?	¿Cómo eran? ¿Qué hacían?	¿Cómo era? ¿Qué hacía?

- Vamos a escuchar la leyenda del hornero contada por alumnos de una escuela argentina**

<https://www.youtube.com/watch?v=LzgV-1FJhJA>

- Vamos a ordenar la secuencia de imágenes a partir del relato de los chicos**



4



2



5



6



1



3

<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● Guenú era el joven más trabajador de toda la comunidad. ● Trabajaba modelando jarrones y vasijas de barro. ● Deseaba convertirse en el mejor alfarero del lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● Ayelén era alfarera. ● Era hermosa y alegre. ● Guenú y Ayeles estaban enamorados. ● No se separaban ni un instante. ● Eran muy buenos compañeros ● Tenían muchas cosas en común. ● Les gustaba estar juntos. ● Les gustaba escuchar el canto de los pájaros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● Guenú y Ayelén habían decidido casarse. ● Los padres de los novios se reunieron con el hechicero. ● El hechicero bailó alrededor de una fogata invocando a los espíritus. ● El hechicero arrojó ramas secas y las cenizas tiñeron a todos los participantes. ● El hechicero anunció grandes desgracias si esa boda se celebraba y les aconsejó a los padres que impidieran la boda para cuidar a la comunidad y a sus hijos.
<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● Guenú y Ayelén estaban muy aterrorizados. ● Se tomaron muy fuerte de la mano y empezaron a correr. 	<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● El padre de Ayelen, que era el cacique, ordenó a los hombres de la tribu que los persiguieran y atraparan. ● La persecución duró varias horas. ● El cazador más habilidoso lanzó una de sus flechas e hirió a Ayelén. 	<ul style="list-style-type: none"> ● IMAGEN N°..... ● Un revuelo de plumas y trinos surgía en el lugar. ● Los dos jóvenes se convirtieron en hermosas y pequeñas aves. ● Esas aves se llamaban horneros.

¿Qué versión nos gustó más? ¿Por qué?

¿Qué diferencias y semejanzas encontramos entre las dos leyendas?

¿Las dos presentan los mismos personajes?

- ¿Las dos presentan la misma situación de conflicto?
 ¿En las dos se resuelve el problema de la misma manera?

- Vamos a ordenar nuestras ideas en este cuadro a partir de una de las leyendas**

Situación inicial (Presenta los personajes, el tiempo y el lugar donde transcurren los hechos)	
Complicación (Presenta el conflicto que, aparentemente no tiene resolución y pone a los personajes en apuros)	
Resolución (Se logra una solución para el conflicto de manera mágica y se explica el origen de un nombre, objeto, ser vivo o fenómeno natural que forma parte de la vida de la comunidad)	

- ¿Podemos decir que la resolución «milagrosa» del conflicto se da en las dos versiones a través de una misma manera? ¿Cuál?

¿Qué tal si conocemos más?

- Vamos a escuchar más información sobre el hornero (*Furnarius rufus*, su nombre científico) también llamado alonsito (en Argentina y Paraguay), casero, caserita (en Argentina), guyra tatakua (en guaraní), Alonso García (en Paraguay), tiluchi (del quechua, en Bolivia), simplemente hornero (en Uruguay y Argentina) o João-de-barro, Maria Barreira (en portugués, en Brasil)
- <https://www.youtube.com/watch?v=5FeIqkI0xhk>

- ¿Qué forma y estructura tiene el nido del hornero?
 ¿Qué tipo de materiales utiliza el hornero para construir su nido?
 ¿Qué tipos de suelos conocemos? ¿Cuál te parece más propicio para la construcción de un nido de hornero? ¿Por qué?
- Vamos a hacer una réplica del nido del hornero. Este video nos puede ayudar (<https://youtu.be/4KneYpCLbyk>)
- ¿Observamos cómo el hornero construye su nido?

- Vamos a hacer nidos utilizando los siguientes materiales:

- Arcilla o tierra
- Agua
- Tiritas de paja o pasto seco
- Recipientes para hacer la mezcla

¿Qué tal si investigamos más?

- Con ayuda de internet, los libros de la biblioteca, de otros profesores o de la familia, vamos a buscar otras leyendas para contar y comparar.
- ¿Qué tal si redactamos una leyenda ilustrada?

- Vamos a elegir un tema para nuestra primera versión (Podemos elegir una leyenda que ya conocemos o un elemento de la naturaleza que queramos explicar a través de este tipo de narrativa) (Puede ser como tarea para el hogar) (pueden pedir ayuda a algún integrante de la familia) (Puede ser en pequeños grupos) (pueden traer la secuencia e ilustraciones y una breve explicación de las mismas).

- Vamos a tachar (x) algunos de estos fragmentos que no nos ayudan a comenzar nuestros relatos.

<i>Había una vez ...</i>	<i>querido diario, hoy fui a ...</i>	<i>hace muchos años en...</i>	<i>Primero, se baten los huevos ...</i>
<i>Se cuenta que ...</i>	Queridos alumnos,	<i>Contaba mi tatarabuelo que, cierta vez, en un apartado lugar de ...</i>	...
En mi opinión, la leyenda debería empezar en	<i>Cuenta una leyenda popular que...</i>

- Vamos a encontrar algunas características personales para poder describir a nuestros personajes

A	Z	W	W	U	O	U	H	O	W	H	B	O	G	E	N	E	R	O	S	O	U	C	T	C
F	O	U	W	Y	T	C	Ñ	C	O	M	I	O	T	J	R	U	I	F	U	Q	L	I	W	W
E	U	Q	R	P	S	R	U	F	O	S	P	U	N	A	O	Ñ	D	Y	U	R	K	E	F	Y
A	E	Ñ	F	F	E	I	S	A	F	E	O	A	G	A	D	D	U	K	K	P	V	S	L	F
Ñ	A	E	F	M	D	I	S	I	S	A	K	Z	X	L	C	Q	I	Q	F	Z	G	P	S	E
V	C	U	N	A	O	M	I	I	M	W	T	U	E	G	H	H	Ñ	T	O	J	O	W	I	O
R	A	M	Q	G	M	M	M	M	P	G	S	Ñ	R	R	E	O	Q	R	T	T	H	N	T	
S	I	Z	J	A	R	I	C	J	L	X	A	Z	I	J	E	S	B	N	H	E	F	G	V	W
R	H	Ñ	U	A	S	E	F	A	X	F	P	T	E	M	D	P	Q	B	U	K	V	G	X	A
H	C	M	V	T	U	Z	I	Z	Z	E	A	X	I	W	I	E	K	X	F	O	V	I	L	U
A	D	U	A	Y	Q	C	O	D	B	E	U	B	K	C	W	T	E	J	M	Ñ	U	E	D	S
P	I	T	N	L	K	Z	R	O	O	Y	Y	U	W	D	O	U	P	D	U	M	G	Q	U	U
L	Z	L	T	M	V	V	D	J	H	Z	A	Q	E	B	Z	Ñ	A	O	K	R	Z	E	E	G
E	T	N	E	I	L	A	V	U	B	X	Z	Q	N	N	U	E	X	U	E	R	V	E	Z	I
E	Q	I	F	T	C	B	D	I	A	N	E	V	O	J	U	M	F	I	C	L	X	H	Q	M
B	C	B	O	U	W	H	V	O	R	A	R	R	O	G	A	N	T	E	R	K	X	Z	M	M
B	A	W	D	K	U	E	D	N	S	Q	T	O	E	Q	O	J	O	N	U	P	Z	C	Q	F
R	E	E	Ñ	Y	V	F	P	Ñ	C	X	O	S	O	I	V	R	E	N	E	R	D	Z	I	J
U	I	H	N	X	Z	O	T	S	I	L	E	S	J	J	U	L	H	H	L	I	A	E	I	H
K	U	I	U	G	R	O	S	E	R	O	F	B	M	E	T	I	M	I	D	O	A	Z	L	V

Alegre-Arrogante-Bonachón-Cruel-Divertido-Educado-Engreído-Generoso-Grosero-Joven-Listo-Malvado-Modesto-Nervioso-Optimista-Perezoso-Pesimista-Simpático-Tímido-Valiente

- Vamos a describir las características físicas de Jahé.

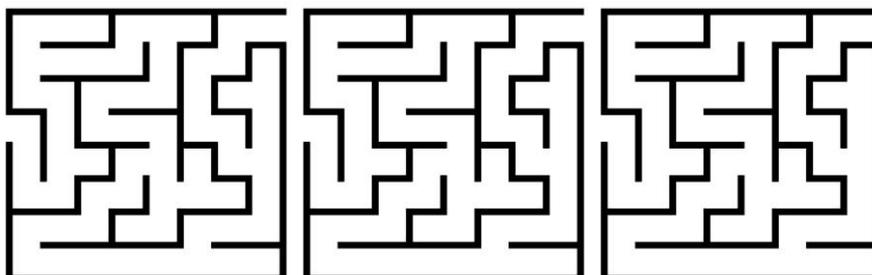
¿Cuáles nos parecen más adecuadas? ¿Faltan algunas?

ALTO/A	BAJO/A	FUERTE	DÉBIL	RÁPIDO/A
LENTO/A	JOVEN	BELLO/A	VIEJO/A	RUBIO/A
MORENO/A



- Vamos a ampliar esta lista para poder describir a los personajes de nuestras leyendas
- Vamos a descubrir acciones para nuestros personajes, recorriendo estos laberintos

CORRER-VER-ESCAPAR-DESCUBRIR-CONSTRUIR-CAERSE-ENCONTRAR

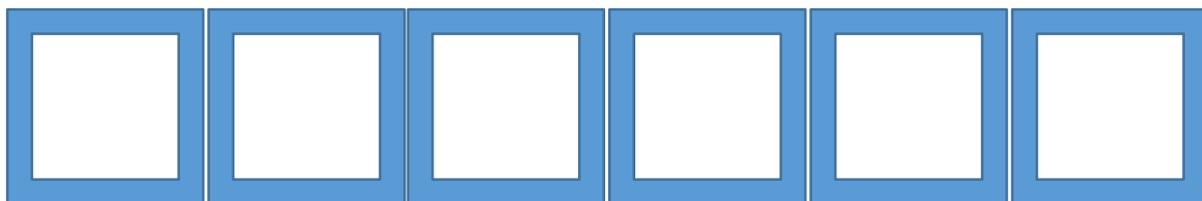


- Vamos a completar este cuadro con las informaciones

NUESTROS PERSONAJES

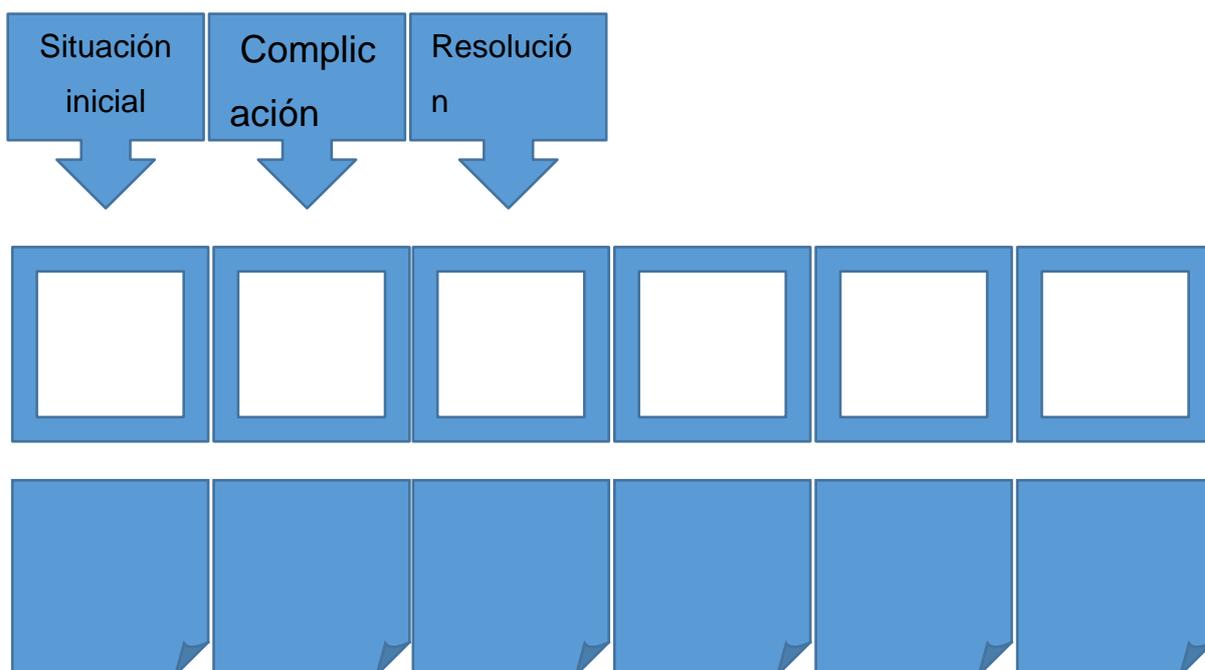
ERA/N	TENÍA/N	ACCIONES

- Vamos a identificar algunas características fundamentales de las leyendas
 - « Las leyendas son narraciones que explican sucesos, el origen de nombres o de elementos de la naturaleza.
 - « Tienen más aspectos maravillosos que reales o históricos y muchas de ellas nacieron como relatos orales.
 - « Hoy forman parte de nuestra cultura y podemos encontrarlas tanto en relatos escritos como orales.
 - « Se transmiten de generación en generación.
 - « Narran sucesos desconocidos e inexplicables.
 - « Los hechos suceden en un lugar determinado.
 - « Siempre incluyen un elemento mágico o milagroso.
 - « Ocurren en un tiempo muy lejano, remoto
 - « Explican algo. Por ejemplo, el origen de los animales, de las plantas o de los fenómenos naturales.
- Vamos a preparar la secuencia de dibujos para apoyar nuestros relatos



¿Qué tal si revisamos los textos?

- Vamos a verificar la secuencia de imágenes y los enunciados que la acompañan



- Vamos a verificar si utilizamos algunas de estas palabritas (conectores) que nos permiten relacionar y dar sentido a los diferentes «momentos» de nuestras leyendas.

CUANDO›MIENTRAS›ENTONCES›ENSEGUIDA›LUEGO›CADA VEZ QUE›APENAS›EN CUANTO›SIMULTÁNEAMENTE›AL PRINCIPIO›DESPUÉS›DE UN TIEMPO›AL RATO›UN DÍA/NOCHE...›EN ESOS DÍAS›ANTES QUE›DESPUÉS DE QUE›MÁS TARDE›DE PRONTO›REPENTINAMENTE›AHORA QUE›POR ÚLTIMO›

- Vamos a verificar si nuestra secuencia ilustrada nos permitió incluir estos elementos:

- « Identificar personajes con sus características.
- « Determinar el tiempo y/o el lugar.
- « Explicitar acciones importantes para que el relato avance.
- « Explicitar y describir situaciones y/o acciones habituales.
- « Identificar una situación de conflicto.
- « Evidenciar una resolución fantástica o sobrenatural del conflicto.
- « Sugerir una explicación de algún fenómeno natural.

¿Qué tal si presentamos nuestro compendio bilingüe ilustrado?

- **Con los textos revisados y las ilustraciones terminadas vamos a proceder a construir el compendio bilingüe.**

« Algunas ideas:

« Si decidimos hacer un mural para que todos los que pasan por allí puedan leer las leyendas, podemos tomar todos los textos producidos y pegarlos en una pared o lugar destinado para eso.

« Si decidimos hacer una antología de leyendas, podemos pensar en ordenar los textos con algún tipo de criterio (podemos recurrir a la tipología que se ofrece al principio de la unidad didáctica) e incorporar un índice y una portada.

« Si decidimos utilizar algún soporte digital, podemos conversar con algunos profesores que conozcan sobre el asunto y publicar el compendio en forma de blog, como una página en Facebook o Edmodo o en una secuencia de videos en Youtube.

¿Qué tal si concluimos?

- **Vamos a conversar sobre lo que estudiamos en esta unidad**

¿Qué es una leyenda?

¿Sobre qué hablan las leyendas que conocemos?

¿Qué «momentos» componen normalmente una leyenda?

¿Qué es lo más difícil de /leer/oír/contar/escribir una leyenda?

¿Qué aprendimos a hacer o qué mejoramos a partir de esta unidad?

¿Cuál es la contribución del «compendio de leyendas» para nuestra comunidad de frontera?

ANEXO XVII - Ejemplos de diario de campo

Para mim com certeza acredito que as diferenças deveriam ser respeitadas, pois desde os primórdios sabemos que a sociedade se diferencia de acordo a suas raízes, nenhum ser é descrito como idêntico ao outro seu descendente ou não. Cada um possui suas características físicas, sociais, individuais e acredito que deveríamos sim, respeitar a cultura pelo qual um determinado indivíduo esta pré-inserido e determinado, respeitando-os e tentando inseri-los, nunca diferenciando-os ou excluindo dos demais, principalmente em nosso trabalho. Para sermos entendidos como verdadeiros docentes, nós professores, precisamos atrair para perto toda e qualquer forma de diferença e toma-la como auxilio no contexto do dia-a-dia, trazendo assim curiosidade, reconhecimento de novas formas de culturas, estabelecendo assim um intercambio de conhecimentos vasto e totalmente importante á formação do educando

Vejamos que em tempo de inclusão de alunos especiais nas classes regulares, há uma interação maior entre as crianças, onde elas aprendem a respeitar as diferenças e ainda ser solidários entre si.

Claro, ainda vemos que há muitas formas de preconceito não entre alunos apenas, mas de pais de alunos considerados "normais" com o aluno incluído.

Há muito a ser trabalhado nas escolas com relação à aceitação e respeito às diferenças. Mas estamos no caminho. Há esperança!

Não acho que os conteúdos sejam barreiras para isso acontecer, basta que saibamos trabalhar esse “conteúdo programático” a nosso favor e a favor da prática escolar com nossos alunos em sala de aula e fora dela; nos espaços físicos, tais como: quadra, informatica educativa, brinquedoteca e em todos os espaços de entro da escola, trazendo a inclusão e a diversidade como função social de nossa pratica escolar.

Mas estamos vendo no mundo uma onda de intolerância e políticas nacionalistas que pretendem barrar estrangeiros, migrantes e que também delimitam a liberdade religiosa ou de gênero. Como trazer essas problemáticas em sala de aula?

Vivemos realmente numa onda de intolerância religiosa, étnica, política... que estamos diariamente observando nos jornais, televisão e meios de comunicação, tais como: internet, WhatsApp e outros. E com isso há uma enorme facilidade de se barrarem a liberdade de expressão, possibilidade de socialização e intercâmbios o que é de suma importância ao ser humano que estuda, pois e com o pluralismo cultural, essa mescla de culturas que nós, brasileiros possuímos e que nos fazem pessoas mais solidárias, é o que não poderia nunca faltar , Por isso e que poderíamos então trazer em forma de atividades vivenciadas, como: feira culturais, trabalhos de teatros na escola, abordando as diversidades étnicas e culturais que temos em Foz do Iguaçu, por exemplo.

As diferenças do ser humano devem ser respeitadas, deve-se manter a unidade na diversidade cultural que cada um traz consigo desde sua infância à idade adulta. Querer tornar o outro igual a si, é estupidamente agressivo as diferenças de cada um.

Na sociedade em que a pessoa está inserida, nenhum ser humano é igual a seu semelhante. Cada um tem sua própria singularidade: antipatia, talento, sexo, cultura, língua, religião e nacionalidade. Toda sociedade deve ser capaz de aceitar e conviver com as diferenças. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, opinião, compreensão e respeito entre todas as nações. Qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura,

portanto as pessoas devem evitar críticas a cultura de seu próximo e aproveitar para agregar certos conhecimentos a sua vida.

A educação para o “respeito às diferenças”, deve ser iniciada desde cedo com as crianças em casa e na escola. As crianças devem aprender que as diferenças são fonte de enriquecimento para todos, deve-se criar a consciência de que ser diferente é bom. Sendo assim, as pessoas caminharão para uma sociedade justa, pacífica e igualitária.

1. Até que ponto as diferenças representam barreiras para entendimento mútuo. Até que ponto elas representam oportunidades de aprendizagem?

Acredito que a falta de preparo é a principal barreira com respeito as diferenças.

Diferenças culturais ou regionais são mais fáceis de lidar, pois há uma tentativa de comunicação e aceitação mutua, com alguns poucos casos de preconceitos (minha experiência com alunos bolivianos, chilenos, paraguaios, argentinos etc.)

Porém quando se diz respeito a diferença intelectual ou mental é mais difícil de lidar. Os professores precisam de um melhor preparo para lidar com alunos deficientes. A falta de conhecimento e experiência fazem com que a vivência seja vista como algo ruim, pesada, etc. Acaba que o aprendizado discorra de maneira diferente da esperada. Já se o professor estiver bem preparado, ele saberá lidar com esse tipo de situação e poderá viabilizar e contextualizar o aluno à realidade que está inserido.

Acredito que as diferenças apenas representam barreiras para o entendimento mutuo, a partir do momento que o professor não tem conhecimento para lidar com essa diferença, pois além de um currículo pronto que nos é entregue, nos deparamos com situações que não temos preparo suficiente para lidar, daí parte de cada professor tomar isso como um desafio e uma oportunidade para um novo aprendizado, tanto para o professor como para turma. Em meio as diferenças que encontramos no nosso dia a dia, devemos olhar como uma oportunidade de aprimorar nossas aulas, ir além do currículo, buscar fazer sempre mais do que aquilo que nos é proposto. Ter um olhar diferenciado é a palavra chave, ao se deparar com o diferente ao invés de reclamar, aproveitar o que de novo essas diferenças podem nos trazer. Isso tudo sem deixar de cobrar das autoridades competentes o amparo necessário para cada vez mais saber lidar com as diferenças culturais que cada individuo tem.

Não é possível definir ou determinar uma cultura como superior a outra, pois existem diversos fatores que irão determiná-la: idade, região, família, escolarização, classe social, religião, entre outros. Dessa forma o que acontece com um grupo que determina uma cultura como superior a outra, é o fracasso nas relações sociais, profissionais, familiares. A troca de experiências de forma dialogada e respeitando os limites de cada individuo promovem estímulo a novas discussões, assim como agrega valor e conhecimento a cultura de cada um.

As diferenças deveriam ser respeitadas? Se a resposta for afirmativa, como e em que níveis? Ou as diferenças deveriam ser ajustadas, isto é, adaptadas ao contexto social na qual estão inseridas. Nós deveríamos evitar criticar alguém a fim de respeitar sua cultura? Como você define o respeito pelo diferente?

Com toda certeza deveriam ser respeitadas porém nem sempre é assim, o respeito as diferenças deveriam vir de dentro de casa, de berço. Não acredito que as diferenças deveriam de ser ajustadas ao nosso contexto social, as pessoas têm por obrigação respeitar as diferenças dos demais. Não devemos evitar a crítica, devemos criticar sim aqueles que se acham donos da verdade e acham que podem discriminar os outros por suas diferenças. Para se respeitar o

que é diferente primeiro temos que conhecer, é difícil as pessoas respeitarem sem o conhecimento.

As diferenças devem sim ser respeitadas. Uma vez que o ensino precisa compreender quais são os conhecimentos necessários para capacitar o aluno e torná-lo agente de transformação social. Sendo assim, a escola precisa promover um resgate de novos conhecimentos, buscando refletir criticamente sobre as ações e condutas cotidianas, tendo em vista desenvolver novas formas de atuar na educação que promova o sucesso do aluno. Ao adentrar este universo de diversidade, é necessário que a equipe escolar busque novos planos de ensino respeitando o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e colocando em prática as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. A construção do conhecimento na educação deve ocorrer coletivamente e deve estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso incluir questões a serem discutidas e refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, religião, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Todos nós temos nossa própria cultura que trazemos conosco da nossa convivência social que realizamos no dia a dia, o mesmo se dá com nossos alunos que trazem para escola sua própria bagagem. Por isso valorizo as “Formações” que recebemos para nosso aperfeiçoamento, visto que, tendemos a rejeitar o que não conhecemos.

É necessário um conhecimento do desconhecido, “do novo”, “do diferente”, que a escola e o governo estejam envolvidos e preocupados na formação plena e de qualidade de seus alunos “sociedade” preparada para lidar e conviver em diferentes ambientes e com diferentes pessoas. Porque só jogar no colo do professor a responsabilidade de formação do diferente em torná-lo “igual” deixa tudo simples e utópico na verdade.

Até que ponto as diferenças representam barreiras para entendimento mútuo. Até que ponto elas representam oportunidades de aprendizagem?

Para mim a maior barreira para o entendimento mútuo é a falta de preparo do professor, tanto com relação às diferenças linguísticas quanto a saber lidar com alunos com necessidades especiais, faltam políticas públicas que ofereçam ao professor esse preparo. E se ele puder “banicar” cursos de especialização é ótimo, mas e se não puder? O governo deveria oferecer esses cursos de capacitação e não apenas esperar que o professor siga um currículo pronto. No meu caso, teria dificuldade para lidar tanto com alunos de outras nacionalidades, quanto com alunos com necessidades especiais, pois não sei falar espanhol, por exemplo, que é a língua mais recorrente na fronteira, e também não tenho uma especialização em educação especial. Acredito, e também faria desta forma, que cada professor, primeiramente deve aceitar as diferenças e a cultura do aluno, pois, ela é parte de cada um e cada ser humano é único e na nossa profissão não apenas ensinamos, mas também formamos o ser humano, em segundo lugar, tentar se comunicar com alunos que falam outras línguas em sala, conversar com os pais para que ajudem nas tarefas em casa e conversem com seus filhos ajudando-os a entender a diferença entre sua língua e o português, explicar que são línguas parecidas etc. já se os pais não falam português é mais difícil, porém, o professor pode tentar se comunicar com o aluno, motivá-lo, estudar através da internet, uma hora este aluno aprenderá a nova língua. Já com relação aos alunos com necessidades especiais há uma maior dificuldade no entendimento mútuo, devido à falta de preparo do professor para lidar com esses alunos, porém, através da

mediação do professor e da ajuda dos outros alunos, todos acabam aprendendo a respeitar as diferenças. Em ambos os casos, tanto com relação às diferenças linguísticas, quanto aos alunos com necessidades especiais, o professor e os alunos sempre poderão aprender e construir experiências significativas. O professor também pode adaptar o currículo para que atenda às necessidades dos seus alunos e esteja de acordo com a realidade dos mesmos.

É possível estabelecer um currículo interculturalmente sensível? Como isso seria feito? Como a sua escola trabalha isso? A escola hoje se encontra marcada e desafiada por inúmeros conflitos que desestabilizam a lógica monocultural existente há alguns anos. Entretanto diante de tantas lutas e enfrentamentos por uma sociedade equidante, requer novos rumos e entendimentos em todas instituições especialmente no espaço escolar. Tal transformação resulta da globalização e do desenvolvimento das tecnologias da comunicação que ao aproximarem as pessoas de diferentes partes do mundo, produziu formas diferentes de viver, ser e de compreender o mundo. Promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferenciadas. A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como chance e momento de aprendizagem para todos, no respeito pelas variedades cultural das sociedades, também desenvolver a condições de comunicar e incentivar a interação social. O currículo intercultural em educação, seja qual for a modalidade requer uma nova postura do docente em relação aos saberes, aos livros didáticos escolhidos para trabalhar com os alunos com uma perspectiva dialética. A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes. Nas escolas que atuo, o processo de mudança ainda está engatinhado timidamente, restringido ao debate destes enfrentamentos como datas específicas, e ou qdo surge um conflito em decorrência do sapato.
