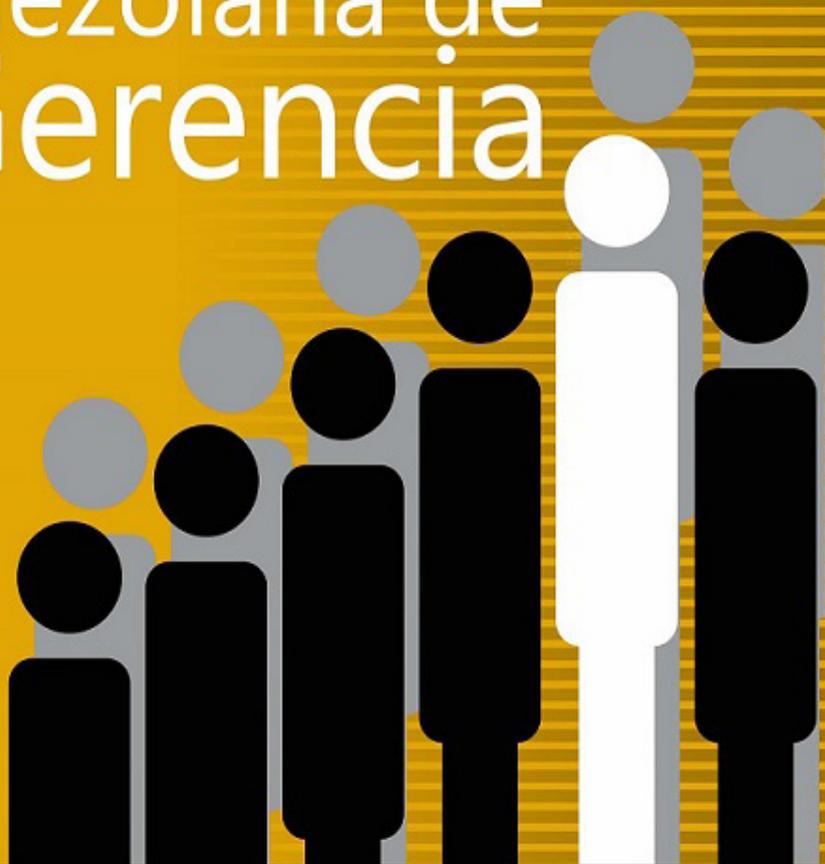




# Revista Venezolana de Gerencia



# Abriendo las fronteras en tiempos del covid-19: inclusión social y educación en la frontera Brasil-Bolivia<sup>1</sup>

Alzira Zuin, Aparecida Luzia<sup>2</sup>  
Sousa de Oliveira, Márcia<sup>3</sup>

## 1. Aspectos introductorios

En el momento en que el mundo vive la pandemia del COVID-19, en el año de 2020, un hecho socioeconómico y cultural llamó la atención mundial: el cierre de las fronteras. El miedo a la transmisión y el enfrentamiento a la enfermedad hicieron que los países ampliaran sus muros generando el “aislamiento” doméstico y nacional. La lucha contra el virus desvela una nueva

realidad delante la cual nadie estaba listo, principalmente por la vivencia cotidiana, producto de la globalización, el aumento del turismo, la apertura cada vez más grande del capital transnacional, y otras prácticas llegadas con el uso de las tecnologías de información.

Debido a esta realidad, es importante retomar el debate delante de aquel silencio desde hace mucho tiempo en el contexto de América Latina, esto es, el acercamiento de nuestras fronteras

---

**Recibido:** 21-05-2020 **Aceptado:** 09-06-2020

<sup>1</sup> Esta nota se inserta en estudios realizados por investigadores de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (REDOLAC)

<sup>2</sup> Docente de los Programas de Maestría Profesional Interdisciplinar en Derechos Humanos y Desarrollo de la Justicia (DHJUS) y Maestría en Educación (MEDUC), de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Doctora y Maestra en Comunicación y Semiótica, PUC-SP. Investigadora actuando en las áreas: Comunicación y Semiótica (Semiótica Jurídica; Medios, Redes Sociales (esfera pública y esfera privada en Internet); Derecho a la Ciudad; Educación (Ciudades Educadoras; Gestión, Estado y Acciones Afirmativas). Coordinadora del Capítulo de la RED REOALCEI-Brasil. Miembro activo e Investigadora del Instituto de Investigaciones de la RED REOALCEI-mail: [alazuin@gmail.com](mailto:alazuin@gmail.com); Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5838-2123>

<sup>3</sup> Maestra por el Programa de Postgrado Maestría Académica en Educación (PPGE/MEDUC/UNIR). Licenciada en Letras - Español. Especialización en Lengua Española y Literatura Hispánica - UNIR. Actualmente es profesora EBTT - Lengua Española del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia - IFRO/Campus Porto Velho Calama. Actúa en el área de Letras - Lengua Española. Correo electrónico: [marcia.oliveira@ifro.edu.br](mailto:marcia.oliveira@ifro.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3407-7095>.

sociales, económicas, lingüísticas, culturales. Antes de la pandemia no había mucha facilidad en la educación. Después de la pandemia, ¿habrá algún futuro? ¿Seremos capaces de reconocernos más hermanos, fraternos, solidarios en cuanto latinoamericanos que somos o ampliaremos nuestras distancias?

Es a partir de esas indagaciones que se justifica el presente trabajo: la inclusión social y cultural de estudiantes bolivianos en las escuelas públicas brasileñas. Esto ocurre por el hecho de Brasil recibir año tras año una gran cantidad de inmigrantes. De acuerdo con los datos de la Policía Federal, en 10 años creció en 160% la cantidad de inmigrantes (entre 2006 y 2015) en el país. Con eso, el número de inmigrantes subió de 45.124 para 117.745, dado que en 2015 los haitianos representaban un grupo considerable en Brasil durante dos años seguidos. En segundo lugar, estaban los bolivianos, sujetos de este análisis, que se mantuvieron en esta posición de 2014 hasta 2015, sin embargo, en este último año fueron igualados por la cantidad de colombianos.

Evidentemente, los datos referentes a los inmigrantes bolivianos pueden no corresponder con exactitud, una vez que muchos bolivianos entran en Brasil y viven de forma irregular, haciendo que no se contabilice estadísticamente y sirva de referencia para posibles acciones a ser desarrolladas por el gobierno a través de Políticas Públicas. No es poco el número de bolivianos que pasan años viviendo en Brasil, generalmente en región de frontera, y no regularizan su situación junto a los organismos gubernamentales como la Policía Federal, Hacienda Pública Nacional de Brasil, entre otros. ¿Qué

hacer con esos inmigrantes que llegan a Brasil? ¿Hay educación de calidad, trabajo, salud para todos? Esas y otras tantas preguntas son importantes para poder comprender ese nuevo escenario con la llegada de los inmigrantes que traen su cultura, sus lenguas, sus sueños, etc.

Ante este nuevo paradigma originado por la presencia de bolivianos en tierras brasileñas, se presenta en este trabajo un breve análisis de como los estudiantes bolivianos de la Educación Media ingresan en el sistema educativo brasileño, es decir, si efectivamente ocurre la inclusión de esos estudiantes.

## **2. Factores que contribuyen y factores que impiden la integración educacional Brasil/Bolivia en la frontera entre Guajará-Mirim y Guayaramerín**

Al referirse a las fronteras, se imagina muchas veces un espacio físico, pero, segundo Canclini (2015) a respecto de la interculturalidad en esas regiones, en “Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad”, el autor analiza la región de frontera entre México y Estados Unidos, presentando como los temas referentes a la lengua y a la cultura son esenciales para la formación de una cultura híbrida. El autor también señala que la cuestión lingüística es parte integrante de la formación de las Américas y está arraigada en la cultura, una vez que su concepción deriva de las formas sincréticas creadas por las matrices españolas y portuguesas asociadas a los indígenas. De esta forma, es posible decir que América Latina ya nació híbrida y, posteriormente, fueron incorporados los esclavos negros

llegados de África.

Un aspecto importante debatido por Canclini (2015) es relativo a la desterritorialización y reterritorialización, pues no hay más que hablar en territorios geográficos y sociales, considerando que esas barreras fueron derribadas, constituyendo nueva formación cultural para América Latina; lo que significa que el modelo lingüístico surgido debido a esa imbricación geográfica y territorial necesita ser reflexionada, principalmente, al tratarse del elemento cultural: la lengua.

El aparecimiento de este nuevo escenario sólo fue posible debido a la transnacionalización de los mercados simbólicos y las migraciones, como destaca Canclini (2015: 309-310). En esta perspectiva, el autor también resalta que las culturas son de frontera, pero, sin líneas limítrofes. Este hecho contribuye para entender la formación híbrida, una vez que las culturas pierden la relación exclusiva con su territorio, sin embargo, ganan en comunicación y conocimiento (CANCLINI, 2015: 309).

Aún en ese sesgo cultural, Gaglietti y Barbosa (2007) presentan una ponderación acerca de la crisis de representatividad en América Latina, una vez que durante mucho tiempo no hubo interés por la integración latinoamericana.

En el campo lingüístico, a pesar de la transnacionalización, Signorini (1998) registra que el Lengua(je) y la identidad son correlatos, porque: "La lengua es lo más autónomo, lo más resistente de todos los fenómenos sociales. Es más fácil eliminarla que desintegrarla a forma individual". Franchi (1977) va más allá al confirmar que el lenguaje es sin duda utilizado como un instrumento de comunicación, pero incluso antes de establecer lazos contractuales de

interacción con el otro, posee una acción activa y creadora.

Es posible observar el impacto que la lengua puede producir en las relaciones sociales, económicas, etc. Si referimos a la frontera entre los países de lenguas distintas, ese factor se torna más importante debido a los cambios simbólicos que ocurren entre ellos, como es el caso de Brasil y Bolivia, centro de nuestras atenciones.

La idea de aglutinación, unión, mestizaje, u otras que tratan sobre el fenómeno lingüístico presente en las fronteras vienen desde hace tiempo siendo tema de estudios, porque de él demanda toda la inversión necesaria para el acontecimiento estético-cenestésico de los individuos que viven la realidad en la frontera. Canclini (2015) defiende la idea como hibridación o mezcla; por su vez, Chomsky (1965, *apud* Signorini, 1998:25), en el texto escrito por Kanavillil Rajagopalan, en el libro de Signorini (1998), trata del hablante-oyente ideal en una comunidad homogénea. Vale destacar en ese aspecto, que esa homogeneidad dicha como ideal, es refutada, en los términos de Yngve (1971:30, *apud* Signorini, 1998: 25) discrepando de Chomsky: "La mayoría de los lingüistas normalmente desvía los ojos como se tuviera vergüenza de mirar para las personas reales, o como si juzgara que no es muy elegante y digno hacer eso".

Eso a que se refiere Yngve (*ibid*) y Pandit (1975:177 *apud* Signorini, 1998: 25), se complementa al hacer referencia al pluralismo lingüístico como fenómeno social. Además, Pandit (1975) añade el hecho de que la mayoría de los seres humanos son pertenecientes a comunidades lingüísticas pluralistas. De esta forma, queda claro que el pensamiento propuesto por Chomsky es

idealizado y huye de la realidad actual, pues la pluralidad lingüística puede ser entendida como factor propicio a la hibridación, y al contrario de lo que se imagina, no separa, une, y al unirse no se homogeneiza porque lo ideal es que al unirse no pierda sus características, sus elementos simbólicos, sus costumbres, sus normas, para la preservación cultural.

Delante de un contexto social mundial marcado por el interés del mercado, Recuero (2014) analiza el juego político que envuelve la utilización de determinada lengua y la exclusión de otras. Conforme el mercado señala, la valorización o desvalorización de una lengua será dirigida y quien no adaptarse no logrará insertarse en el mercado laboral. Una prueba es la recién revocación de la Ley n° 11.161/2005, que reglamentaba la enseñanza de la Lengua Española en Brasil, la instituía obligatoria en la Educación Media y fue remplazada por la Ley n° 13.415/ 2017, que explicita en su artículo 26, § 5°, la oferta de la lengua inglesa en el currículo ya en la Educación Fundamental.

El artículo 35-A, § 4°, de la referida ley, versa sobre la obligatoriedad del estudio de la Lengua Inglesa en la Educación Media y que otras lenguas extranjeras pueden ser ofertadas, pero, de forma facultativa para los estudiantes, teniendo como preferencia la Lengua Española, sin embargo, depende de una serie de factores como: disponibilidad de oferta, el aula y horarios definidos por los sistemas de educativos.

Se observa que a pesar de la participación de Brasil en el Mercosur y la política de integración del bloco, Brasil camina en sentido contrario e ignora sus vecinos al no favorecer la enseñanza de la Lengua Española, pues hay una sucesión de barreras que hace inviable

la oferta de español, principalmente de manera facultativa.

A pesar del cambio de pensamiento y de posicionamientos teóricos, sea en el ámbito nacional como internacional, que se refiere a esos aspectos socioculturales, la lingüística no cumplió su función al observar tales acontecimientos lingüísticos revelados en la frontera. Para tener en cuenta la importancia de la lengua como factor social y, por tanto, de inclusión o exclusión, vale destacar, según Jacob (1998: 220), que: La lengua se relaciona con la sociedad porque es la expresión de las necesidades humanas de agregarse socialmente, de construir y desarrollar el mundo. La lengua no es solamente la expresión del "alma" o del "íntimo", o de que quiera que sea, del individuo; y, sobretodo, la manera por la cual la sociedad se expresa como si sus miembros fueran su boca, (Jacob, 1998).

Con respecto a la lengua como factor cultural, Canclini (2015: 220-221), destaca que los fenómenos locales que podemos identificar aquí - culturales – son hoy los productos multideterminados de agentes populares y hegemónicos, rurales y urbanos, locales, nacionales y transnacionales. Por extensión, propone la "posibilidad de pensar el lugar constituido por procesos híbridos y complejos, usando como signos de identificación elementos procedentes de diversas clases y naciones".

### **3. Los estudiantes bolivianos en escuelas brasileñas: ¿reduciendo las fronteiras?**

Muchos inmigrantes en los primeros contactos con una otra cultura enfrentan dificultades. En ese momento,

el factor lingüístico puede servir para acercar o alejar las personas que viven en región fronteriza. En relación al ambiente educativo, puede incluir o excluir estudiantes en el aula.

Por tratarse de estudiantes bolivianos en escuelas brasileñas, es necesario analizar la situación de esos alumnos como sujetos que necesitan relacionarse a través de una lengua no materna (el español), porque en la escuela, la cuestión del sujeto es su trabajo de identificación con el conocimiento de mundo, realidad natural o social, y así, él se incluye a sí mismo, una vez que es la escuela el espacio de promoción de la inclusión o exclusión, y que de acuerdo con Orlandi (1998), también depende del estudiante, pues de lo contrario, no logrará la inclusión.

Según Orlandi (1998: 211), tener una identidad lingüística escolar puede ser una especie de pasaporte para la des-territorialización de los sentidos, una vez que el sujeto pasa a pertenecer a otro territorio y la escuela posibilita el “desplazamiento” de la identidad al proporcionar nuevos sentidos al sujeto. Aun así, eso no hace con que pierda su identidad, sólo la cambia. Pero, para que llegue al punto de desterritorialización y, consecuentemente, ocurra la inclusión, reterritorialización (CANCLINI, 2015), de los estudiantes bolivianos en las escuelas brasileñas es necesario pasar por el proceso de aprendizaje de otra lengua, que de acuerdo con Revuz (1998), suele ser un periodo conflictivo para el aprendiz (REVUZ, *in* SIGNORINI (Org.) 1998: 217)

Revuz (1998: 217) explica que las reacciones conflictivas del aprendiz de otra lengua, en este caso, los bolivianos aprendiendo portugués en las escuelas brasileñas, se justifican por el hecho de que traen consigo una larga historia con

su lengua y eso podrá llevar interferencia en la forma de aprender la lengua extranjera.

A principio, la dificultad causada por el extrañamiento en el contacto con otra lengua puede parecer una pérdida de identidad, que Revuz (1998:224) indica que en realidad no es lo que pasa, porque suele ser una renovación y relativización de la lengua materna. La autora considera, en ese caso, un descubrimiento de espacio de libertad. Además, añade que: “aprender una lengua es siempre, un poco, volverse un otro” (1998: 227), pues en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el hibridismo surge para facilitar la transición entre la lengua materna y la lengua extranjera.

En este contexto de inclusión de estudiantes bolivianos en la Educación Media en escuelas brasileñas, la hibridación se hace presente para tornar accesible la transición de la lengua materna para la lengua extranjera. Luego, la lengua como lugar de la mediación porque pasa a ser el lugar-medio del ideal participativo de la población en la vida social y cultural, y el espacio articulador para la configuración de la materialidad social y de la expresión cultural de la sociedad.

#### **4. Lectura de la frontera de Guajará-Mirim/Guayaramerín (Brasil/Bolivia)**

En este apartado presentamos el espacio de convivencia entre brasileños y bolivianos en la frontera de las ciudades gemelas Guajará-Mirim/Brasil y Guayaramerín/Bolivia. Es importante enfatizar que, según ICMPD (2016), la literatura que trata de las regiones fronterizas ha dado destaque

al movimiento de personas en esas áreas, el desplazamiento temporario y estacional que envuelven las relaciones afectivas, económicas, políticas y sociales. Estos desplazamientos también ponen en duda el concepto de frontera como un espacio delimitado y de "seguridad nacional", así como la relativización del concepto de migración.

Las dinámicas que rigen la movilidad de un lado al otro de "la banda", como se refieren los bolivianos al otro lado de la frontera, son las migraciones fronterizas (ICMPD, 2016), realizada por personas o grupos que cruzan las fronteras de forma diaria, periódica o estacional debido al trabajo, estudio, comercio, etc. Para Lira (2017), la movilidad humana y las migraciones en las ciudades gemelas y capitales estatales ubicadas en la franja de frontera<sup>4</sup> (Rio Branco, Porto Velho y Boa Vista) se configuran como "nudos" articuladores de diversa redes que se manifiestan en la región.

Brasil ha sido el país más atractivo para los inmigrantes en el contexto de América del Sur (Lira, 2017), prueba de eso son los censos demográficos brasileños más recientes que ilustran el flujo migratorio internacional que ingresan en la Amazonia brasileña, son personas originarias de países amazónicos: Colombia, Venezuela, Ecuador, Surinam, Perú, Bolivia, Guyana y la Guyana Francesa (Estado Ultramarino de Francia).

Los datos censales de 2010 muestran Bolivia como país de

nacimiento de la mayoría de los extranjeros presentes en la Amazonia brasileña (LIRA, 2017). Sin embargo, el autor afirma que la frontera entre Brasil y Bolivia va más allá de las fronteras de la región Amazónica, pues ni todos los inmigrantes bolivianos que viven en Brasil son de regiones fronterizas.

De todos modos, en regiones en que los dos pueblos, brasileños y bolivianos conviven diariamente, Lira (2017) e Jakob (2011) enfatizan que dentro de los límites regionales la migración internacional en la Amazonia brasileña desarrollada en el conjunto de ciudades de la franja de frontera, las ciudades gemelas, muestra la selectividad migratoria para la región y resalta la presencia de extranjeros originarios de países cercanos. Un ejemplo es el flujo de personas y mercancías entre las ciudades gemelas, además de las relaciones socioeconómicas (Lira, 2017).

Se constata, por tanto, que la movilidad y migración proveniente de la frontera Guajará-Mirim/RO (Brasil) y Guayaramerín/Beni (Bolivia) está íntimamente ligada a factores socioeconómicos, pues de acuerdo con los datos producidos por IBGE (2019) – Instituto de Geografía y Estadística, la ciudad brasileña tiene una población estimada para 2018 de 45.783 personas y densidad demográfica de 1,68 hab/km<sup>2</sup>, según el censo de 2010, cuya población en este año contabilizó 41.656 personas, siendo la novena ciudad más poblada del estado, dividida por franja etaria de la siguiente manera, tabla 1:

---

<sup>4</sup> Franja de frontera corresponde a un área indispensable a la defensa del país delimitada por una franja interna desde la línea divisoria del territorio nacional con otros países (línea de frontera) con 150 km de anchura establecida pela Ley 6.634/79, reglamentada por el Decreto n° 85.064/80 y mantenida hasta los días actuales (BRASIL, 1979)

**Tabla 1**  
**Grupo por edad - Guajará-Mirim (2010)**

0 A 3 AÑOS	3.394
4 AÑOS	782
5 AÑOS	833
6 AÑOS	810
7 A 9 AÑOS	2.820
10 A 14 AÑOS	4.602
15 A 19 AÑOS	4.280
20 A 24 AÑOS	3.786
25 A 29 AÑOS	3.557
30 A 39 AÑOS	6.248
40 A 49 AÑOS	4.704
50 A 59 AÑOS	2.813
60 AÑOS O MÁS	3.027
TOTAL	41.656

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos de IBGE, 2010.

La gran cantidad de personas está en la franja etaria entre los 30 a los 39 años, seguido por el grupo de personas que est n entre los 40 y 49 años y los que tienen entre 10 y 14 años, caracterizando una población mayoritariamente adulta, a pesar de haber un número considerable de jóvenes entre los 10 y 19 años.

La ciudad de Guajará-Mirim/RO, de acuerdo con la división territorial de 2001, es compuesta por 3 distritos: Guajará-Mirim (distrito sede), Iata y Sorpresa (IBGE, 2017), cuyo actual alcalde es Cícero Alves de Noronha Filho (DEM), elegido en las elecciones suplementarias de 2017. Por su vez, la ciudad boliviana de Guayaramerín fue fundada en 1892 por los pioneros de la goma con el nombre de Puerto Palmira y enseguida Puerto Sucre, hasta recibir

el nombre de Guayaramerín, por medio de la ley de creación de septiembre de 1915. En la actualidad, la ciudad está bajo la administración de la alcaldesa Licenciada Helen Gorayeb Callejas, que triunfó en las elecciones de 2015, con mandato hasta 2020.

En cuanto al aspecto geográfico de la ciudad, Avaroma (2006), en la obra intitulada "Decálogo de la geohistoria guayaramirense", habla de la segunda afirmación a respecto de Guayaramerín, que la ciudad está ubicada en la Región Amazónica. Para los dos primeros y últimos gobernantes del país había la idea única del Alto Perú (rico en minerales). De esta forma, la característica amazónica boliviana era rechazada por las autoridades, desde los reyes, durante la colonización de Bolivia por España por el hecho de que la parte

andina del país poseer mucha plata, en la época, y posteriormente estaño. Por eso la característica andina de Bolivia sobrepuso social y psicológicamente por mucho tiempo la característica

amazónica (Avaroma, 2006).

El mapa abajo ilustración 1 la ubicación de las ciudades gemelas Gujará-Mirim y Guayaramerín.

### Ilustración 1 Mapa de las ciudades gemelas Gujará-Mirim/Guayaramerín



Fuente: Comisión Permanente para el Desarrollo y la Integración de la Franja de Frontera (CDIF), (2013).

Debido al nuestro objeto de investigación, o sea, los estudiantes bolivianos en escuelas brasileñas estar en área de frontera, es imprescindible mencionar que Mercosur propone, en lo que atañe a la educación en regiones fronterizas, pues son zonas que merecen un mirar diferenciado por su complejidad. Por tratar de cuestiones internacionales, por ser frontera, fue instituido el Programa de Escuelas Interculturales de Fronteras (PEIF), que ocurren en ciudades brasileñas de la

franja de frontera de un lado y en sus respectivas ciudades gemelas de países que hacen frontera con Brasil, de otro. Los países participantes del programa hasta 2013 eran: Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Había una previsión para 2014 en que se pretendía incluir Colombia, Perú, Guyana y Guyana Francesa, introduciendo la lengua inglesa y francesa, yendo más allá de las previsiones iniciales que envolvían solo el portugués y el español.

El objetivo general del Programa

Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) es promover la integración a través de la educación intercultural que garantiza formación integral a los niños y a los jóvenes en las regiones de frontera de Brasil con los demás países. Como objetivos específicos, que propiciarán alcanzar el objetivo general, serán necesarios:

a) uso de la lengua de manera que pase a estar cada vez más presente en el cotidiano de la escuela, de forma oral y escrita, a través de la relación con un hablante nativo de la lengua objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje;

b) relación personal/profesional con hablantes nativos con la finalidad de permitir conocer y vivenciar el sistema educativo del país vecino;

c) ampliación de la base informacional de los contenidos escolares, quitando el foco únicamente en el nivel nacional y preocupándose también con la Región como unidad de trabajo.

El Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) posee como base legal, en ámbito internacional a través del Mercosur, el Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular, que trata de presentar un pequeño progreso histórico sobre el Programa e exponer las situaciones de frontera y una descripción del Modelo Didáctico que se aplica y su funcionamiento. Ya en nivel nacional, el Decreto MEC n° 798, de 19 de junio de 2012, que institucionaliza el Programa en Brasil y ratifica el documento del Mercosur.

El Programa Escuela Intercultural de Frontera se desarrolla en ciudades gemelas, que según datos del Ministerio de Integración (MI), en 2016 el número de ciudades gemelas en Brasil llegó a 32 municipios. Reciben esa

denominación las regiones designadas como localidades fronterizas con más de 2 mil habitantes vinculadas en acuerdos internacionales celebrados por la República Federativa de Brasil y ratificados por el Congreso Nacional. Hasta las ciudades que no constan en la lista del Decreto n° 213, de 19 de julio de 2016 publicado en la Gaceta Oficial del gobierno de Brasil (Diario Oficial da União - DOU 138) del día 20 de julio de 2016 y poseen las mismas características son consideradas equiparadas a las ciudades gemelas, lo que les concede, según la Hacienda Pública Nacional de Brasil, autorización de tiendas francas en regiones de fronteras y el establecimiento de *free shops*. Eso implica decir que el reconocimiento de esas ciudades beneficia la formulación de Políticas Públicas conjuntas, que aborden los problemas de los dos lados de la frontera.

En esta situación, el municipio de Guajará-Mirim, en el estado de Rondônia, recibe la denominación de ciudad gemela, por eso se hace merecedor de las prerrogativas inherentes a los acuerdos internacionales previstos para las regiones de frontera, lo que, en teoría, traería un gran movimiento comercial para la ciudad, pues de acuerdo con la Hacienda Pública Nacional de Brasil, en las ciudades caracterizadas como ciudades gemelas, es permitido el régimen aduanero especial de tienda franca, conocida mundialmente como *Duty Free*, que autoriza la instalación de establecimiento comercial en puertos o aeropuertos aduaneros (zona primaria) la venta de mercancía nacional o extranjera a pasajeros en viaje internacional, libre de cobranza de aranceles. En 2012 también fue permitida la instalación de tiendas francas en fronteras terrestres,

desde que sean ciudades gemelas.

Las ciudades gemelas pueden interactuar en diversos sectores: salud, economía, educación, cultura, etc. Lo que se ha destacado en el ámbito internacional, con respecto a las fronteras, es que el predominio ha sido en mantener relaciones económicas, dejando de lado otros sectores fundamentales para la integración de las ciudades gemelas. Una manera de estrechar las fronteras entre el pueblo brasileño y boliviano, de Guajará-Mirim y Guayaramerín, respectivamente, es la utilización de prácticas translingües, porque la enseñanza tradicional se desarrolla por medio de teorías que privilegian la visión monolingüe de lengua y cultura. De esta forma, esa sección se basa en Carneiro y Rocha, (2015), ya que los autores han difundido una orientación translingüe al reflexionar a respecto de las prácticas pedagógicas para profesores que actúan en escuelas en las cuales los estudiantes poseen una lengua materna distinta del portugués, como es el caso de los sujetos de esta investigación.

Así como hizo Canclini (2015), que tuvo como campo de estudio la frontera entre México y Estados Unidos, García (2009) desarrolló su investigación en un contexto marcado por el bilingüismo español/inglés, en los Estados Unidos. Para este fin, la autora utilizó el término translenguaje para los ambientes bilingües, zona donde los estudiantes poseen lengua minoritaria, el español. Así, dar voz a esos estudiantes sería una forma de promover la justicia social y comprensión de la lengua.

En el mismo contexto en el cual se dieron los estudios de García (2014), nuestra investigación también se figura en ambiente translingüe y aunque los estudiantes entrevistados no hayan contestado específicamente sobre la lengua materna es posible inferir sobre ella, porque cuando preguntados sobre las asignaturas que tenían más facilidad, de los 4 estudiantes indagados 2 contestaron que era la asignatura de Lengua Española/Castellano. Uno de los preguntados destacó que sabe hablar bien el idioma, por eso posee facilidad.

### **Cuadro 1** **Asignatura(s) que el estudiante presenta más facilidad**

Estudiantes	Materia(s) que tienen facilidad
E1	Español - porque yo sé hablar y Geografía porque me gusta conocer cosas de la naturaleza y los países
E2	Filosofía, Química, Arte, Historia y Sociología
E3	Matemática, Geografía, Historia y Español/Castellano.
E4	Química – el contenido no es difícil.

Fuente: elaborado propia (2019).

Cuando cuestionados sobre las asignaturas que tenían más dificultad, todos los estudiantes indagados presentaron la misma dificultad en la asignatura de Física, sin embargo, el mismo estudiante

que contestó anteriormente diciendo que tenía facilidad en la asignatura de Lengua española/Castellano porque ya sabía hablar y dijo tener dificultad al hablar portugués, como demuestra el cuadro abajo:

## Cuadro 2

### Asignatura(s) que el estudiante presenta más dificultad

Estudiantes	Materia(s) que tiene dificultad
E1	Física- no soy bueno de cálculo y Portugués- porque no entiendo muy bien y tengo mi acento de la lengua española.
E2	Matemática, Física, Geografía y Biología.
E3	Física
E4	Física - algunos tema son difíciles

Fuente: Elaboración propia (2019).

Con base en esas informaciones obtenidas en las respuestas de los estudiantes bolivianos y los estudios de Ferrari, Marcus y França (2016) en la frontera de Brasil con Bolivia, entre las ciudades de Corumbá (Estado de Mato Grosso do Sul) y Puerto Suárez (Provincia de Germán Busch – Departamento de Santa Cruz), se confirma lo que dice la autora sobre las zonas de contacto y la utilización del translenguaje, una vez que muchos profesores se deparan con una mezcla de estudiantes y necesitan encontrar una manera para enseñarlos.

Durante la investigación, Ferrari et al. (2016) pudo presenciar una clase en que la profesora utiliza el español para ayudar estudiantes bolivianos en la ejecución de la actividad que sería realizada al observar que parte de los estudiantes no estaban comprendiendo la tarea. En nuestra investigación no fue realizada esa observación en el aula, sin

embargo, basado en las respuestas de los estudiantes indagados, E1, mencionó los dos idiomas, portugués y español/castellano. Por tanto, en esta zona de contacto se relacionan los dos idiomas, ni siempre de forma amistosa.

El translingüismo en las aulas de las áreas fronterizas desempeña un papel significativo porque: En las escuelas, la lengua muchas veces funciona como instrumento de exclusión más importante, literalmente castigando y penalizando a los niños por hablar (y escribir) la lengua “incorrecta” o por usar características de lenguaje también consideradas “incorrectas” (Yip y García, 2018: 167)

Para cumplir esa demanda del translingüismo fue instituido el Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF), programa desarrollado por Mercosur a partir de un acuerdo bilateral entre Brasil y Argentina en 2008, representa

un modelo de enseñanza común en escuelas de la zona de frontera de dos países constituido por la educación intercultural. Después de este acuerdo la enseñanza de español en Brasil y de portugués en Argentina pasó a tener gran relevancia.

En ese sentido, la singularidad de las áreas de fronteras necesita ser repensada, pues muchas veces son tratadas de forma genérica como las demás regiones. No obstante, las propuestas de Política Educativa y Política Lingüística desarrolladas en el Mercosur por medio del Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF), es un reflejo del esfuerzo binacional argentino-brasileño cuya finalidad visa construir una identidad Regional Bilingüe e Intercultural en la promoción de la paz y cooperación interfronteriza (MEC, 2008). En esta perspectiva de las Escuelas de Fronteras posibilitadas por el Mercosur, Yip y García (2018) describen lo que García, Johnson y Seltzer (2016) presentan como la pedagogía en los translenguajes, que propone contribuir con la diversidad lingüística al identificaren tres vertientes de esa pedagogía: 1) la postura del profesor, 2) el diseño de enseñanza y el diseño de evaluación, 3) las alternancias. La postura de los profesores, sus creencias filosóficas sobre el valor del bilingüismo en la vida de un niño hablante de lenguas minoritarias son muy importantes. Excepto si el profesor tenga una postura crítica sobre las prácticas de reduccionismo lingüísticos que ocurren en las escuelas, él o ella no buscará por espacios con translenguajes en sus clases. Excepto si el profesor mire a sí mismo como un coaprendiz disponible para aprender con los niños sobre sus prácticas lingüísticas culturales, además de sus comprensiones de mundo, no

será posible crear un espacio para los translenguajes. (Yip y García, 2018: 170)

Según Yip y García (2018), solamente la postura del profesor no es suficiente, una vez que las prácticas de translenguaje son basadas en acciones estratégicas e intencionales, lo que exige una formación docente apropiada para lidiar con estudiantes en un ambiente multilingüe. También resaltan que los profesores precisan estar atentos y observar profundamente los estudiantes para saber si el itinerario de la clase necesita cambiar y tornarla más significativa. Las autoras sugieren que todos los profesores deberían recibir entrenamientos para comprender la pedagogía por el uso de los translenguajes, independientemente si son profesores de lenguas o no, ya que todos los docentes inseridos en un contexto multilingüe necesitan apoyo y orientación a fin de solucionar esas limitaciones. Además, apuntan que la formación de profesores y las carreras de docencia deben ser repensadas para dar cuenta de esa nueva realidad traída por la movilidad transfronteriza.

## **5. Algunas reflexiones finales**

Las Escuelas de Frontera proponen el desarrollo de un modelo de enseñanza común en las escuelas ubicadas en áreas de frontera de Brasil cuya finalidad es garantizar que estudiantes y profesores tengan la oportunidad de educarse y comunicarse en dos lenguas, portugués y español, por medio de un programa intercultural. Se espera que esta garantía sea atendida en cualquier momento de la vida estudiantil de los brasileños y bolivianos, porque no hay que hablar en pueblos y soberanía nacional sin tratar de las relaciones humanas, sociales, culturales y económicas desvinculadas

de las prácticas diarias. El hecho de esta investigación dirigirse a la región de frontera (Brasil-Bolivia) hace con que el ambiente fronterizo sea propicio para el desarrollo de acciones de integración en el ámbito educativo, por eso, es imprescindible la adopción de medidas educativas que permitan la inclusión de estudiantes de ambos lados de la frontera en cuestión, Guajará-Mirim y Guayaramerín. Aquí no hay la idea de cierre de las fronteras, sino, la apertura para la convivencia y la armonía, porque se defiende el proceso de hibridación cultural, presentando la lengua y el lenguaje como factores simbólicos favorables a la inclusión social y educacional, económica y cultural para el buen rendimiento de los estudiantes bolivianos en las escuelas brasileñas, pues de lo contrario, hará con que no consigan progresar de forma satisfactoria el aprendizaje, causando reprobación de estudiante y el abandono de la escuela.

Por otro lado, se observa la indiferencia de los gobernantes con la región fronteriza de Guajará-Mirim/Brasil y la ciudad gemela de Guayaramerín/Bolivia, incluso antes de los cuidados con la pandemia del COVID-19, demostrando que, aunque haya factores propicios a la integración educacional originado por la hibridación en la frontera no se piensa en la región a punto de integrarla, sea en los aspectos socioeconómicos, políticos, lingüísticos, sociales como la salud, seguridad y educación. El problema, por tanto, no es sólo lingüístico, o de "miedo a la pandemia", una vez que el proceso de desvalorización fronteriza fue motivado en otras épocas y con otras características más allá de la naturaleza preventiva de la enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV2, más conocida como COVID-19. Con el

distanciamiento y la falta de aparato y/o mecanismos de acercamiento fronterizos, con el objetivo de solucionar problemas económicos, educacionales y sociales similares entre sí, amplía también el distanciamiento entre las personas tan cercanas culturalmente.

## Referencias bibliográficas

Avaroma, J. (2006). *Decálogo de la geohistoria guayaramirense: una propuesta de identidad geológica, histórica y cultural mojo-amazónica para nuestro municipio*. La Paz, Plural Editores.

Brasil. Lei 6.634/79. (1970). Decreto nº 85.064/80. *Dispõe sobre a Faixa de Fronteira*. Altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm).

Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (s/n). *Escolas de Fronteira – 2008*. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)

Brasil. Polícia Federal. *De acuerdo con los datos de la Policía Federal, en 10 años aumentó en 160% la cantidad de inmigrantes* (entre 2006 y 2015) en el país. <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>.

Brasil. Portaria nº 798 (2012). *Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilingüe*. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>.

Canclini, N.C. (2015). *Culturas Híbridas. Estratégias para Entrar e Sair da*

- Modernidade*. Tradução Heloisa Pezza Cintrão et al. 4. ed. 7ª reimpressão. Editora da Universidade de São Paulo.
- Carneiro, P. y Rocha, J. C. B. (2015). O Estado do Direito na Fronteira Brasil-Bolívia: espaços de cidadania em construção na Amazônia. IV ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito, São Paulo. <http://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/PATRICIA.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Mas.: M.I.T. Press
- Ferrari, L., Marcus, M. y França, A. (2016). *A linguística no século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem*. – São Paulo: Contexto.
- Franchi, C. (1997). *Linguagem – atividade constitutiva*. Almanaque 5: Cadernos de literatura e ensaio. São Paulo: Brasiliense.
- Gaglietti, M. y Barbosa, M. H.S. (2007). A Questão da Híbridação Cultural em Néstor García Canclini. VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS, 2007. <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>
- García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Wiley-BlackWell: MA-USA
- García, O., Johnson, S. y Seltzer, K. (2016). *The Translanguaging Classroom*. Caslon.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s/n). *Guajará-Mirim/RO-Brasil*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/quajara-mirim/panorama>
- ICMPD - International Centre for Migration Policy Development. (2016). *Migrações Transfronteiriças*. Viena.
- Jacob, L.M. (1998). *Etnia, identidade e língua*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras.
- Jakob, A. (2011). *A migração internacional recente na Amazônia brasileira*. RPD Curitiba.
- Lira, J. R. O. (2017). Mobilidade espacial na fronteira e a formação de espaços de vida na Amazônia: o caso das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (BRASIL) e Guayaramerín (BOLÍVIA). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES*, 118-131.
- Orlandi, E. P. (1998). *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 203-212.
- Pandit, P. B. (1975). *Linguistics and sociology*. In R. Bartsch & T. Vennemann (eds.) *Linguistics and Neighbouring Disciplines*. Amsterdã. North-Holland Publishg Co.
- Recuero, A. P. C. O (2014). Surgimento da Ciência Políticas Linguísticas e o ensino de Espanhol no Brasil. *Web-Revista SOCIODIALETO*, 5(13).
- Revuz, C. A (1998). *língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras.
- Yip, J. y García, O. (2018). *Translinguagens: recomendações para educadores*. *Iberoamérica*

*Abriendo las fronteras en tiempos de COVID-19: inclusión social y educación en la frontera Brasil-Bolivia*

Aparecida Luzia, Alzira Zuin; Sousa de Oliveira, Márcia \_\_\_\_\_

*Social. Revista-Red de Estudios Sociales, (IX), 164 – 177.*

*a theory of native speaker. In: F. Coulmas (ed.). 29-50.*

Yngve, V. H. (1971). *The struggle for*

• Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported. [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)  
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg>  
Twitter: [@rvgluz](https://twitter.com/rvgluz)