

Venezolanos/as en las escuelas brasileñas: reflexiones y estrategias desde la educación plurilingüe /

Venezuelans in Brazilian Schools: Reflections and Strategies from Plurilingual Education

*Daniel Guillermo Gordillo Sánchez **

Doctor en Educación por la Universidad Federal de Paraíba. Antropólogo. Investigador y docente en las áreas de enseñanza de lenguas (español/portugués), educación intercultural y migración internacional.

 <https://orcid.org/0000-0001-6725-0627>

*Angela Maria Erazo Muñoz***

Doctora en Ciencias del Lenguaje, especialidad en lingüística y didáctica por la Universidad de Grenoble – Alpes, Francia. Actualmente es profesora adjunta en la Universidad Federal de Paraíba en el Departamento de Mediaciones Interculturales, DMI, impartiendo clases para el Bachillerato en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales.

 <https://orcid.org/0000-0002-4952-4628>

Recibido en: 08 jan. 2023. **Aprobado** en: 13 jan. 2024.

Como citar este artículo:

SÁNCHEZ, Daniel Guillermo Gordillo; ERAZO MUNOZ, Angela Maria. Venezolanos/as en las escuelas brasileñas: reflexiones y estrategias desde la educación plurilingüe. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 13, n. 1, p. e1909, feb. 2024. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10729933>.

RESUMEN

El artículo aborda la cuestión migratoria en la educación a través de un balance teórico sobre los enfoques plurales y la educación intercultural. Exploramos ambas nociones a partir de diversos/as aportes teórico-analíticos de las áreas de la educación lingüística e intercultural (Silva, 2010; Candelier, 2013; Candau; 2013, Russo; Borri-Anadon, 2019; Puh, 2020, Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021) y discutimos su operacionalización en el contexto de una institución educativa con presencia de migrantes venezolanos/as. En este sentido, presentamos y analizamos dos acciones didácticas realizadas en una escuela pública de João Pessoa, en el nordeste brasileño, dentro del marco de una investigación doctoral y el programa de extensión universitaria MOBILANG UFPB: movilidad, ciudadanía y plurilingüismo. De estas experiencias didácticas destacamos la necesidad de pensar y construir un modelo de escuela intercultural y plurilingüe a partir de una mirada interdisciplinar y articulada que contemple los estudios sobre cultura, lengua, educación y diversidad. Así mismo, resaltamos

*

 danielgordillo65@gmail.com

**

 angela.erazom@gmail.com

la necesidad de políticas públicas y acciones pedagógicas que valoricen los repertorios lingüísticos y culturales de los/as estudiantes migrantes en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Educación; Enfoques plurales; Interculturalidad; Migración; Diáspora venezolana.

ABSTRACT

The article addresses the issue of migration in education by conducting a theoretical overview of pluralistic approaches and intercultural education. We explore both notions using various theoretical and analytical contributions from the fields of linguistic and intercultural education (Silva, 2010; Candelier, 2013; Candau, 2013; Russo; Borri-Anadon, 2019; Puh, 2020; Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021) and discuss their implementation at an educational institution attended by Venezuelan migrants. We present and analyze two didactic actions conducted in a public school in João Pessoa, in the Brazilian Northeast, within the framework of doctoral research and the university extension program MOBILANG UFPB: mobility, citizenship, and plurilingualism. Considering these didactic experiences, we highlight the need to conceive and build a model of an intercultural and plurilingual school from an interdisciplinary and articulated perspective that encompasses studies on culture, language, education, and diversity. We also emphasize the need for public policies and pedagogical actions that value the linguistic and cultural repertoires of migrant students in schools.

KEYWORDS: Education; Pluralistic approaches; Interculturality; Migration; Venezuelan diaspora.

1 Introducción

La migración forzada, frecuentemente retratada en los medios de comunicación de masa, en la cual los individuos dejan sus lugares de nacimiento por motivos ajenos a su voluntad, producto de desastres climáticos y medioambientales, guerras civiles o grandes crisis económico-sociales y de orden público, se ha convertido en una pauta de gran relevancia en el debate público mundial. En el hemisferio de las Américas, uno de los movimientos poblacionales de mayor relevancia ha sido el venezolano. Este país caribeño atraviesa por una aguda crisis multidimensional sin precedentes, provocando el exilio de buena parte de su población local.

De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados – ACNUR (2022), hasta el momento de redacción del presente artículo, diciembre de 2023, más de siete millones de venezolanos/as habían dejado su tierra natal, configurando un fenómeno vertiginoso que tiende a mantenerse y a perpetuarse en el corto y mediano plazo, en la medida de que la situación estructural en Venezuela no muestra señales significativas de mejora. Si consideramos que la población total venezolana es de treinta y un millones, es posible afirmar que aproximadamente el 25% de la población ha salido del país.

La migración venezolana ha venido impactando de forma considerable a todos los países de la región suramericana, históricamente propulsora de emigrantes y no polo de inmigrantes. La magnitud de este fenómeno, sin precedentes en la historia, dejó en evidencia la inexperiencia de América Latina para recibir y acoger migrantes forzados/as. Dentro de este andamiaje las escuelas han sido lugares

interpelados por la llegada de nuevos sujetos al salón de clases. Al asumir un papel homogeneizador y monocultural en la modernidad (Santos, 2003; Veiga-Neto, 2003; Candau, 2013), comprendemos que la institución escolar ha tenido dificultades para asumir la diversidad social, lingüística y cultural propuesta por la llegada masiva de niños/as y adolescentes venezolanos/as.

Para efectos del presente artículo, se destaca el hecho de que, entre abril de 2018 y diciembre de 2022, la población venezolana entre la franja de los 0-19 años que migró a Brasil es de aproximadamente 43% del total de migrantes interiorizados/as a diversos estados brasileiros (PNI, 2022). Así pues, miles de niños/as y jóvenes venezolanos/as actualmente frecuentan jardines y escuelas brasileñas.

Del mismo modo, vale destacar que el acceso a las escuelas públicas en todos los niveles es garantizado por ley en Brasil, independiente de la nacionalidad o condición legal del alumno. Sin embargo, 17% de los/as niños (6-11 años) y 19% de los/as adolescentes venezolanos/as (12-17 años) en Brasil no están matriculados en la escuela, y este porcentaje es aún mayor en los estados fronterizos con Venezuela (R4V, 2022). Por lo tanto, la falta de acceso al sistema de educación básica, así como la promoción de condiciones para evitar la deserción escolar, emergen como desafíos para el poder público y la sociedad civil receptora.

En este orden de ideas, el presente artículo elabora un balance teórico de los enfoques plurales, relevando la potencia de los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad y sus posibles usos en contextos de diversidad y migración escolar. Desarrollamos tal reflexión en el marco de una tesis de doctorado, que lleva a cabo una aproximación etnográfica en dos escuelas públicas de la ciudad de João Pessoa, en el nordeste brasileño. Tal investigación también hace parte del proyecto de extensión universitaria Mobilang UFPB: movilidad, ciudadanía y plurilingüismo¹, que tiene como objetivo la promoción de acciones a favor del plurilingüismo y apoyar, a través de diversas actividades de acompañamiento lingüístico (asistencia, interpretación comunitaria, educación), a la población migrante. De este modo, a partir del relato de dos actividades realizadas en una escuela primaria, destacamos la necesidad de construir un modelo de escuela intercultural y plurilingüe.

2 Niños/as y adolescentes venezolanos/as en el sistema educativo brasileño

¹ Proyecto de extensión PJ426-2022 MOBILANG UFPB: Mobilidade, cidadania e plurilinguismo. Pró-reitora de Extensão Universitária UFPB Edital PROEX 06/2022 – PROBEX 2022-2023. [@mobilang_ufpb](http://plone.ufpb.br/mobilang).

Actualmente el contingente venezolano residiendo en Brasil está compuesto por aproximadamente 415.000 personas (R4V, 2023). El desplazamiento de esa corriente migratoria ocurre principalmente por el estado de Roraima, que tiene acceso terrestre entre los 17 kilómetros que unen a las ciudades de Santa Helena de Uairén (estado de Bolívar), al suroriente de Venezuela y la ciudad de Pacaraima (estado brasileño de Roraima). En esta última ciudad se han registrado ataques violentos contra refugios y abrigos de migrantes, así como episodios de discriminación y racismo. La llegada masiva de estas personas presionó a un ya precario sistema público, inviabilizando una atención humanizada, contextualizada y digna a estas personas (Globo, 2018). El hecho de que la llegada de estos migrantes ocurra en un estado con una población pequeña y poco dotado de servicios públicos e industria, afecta de forma significativa las posibilidades de inserción e integración de estas personas (Fundação Getulio Vargas, 2020).

La mencionada erosión de la conflictividad con la población local provocó que el gobierno federal brasileño, junto con organismos internacionales como el ACNUR y la Organización Internacional para las Migraciones - OIM, entre otras entidades internacionales, desarrollara la *Operação Acolhida* (Operación Acogida), que ofrece asistencia humanitaria a los/as venezolanos/as que llegan por el estado de Roraima, asegurando su recepción, identificación, inmunización y regulación migratoria. Uno de los pilares de esta iniciativa es el Plano Nacional de Interiorização (Plan Nacional de Interiorización) – PNI, que busca trasladar de forma segura, gratuita y voluntaria a otras ciudades y regiones del territorio nacional, a las familias venezolanas que se encuentran en condición de vulnerabilidad e ingresan por el norte del país.

El panel interactivo del PNI (2022) permite observar que el número de personas interiorizadas es de aproximadamente 88.000, lo que equivale a un 21% del total de migrantes venezolanos/as que actualmente residen en Brasil. Nuestras interacciones y conversaciones con varios de estos individuos en João Pessoa, estado de Paraíba, en instancias como eventos organizados dentro y fuera de la universidad, en las escuelas objeto de este estudio, así como en otros espacios de integración y socialización en la ciudad, nos indican que muchos/as han decidido migrar por medio de este programa gubernamental a raíz de su contacto y/o parentesco con los/as pioneros/as del proceso migratorio: familiares, conocidos y amigos que previamente hicieron el viaje a estos lugares por cuenta propia, de forma informal, y que con el tiempo han obtenido cierta estabilidad que les permite ofrecer un know how, así como un conjunto de recursos simbólicos y de asistencia económica y afectiva para los/as recién

llegados, demostrando el poder de las redes sociales en la manutención del fenómeno migratorio (Massey *et al.*, 1993; Arango 2003; Portes; Dewind, 2006).

El contexto anteriormente descrito nos permite dimensionar la gran responsabilidad que tiene el Estado brasileño, los/as gestores/ase públicos y el sistema educativo. La institución escolar está llamada a construir caminos posibles y contextualizados para recibir, integrar y garantizar la permanencia del público escolar oriundo de Venezuela, acogiendo sus identidades, diferencias, competencias, modos de ser y conocer, lenguas, historias de vida y tradiciones. Azevedo y Barreto (2020) señalan que los índices de niños/as que cruzan las fronteras internacionales aumentaron de forma drástica durante los últimos años, sin embargo, “pocos estudios vienen mostrando esa problemática en el campo de la educación” (Azevedo; Barreto, 2020, p. 88; traducción nuestra). Para las autoras, no conocer lo que sucede con esos sujetos después del acto migratorio impide la construcción de acciones propositivas para el acceso, educación, inserción, acogimiento y adaptación.

Es importante mencionar que en ocasiones los/as niños/as y adolescentes constituyen la punta más frágil en la migración internacional, ya que deben seguir la voluntad de sus padres y madres, y muchas veces no entienden (o no están de acuerdo con) el motivo de la decisión de abandonar su país, y con ello renunciar abruptamente a sus amigos/as, juegos, vínculos y entorno familiar y emocional (Rodrigues *et al.*, 2014). Esto de cierta forma se torna una paradoja, pues los desplazamientos de las familias están orientados a, justamente, mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones, por lo tanto, los/as hijos/as ocupan un lugar preponderante en los proyectos migratorios (Diez, 2020).

Al mismo tiempo, estos individuos deben encarar la tarea (muchas veces compleja y solitaria) de aprender un nuevo idioma para viabilizar su proceso de escolarización, socialización e integración en la nueva cultura, como es el caso de la lengua portuguesa en Brasil. La incipiente literatura académica sobre el público escolar venezolano en las escuelas brasileñas (Sánchez, 2020) demuestra que el aprendizaje del portugués opera como una barrera de integración plena en el espacio escolar, incluso en regiones de frontera, teóricamente más abiertas, con una composición demográfica diversa y con mayor presencia de prácticas bilingües (español-portugués). Como consecuencia, sus relaciones sociales se ven limitadas a personas con la misma nacionalidad (cuando las hay), inviabilizando espacios e interlocutores para su expresión creativa y cognitiva. Esta situación acaba excluyendo e invisibilizando a los/as estudiantes extranjeros/as en el espacio escolar, perpetuando un modelo de escuela que no favorece la alteridad cultural, epistemológica y lingüística.

3 Didáctica del plurilingüismo, migración y educación: miradas interculturales

De forma general, y conforme formulado por la Comisión Europea desde mediados del siglo XX, el término de plurilingüismo designa el conjunto de competencias y repertorios lingüísticos y culturales que un individuo posee, mientras que el multilingüismo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en el seno de una sociedad determinada (García; Otheguy, 2019; Erazo, 2020). A pesar de sus diferencias, matices y debates, que no pretendemos ahondar en este texto, estos dos conceptos nos invitan a pensar en un hecho cotidiano presente en gran parte de los espacios actuales: interactuar, convivir y comunicarse en diversas lenguas.

Billiez y Trimaille (2001) hacen un recorrido histórico sobre el tema migratorio y analizan cómo éste fenómeno impactó notablemente la investigación en las ciencias del lenguaje en la década de 1970, en Francia y en Europa. Así, los lingüistas europeos, inspirados en las investigaciones norteamericanas y frente a los desafíos emergentes de la migración en los sistemas escolares, empiezan a registrar, observar y estudiar temáticas como: la enseñanza/aprendizaje de idiomas a migrantes, prácticas bilingües, fenómenos de contacto lingüístico, entre otros. En esta misma línea, la didáctica del plurilingüismo surge inicialmente como un movimiento social y asociativo que posteriormente se establece dentro del campo científico dando respuesta al interés por articular soluciones para dichas problemáticas. Posteriormente, a partir de la consolidación de la Unión Europea, el área de las lenguas ocupa un espacio importante en las discusiones políticas, sociales, educativas y económicas en la construcción de una ciudadanía europea.

El concepto de plurilingüismo y por ende la competencia plurilingüe y pluricultural, son nociones ampliamente divulgadas a partir de los trabajos del Consejo de Europa, como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). Este Marco, además de brindar una guía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas, es una herramienta que fomenta el plurilingüismo respondiendo a la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad. En este sentido, destacamos uno de los tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de ministros del Consejo de Europa, donde se orienta la realización de un esfuerzo educativo para que la diversidad lingüística “deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (MCER, 2002, p. 2).

Los postulados del MCER en las versiones de los años 2000 son reformulados y repensados en la actualización y ampliación de 2018 (traducida al español en 2021) revaluando una cierta visión

eurocéntrica. En la versión de 2018, se desarrollan y se incluyen tres áreas que corresponden a la promoción de una educación lingüística e inclusiva: la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de señas. En este sentido, destacamos la importancia de la educación lingüística y de su papel en la sociedad más allá de los aspectos puramente relacionados al lenguaje, así como apunta el MECR, en su versión ampliada:

La educación lingüística contribuye a la misión central del Consejo de Europa de «conseguir una unión más estrecha entre sus miembros» y resulta crucial para poder ejercer el derecho a la educación, otros derechos humanos individuales y los derechos de las minorías, así como, en sentido más amplio, para desarrollar y mantener una cultura democrática. (MECR, 2021, p. 19).

Si bien, el Marco Común de Referencia surge en el contexto de Europa y como respuesta a las dinámicas del continente, esta referencia ha sido adoptada y adaptada a muchos países del mundo, incluidos Brasil y el resto de los países de Suramérica, principalmente para la enseñanza y aprendizaje de lenguas hegemónicas. Vale subrayar que la discusión referente al bi/pluri/multilingüismo ha estado permanente vinculada a las perspectivas que procuran abordar teóricamente las configuraciones, tensiones y políticas alrededor del concepto de cultura en la escuela.

Dentro de estos abordajes encontramos las vertientes de multi e interculturalidad, que responden a contextos específicos de los sistemas educativos, así como a matices político-sociales propios (Russo; Borri-Anadon, 2019; Candau, 2013). Es importante recordar que, adicionalmente a los trabajos desarrollados en Europa y en Norteamérica, en el continente latinoamericano también se han desarrollado escuelas de pensamiento y propuestas de educación bi/plurilingüe e intercultural muy importantes. Cabe resaltar que los movimientos de reformas constitucionales pos-dictaduras militares y a partir de los años 90 permitieron no sólo el reconocimiento de la pluriculturalidad y el multilingüismo, sino también el desarrollo de una epistemología propia a partir de las realidades locales.

Silva (2010) argumenta que el concepto de multiculturalismo se origina en los países dominantes del Norte. Clasificado como “liberal” o “humanista” reconoce la presencia de diversos grupos étnicos y nacionalidades y defiende una suerte de convivencia, respeto y tolerancia entre las culturas y pueblos. Puh (2020) denota la existencia de un multiculturalismo semejante que, si bien reconoce la pluralidad lingüística y las contribuciones culturales de diversos pueblos, defiende una lengua totalizante y una cultura hegemónica, propulsoras de una sociedad acrítica, pacífica y sin polarizaciones. La aceptación de este sistema lingüístico-cultural sería condición para alcanzar una sociedad equilibrada y armoniosa.

Candau (2013) identifica la existencia de un multiculturalismo asimilacionista que busca que las minorías adopten los valores, mentalidades, símbolos y conocimientos de la cultura hegemónica. En el ámbito de la escuela no se problematiza el carácter monocultural y homogeneizador del sistema escolar, en lo que se refiere a los contenidos del currículo, a los valores privilegiados, a las relaciones entre los actores sociales y a las estrategias utilizadas en el salón de clases (Candau, 2013).

En este horizonte, para efectos del fenómeno migratorio en el sistema educativo, la perspectiva multicultural supone la aceptación tácita por parte de los/as estudiantes extranjeros/as, de la lengua, los principios, las normas y los ritos de la institución escolar que los recibe. Luego, aunque se reconozca la presencia de nuevos sujetos en el universo escolar, sus identidades, lenguas y formas de representar y comprender el mundo continúan relegadas en un segundo plano. Consecuentemente, no son generadas condiciones para la promoción de sus repertorios culturales y lingüísticos, así como para la reflexión sobre los procesos macroestructurales que causan la migración forzada de millones de personas. El multiculturalismo no enfrenta el asunto de las relaciones de poder que atraviesan las relaciones interculturales, las matrices profundas, mentalidades, imaginarios y creencias que emergen en el sistema escolar (Candau, 2013).

En un esfuerzo por superar estas concepciones de multiculturalismo surgen nuevas propuestas, marcos y paradigmas teóricos. Puh (2020) identifica una perspectiva progresista de multiculturalismo que cuestiona el ofuscamiento de las diferencias entre los grupos humanos. De este modo, estudiar e interrogar estas diferencias nos permitiría entender las causas de las desigualdades y jerarquizaciones entre lenguas y culturas. El autor destaca la emergencia de una perspectiva crítica inspirada en premisas freireanas que defiende el carácter dialógico y la reflexión crítica para negociar y reafirmar el carácter multilingüe de la sociedad, subrayando la necesidad de concretizar esta perspectiva en el ámbito de las lenguas, todavía incipiente (Puh, 2020).

Silva (2010) explica que la concepción crítica de multiculturalismo opera bajo la premisa de que las diferencias culturales no pueden ser concebidas de forma separada de las relaciones de poder y de los intereses de las culturas dominantes/hegemónicas. Afirma que esta concepción se basa en ideas materialistas y posestructuralistas, contemplando la diferencia como un proceso lingüístico y discursivo ligado a las prácticas de significación y a las relaciones de poder que pautan los parámetros de lo considerado como “diferente” o socialmente válido. Esta nueva visión crítica cuestiona las nociones de “tolerancia”, “armonía” y “respeto”, enfocándose en los procesos estructurales promotores de la discriminación, el racismo y la desigualdad social.

Asimismo, Puh (2020) resalta la emergencia de propuestas que abandonan el prefijo multi, y con ello la postura dogmática que congela las identidades y desconoce las diferencias entre ellas. Explica la emergencia del concepto de interculturalidad, que incorpora una visión de las lenguas y culturas en constante relación, asumiendo la complejidad de los choques, interacciones y conflictos entre los grupos sociales. Pasaríamos, de este modo, de un modelo de yuxtaposición de etnias o grupos en un determinado territorio, que en ocasiones refuerza la segregación, a un modelo que remete al entrelazamiento, cuando los grupos entran en relaciones y negociaciones recíprocas (Canclini, 2015).

Al reflexionar sobre la participación de los pueblos originarios en el sistema democrático en Bolivia, Cusicanqui (2008) denota que el diálogo intercultural exige el cuestionamiento del monopolio de las élites eurocéntricas heredadas del Estado colonial, buscando la construcción de una sociedad más justa, capaz de asumir metas colectivas basadas en el diálogo entre iguales, incluyendo a los pueblos y racionalidades ignoradas históricamente.

Candau (2013) releva la noción de interculturalidad como una categoría que incorpora una conciencia sobre los mecanismos de poder que permean las relaciones entre los grupos sociales. La investigadora sugiere que las relaciones culturales son constituidas históricamente, no son idílicas y están atravesadas por tensiones, cuestiones de poder, procesos de jerarquización, prejuicios y prácticas discriminatorias. Por lo tanto, defiende un proyecto educativo que favorezca un diálogo efectivo entre las culturas y el reconocimiento del otro, posible por medio del enfoque intercultural. La interculturalidad, entonces, refuerza la necesidad de conocer no apenas las culturas y lenguas en el contexto de las instituciones escolares, sino también las culturas de los grupos minoritarios y sus relaciones de poder en las sociedades nacionales (Russo; Borri-Anadon, 2019). A la luz de estas consideraciones observamos que la educación intercultural nos propone una mirada crítica desde la diversidad, que contempla el carácter dialógico entre las lenguas y culturas, teniendo como eje importante la estructura desigual y los desafíos históricos de los países latinoamericanos.

Frente a la necesidad de comunicación e integración de la población migrante, países como Argentina, Chile y Brasil han implementado propuestas de educación lingüística a partir de la enseñanza de las lenguas nacionales, en este caso español y portugués para migrantes. En Brasil, por ejemplo, los proyectos de Português como língua de Acolhimento (PLAc) hacen parte fundamental de proyectos educativos direccionados a la recepción e integración este público.

Sin pretensiones de ser exhaustivos, mencionaremos algunos trabajos que evidencian la relevancia de este tema en las discusiones académicas actuales. En 2019 por ejemplo se publica el libro

Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo (Ferreira *et al.*, 2019) que reúne trabajos sobre la enseñanza de lenguas para migrantes en países como Alemania, Brasil, Chile y Finlandia. Más recientemente en 2022 la revista Caracol n. 24 (edición de julio-diciembre) de la Universidade de São Paulo dedica el Dossiê: Contacto de lenguas, minorías y políticas lingüísticas en el ámbito hispânico; así mismo, la revista Teias de la Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro dedica la edición de junio del 2022, volumen 23, número 69, al tema de la migración y educación, titulada Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. Cabe resaltar en estas publicaciones el papel fundamental que ejerce la extensión universitaria como espacio de desarrollo e implementación de acciones de recepción e integración del público migrante desde una perspectiva interdisciplinar.

Las actividades que realizamos en las escuelas y que serán presentadas posteriormente en este artículo, parten de dos pilares: de la investigación y de la extensión. Como fue mencionado, el proyecto MOBILANG UFPB: movilidad, ciudadanía y plurilingüismo, promueve la realización de acciones a favor del plurilingüismo y brinda apoyo comunicativo a la población inmigrante. Este proyecto fue concebido, en 2019, a partir de la llegada masiva de población venezolana a la ciudad de João Pessoa, estado de Paraíba, dentro del marco del PNI, y se estructuró como un espacio complementario a los proyectos de enseñanza de portugués para extranjeros/as y migrantes, ya existentes en la Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Por tal motivo, el objetivo del proyecto no es la enseñanza/ aprendizaje del portugués, pero sí la articulación de acciones de promoción lingüística y de comunicación intercultural apoyada en los principios ya mencionados en la versión ampliada del MCER (2021) y en los enfoques plurales que presentaremos a continuación.

Como forma de promover y brindar respuestas didácticas para el desarrollo del plurilingüismo y de las competencia plurilingües y pluriculturales, en 2008 el Consejo de Europa publica el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP). De esta forma, los/as autores/as de esa obra acuñan el término de enfoques plurales a aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales (Candelier, 2013).

Cuatro enfoques didácticos componen el conjunto de los enfoques plurales. Los dos primeros con una tradición de más de cuarenta años y los dos últimos con una trayectoria que data de los años noventa. El primero, el enfoque intercultural busca sensibilizar a la diversidad lingüística y cultural existente. El segundo, la didáctica integrada de lenguas busca el establecimiento de puntos de conexión entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la(s) lengua(s) extranjera(s) en todos los

niveles de aprendizaje e integrado a otras disciplinas y saberes. El tercero, el despertar a las lenguas, que como modalidad pedagógica desarrolla actividades para despertar aptitudes positivas y motivación hacia el aprendizaje de lenguas. El cuarto, la intercomprensión de lenguas emparentadas, que además de ser una práctica comunicativa, como método didáctico trabaja paralelamente sobre dos o más lenguas de una misma familia (como las románicas, germánicas, eslavas), apoyado en competencias parciales y en la proximidad lingüística para facilitar las conexiones y tránsitos entre las lenguas.

Estos cuatro enfoques se complementan y operan de manera conjunta. Es decir, una actividad de intercomprensión podría encuadrarse también dentro de algún ejercicio de despertar de las lenguas o puede perfectamente ir integrada a enseñanza de una asignatura no lingüística. En este sentido, el propio MAREP sugiere operar sinergia ya que los enfoques se articulan bajo el principio de relacionar las diversas lenguas y culturas dentro de la misma actividad (Candelier, 2013).

En este orden de ideas e inspirados teórica y didácticamente en los enfoques plurales y en otras experiencias semejantes en América Latina (Carinhas; Araújo e Sá; Moore; 2020) un colaborador e investigador del proyecto MOBILANG UFPB, planeó e implementó dos actividades lúdicas en una escuela de primaria en la ciudad de João Pessoa, donde se articularon las lenguas, culturas y saberes presentes en la institución escolar. Estas acciones objetivaban integrar, visibilizar y dar espacio de participación a niños/as y jóvenes provenientes de Venezuela. En el siguiente apartado, describiremos y presentaremos la experiencia obtenida a partir de estas actividades.

4 Trayectorias y repertorios lingüístico-culturales: más allá del salón de clases

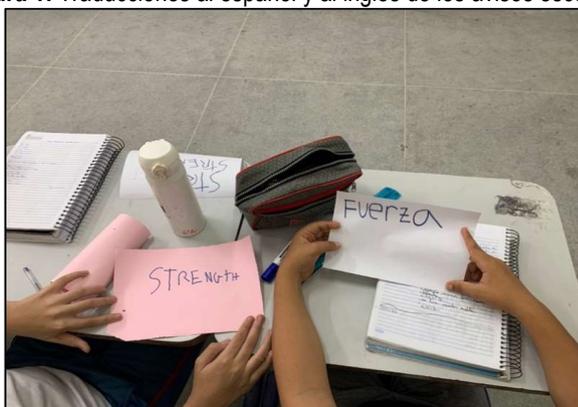
La institución donde fue realizada la intervención pedagógica es de carácter público, y cuenta con aproximadamente 500 estudiantes, funcionando durante el periodo de la mañana. Está localizada en una región relativamente próxima al centro de la ciudad de João Pessoa y atiende al público, en su inmensa mayoría población de baja renta. Ofrece enseñanza primaria del 1º hasta el noveno 9º grado. A principios del año 2020, la mencionada institución escolar recibió tres hermanos provenientes del sur de Venezuela, uno de ellos matriculado en 6º grado y dos en 9º grado.

Nuestro proyecto de extensión fue contactado directamente por las gestoras de la mencionada escuela, preocupadas por favorecer la integración, acogimiento y escolarización de los/as estudiantes venezolanos/as. Hasta ese entonces no había un histórico de alumnos/as extranjeros en este establecimiento educativo. Así pues, en el marco de la tesis de doctorado en Educación de uno de los

colaboradores del MOBILANG UFPB², realizamos una primera actividad que buscaba transformar el paisaje lingüístico de la escuela y visibilizar las lenguas que se enseñan, con base en la perspectiva teórica de los abordajes plurales en contextos escolares de migración y refugio (Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021).

Inicialmente realizamos un inventario de los avisos y orientaciones dispuestas en los muros de la escuela, los cuales estaban escritos en portugués y que generalmente resaltaban acciones y valores importantes para la comunidad escolar, definidos en el proyecto político-educativo de la escuela, tales como força (fuerza), fé (fe), respeito (respete), acredite (crea), respire (respire), etc. A partir de este levantamiento, formulamos la realización de un taller para la traducción de estos avisos al inglés y español. Con la colaboración y la participación del docente de inglés de la escuela, clave para el éxito de la acción, planeamos y ejecutamos el taller, con duración de dos horas, en un grupo compuesto por aproximadamente 20 alumnos/as, que hicieron la correspondiente traducción; para el caso de la traducción al español contaron con la ayuda de los colegas venezolanos (Figura 1).

Figura 1: Traducciones al español y al inglés de los avisos escolares



Fuente: [Acervo de los/as investigadores/as, intervención pedagógica, 2022.]

Esta acción tenía como objetivo la superación de un cierto “monolingüismo” implícito en el paisaje escolar, común denominador en otras escuelas que visitamos, promoviendo la conciencia y la sensibilización de la existencia de otras lenguas extranjeras y culturas en la comunidad escolar. Durante el taller realizamos una reflexión sobre la importancia de la lengua española, resaltando la riqueza que supone tener estudiantes nativos de español. Estos últimos encargados de colocar los nuevos avisos junto a sus equivalentes en portugués e inglés (Figura 2), que encontraron en esta actividad un espacio de reconocimiento y valoración de sus trayectorias y saberes.

² Proyecto de tesis aprobado por el Comité de Ética de la UFPB. Parecer n. 5.051.191 aprobado el 21 de Octubre de 2021.

Figura 2: Estudiantes venezolanos (re)escribiendo el paisaje lingüístico en la escuela

Fuente: [Acervo de los/as investigadores/as, intervención pedagógica, 2022.]

La segunda actividad se realizó en el marco de la disciplina de geografía. A raíz del impacto positivo que tuvo la actividad del paisaje lingüístico en la comunidad escolar, la profesora de la mencionada materia entró en contacto con nuestro proyecto para explorar la posibilidad de realizar sesiones de formación sobre la geografía y la cultura venezolana. De este modo, en conjunto con los hermanos venezolanos, diseñamos una formación en la que pudieran ser divulgadas informaciones sobre Venezuela relacionadas con su geografía, paisajes, clima, historia y tradiciones, pero al mismo tiempo nos permitiera socializar su experiencia migrante y los desafíos que ellos enfrentan día a día.

Ejecutamos esta formación dos veces, para los estudiantes de 8º y 9º grado, en el auditorio de la institución educativa. Estos encuentros estuvieron pautados por una visión intercultural que favorecía el intercambio de conocimientos, lenguas y saberes de los estudiantes migrantes, quienes asumieron el protagonismo de las jornadas (Figura 3). Ellos compartiendo relatos y fotografías sobre sus costumbres, trayectorias, cultura y preferencias gastronómicas. Al mismo tiempo explicaron los motivos para su desplazamiento y su visión sobre ser estudiante en un país extranjero.

Figura 3: Estudiante venezolano presentando los desafíos de ser un estudiante en Brasil

Fuente: [Acervo de los/as investigadores/as, intervención pedagógica, 2022.]

Estos espacios formativos permitieron llevar a cabo una reflexión crítica sobre las condiciones económicas y sociales que actualmente sufre el país caribeño, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad escolar a realizar acciones de acogimiento de esta población. Con ello, también fue posible problematizar las situaciones de racismo y discriminación que los/as migrantes sufren cotidianamente. Al mismo tiempo, la referida acción pedagógica demostró la importancia de superar la fragmentación escolar que hace que los/as docentes desarrollen actividades de forma aislada (Imbernón, 2016). La planificación y ejecución de la actividad de los avisos plurilingües en clase de inglés, así como las sesiones formativas en la clase de geografía, involucraron la participación del cuerpo docente y administrativo de la escuela, trascendiendo el espacio del salón de clase. Con estas estrategias se reconoció la importancia de un acogimiento intercultural y contextualizado de la población escolar migrante.

Es importante resaltar que los estudiantes migrantes demostraron un gran protagonismo en ambas actividades, promoviendo la legitimidad y la importancia de otras lenguas en el espacio escolar, y su relevancia para abordar las diferentes identidades y diferencias del mundo globalizado. Además, en las actividades de la clase de geografía exhibieron un excelente dominio de la lengua portuguesa para presentar e interactuar con el público. Los alumnos explicaron palabras en español, su relación con elementos de la cultura hispánica, y sus semejanzas con el portugués, desafiando el carácter hegemónico de la lengua de instrucción y usando de forma estratégica su repertorio lingüístico (Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021).

Conclusiones

El acogimiento de los/as niños/as y adolescentes migrantes requiere, ciertamente, de acciones pedagógicas y políticas públicas que respondan a las necesidades, intereses y características de esta población. No obstante, nuestras observaciones demuestran que tales iniciativas se encuentran restringidas a acciones aisladas o individuales de docentes o equipos de investigación (generalmente por medio de proyectos de extensión universitaria) que trabajan para un modelo de escuela plural e intercultural de forma voluntaria. En este marco, destacamos la responsabilidad que debe asumir el Estado y el poder público, fundamental para la discusión y

desarrollo de políticas públicas educativas que garanticen el proceso de escolarización y la integración de los/as estudiantes extranjeros.

La escuela brasileña debe ser (re)pensada de forma crítica y (re)inventada para asumir modelos contextualizados e interculturales que respondan a los anhelos, dificultades y realidades de estos/as estudiantes y sus familias, promoviendo el proceso de recepción, integración y participación del público escolar venezolano y de otras nacionalidades. En este sentido, una perspectiva crítica de la institución escolar debe nutrirse en aportes y experiencias con población migrante en edad escolar, llevadas a cabo en regiones de Brasil con históricos de presencia migrante.

Al mismo tiempo, destacamos la importancia una constante movilización em todos los niveles, desde el poder público con la implementación de un marco legislativo (leyes, resoluciones y orientaciones) que garantice los derechos lingüísticos y educativos (nivel macro), pasando del cuerpo docente, administrativo y pedagógico (nivel mezo), e involucrando a los estudiantes, padres, vecinos y ciudadanos en general (nivel micro) con el objetivo de promover estrategias, prácticas y acciones que favorezcan la emergencia y construcción de los repertorios culturales y lingüísticos de los/as estudiantes extranjeros, valorizando sus tradiciones, costumbres, idiomas, identidades y diferencias. Tal punto de inflexión está atravesado por cuestionamientos, tensiones, debates y reflexiones del quehacer pedagógico, didáctico y administrativo de las instituciones escolares. Desde el punto de vista teórico, pensar sobre migración y educación demanda una mirada interdisciplinar que contemple los estudios sobre cultura, lengua, educación y diversidad.

CRediT
Reconocimientos: No se aplica.
Fondos de investigación: CAPES – Beca de Doctorado (Para Daniel, autor 1)
Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética: La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Universidade Federal da Paraíba - UFPB , N°. 5.051.191, firmada el 21 de Octubre de 2021.
Contribuciones: SANCHEZ, DANIEL GORDILLO Conceptualización, Investigación, Metodología, Supervisión, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. ERAZO MUNOZ, ANGELA Conceptualización, Investigación, Metodología, Supervisión, Redacción - borrador original.

Referências

AGENCIA DE LA ONU PARA LOS REFUGIADOS – ACNUR. *Venezuela situation*. 2022. Disponible en: <<https://www.unhcr.org/venezuela-emergency.html>>. Acceso el: 27 fev. 2023.

ARANGO, Joaquín. La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, n. 001, p.1-30, oct., 2003. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/660/66000102.pdf>>. Acceso el: 06 jul. 2022.

AZEVEDO, Ana Paula; BARRETO, Ketlin. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. *TraHs*, n. 6, p.86-102, 2020. Disponible en: <<https://www.unilim.fr/trahs/2368>>. Consultado en: 06 fev. 2022.

BILLIEZ, Jacqueline; TRIMAILLE, Cyril. Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 98, 105-127, 2001. DOI: <https://doi.org/10.3917/lis.098.0105>.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, pp.13-37.

CANDELIER, Michel (org.). MAREP. *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos*. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, 2013. Disponible en: <<https://bit.ly/3SZid0K>>. Acceso el: 07 ago. 2022.

CARINHAS, Raquel; ARAÚJO E SÁ, Helena; MOORE, Daniëlle. Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 14, n. 4, p. 1059–1086, 2020. DOI: 10.14393/DL44-v14n4a2020-2.

CONSEJO DE EUROPA. MCER. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEFP/ Instituto Cervantes, 2002.

CONSEJO DE EUROPA. MCER. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Madrid, MEFP/Instituto Cervantes, 2021.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Gestión pública intercultural: pueblos originarios y Estado*. La Paz: Central Gráfica S.R.L, 2008.

DIEZ, María Laura. Experiencias formativas y migración latinoamericana: aportes de la etnografía a una perspectiva intercultural en educación. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-21 out./dez. 2020. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67056>>. Acceso el: 05 abr. 2022.

ERAZO MUNOZ, Angela. *Comunicación plurilingüe en la educación: Una aproximación etnográfica de la intercomprensión en ambientes universitarios*. 1. ed. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2020. v. 1. 328p.

FERREIRA L. C.; PERNA, C.; Gualda, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. 2019.

FRIEDRICH, Tatyana; MELO-PFEIFER, Silvia; RUANO, Bruna. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 29, n. 70. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *A economia de Roraima e o fluxo venezuelano* [recurso eletrônico]: evidências e subsídios para políticas públicas. 2020. Disponible en: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano_compressed.pdf>. Acceso el: 08 fev. 2023.

GARCIA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.23, 2019, pp.17-35. DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932.

GLOBO. *Após ataques de brasileiros, 1,2 mil venezuelanos deixaram o país, diz Exército*. 2018. Disponible en: <<http://glo.bo/2OWKdA3>>. Acceso el: 08 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade de Ensino e Formação do Professorado*. Cortez, 2016.

MASSEY, Douglas; ARANGO, Joaquin; GRAEME, Hugo; KOUAOUCI, Ali; PELLEGRINO, Adela; TAYLOR, Edward. Theories of International Migration: a Review and Appraisal. *Population and Development Review*, v. 19, n. 3, p. 431-466, sep., 1993.

PLANO NACIONAL DE INTERIORIZAÇÃO - PNI. A estratégia de interiorização. Disponible en: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>>. Acceso el: 03 dez. 2022.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toldo de Astier*, ano 11, nº. 20-21, julho de 2020. p. 415-43. Disponible en <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>>. Acceso el: 02 jan. 2022.

R4V – PLATAFORMA REGIONAL DE COORDENAÇÃO INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS E MIGRANTES DA VENEZUELA. *América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región – Enero 2023*. 2023. Disponible en: < <https://bit.ly/3ZxYdVw>>. Acceso el: 02/01/2023.

R4V- PLATAFORMA REGIONAL DE COORDENAÇÃO INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS E MIGRANTES DA VENEZUELA. RMNA 2022 - *Análise de Necessidades de Refugiados e Migrantes (Regional e Capítulo Brasil)*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3mEKyxv>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

RODRIGUES, Leda; SOARES, Cybele; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone. Migração contemporânea e educação. *Cadernos Ceru*, v. 25, n.1, p. 225 – 240. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p225-240>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

RUANO, Bruna; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA L. C.; PERNA, C.; Gualda, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. 2019.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. *Educação, Cultura & Comunicação*, v.11, n.3, 2019, p. 24-51. DOI: 10.12957/periferia.2019.45645

SANCHEZ, Daniel. A migração venezuelana da perspectiva da educação e da escola: uma revisão inicial da literatura. In: *XXV EPEN, Faculdade de Educação da UFBA; ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Anais eletrônicos...* Caxambu, 2020, p. 1-6. Disponível em: <<https://bit.ly/3JrFLsa>>. Acesso em: 06 jul. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tadeu Tomaz da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A Escola tem futuro? Entrevistas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.