

Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica

María Matesanz del Barrio ¹  <https://orcid.org/0000-0002-6779-3573>

Viviane Ferreira Martins ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5912-4636>

María Helena Araújo e Sá ²  <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

¹ Universidad Complutense de Madrid (UCM), España; ² Universidade de Aveiro (UA), Portugal

Resumen. La internacionalización de la educación es uno de los objetivos prioritarios de las instituciones educativas porque se considera de importancia estratégica para su desarrollo y proyección. Sin embargo, este concepto no permite describir de forma adecuada la colaboración que se produce en materia educativa entre países vecinos, en particular en las zonas de frontera en las que esa cooperación permite intercambios constantes, experiencias profesionales compartidas, actividades conjuntas, colaboraciones transfronterizas. La frontera entre España y Portugal reúne estas características. El Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) es una propuesta que busca una educación intercultural apoyada en el bi-/plurilingüismo y la intercomprensión. El objetivo general del proyecto es promover la cooperación entre España y Portugal en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios de frontera a través de la creación de una red de escuelas que proporcione a las poblaciones conocimientos y habilidades asociadas al bilingüismo y la interculturalidad relevantes para la ciudadanía, la continuación de los estudios y la empleabilidad en ambos países. En este artículo se presenta el proyecto PEBIF, tanto sus principios teóricos estructurantes como la implementación realizada, así como los resultados más relevantes obtenidos hasta ahora.

Palabras clave: frontera; bi-/plurilingüismo; interculturalidad; intercomprensión; escuela de frontera.

Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica

Resumo. A internacionalização da educação é um dos objetivos prioritários das instituições de ensino, por ser considerada de importância estratégica para o seu desenvolvimento e projeção. No entanto, esse conceito não permite descrever adequadamente a colaboração que ocorre em questões educacionais entre países vizinhos, particularmente em áreas fronteiriças onde essa cooperação possibilita intercâmbios constantes, experiências profissionais compartilhadas, atividades conjuntas, colaborações transfronteiriças. A fronteira entre Espanha e Portugal reúne essas características. O "Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera"/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) é uma proposta que busca uma educação intercultural apoiada no bi/plurilinguismo e na intercompreensão. O objetivo geral do projeto é promover a cooperação entre Espanha e Portugal no desenvolvimento educacional, social e econômico dos territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas que proporcionem às populações conhecimentos e competências associadas ao bilinguismo e à interculturalidade, relevantes para a cidadania, para a continuação dos estudos e para a empregabilidade em ambos os países. Este artigo apresenta o projeto PEBIF, tanto em seus princípios teóricos estruturantes como na implementação realizada, além dos resultados mais relevantes obtidos até o momento.

Palavras-chave: fronteira; bi/plurilinguismo; interculturalidade; intercompreensão; escola de fronteira

Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): a cross-border and integrating project in the Iberian Peninsula

Abstract. The internationalization of education is one of the priority objectives of educational institutions because it is considered of strategic importance for its development and projection. However, this concept does not adequately describe the collaboration that occurs in education between neighboring countries, particularly in border areas where this cooperation allows constant exchanges, shared professional experiences, joint activities, cross-border collaborations. The border between Spain and Portugal has these characteristics. The Bilingual and Intercultural Border Schools Project / Projeto de Escolas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF) is a proposal that seeks to promote intercultural education supported by the bi-/multilingualism and intercomprehension. The general objective of the project is to promote cooperation between Spain and Portugal in the educational, social and economic development of the border territories through the creation of a network of schools that provides the populations knowledge and skills associated with bilingualism and interculturality relevant to citizenship, continuation of studies and employability in both countries. This article presents the PEBIF project, both its structuring theoretical principles and the implementation carried out, as well as the most relevant results obtained so far.

Keywords: border; bi-/plurilinguism; interculturality; intercomprehension; border school.

1. Introducción

La internacionalización de la educación es uno de los objetivos que podemos decir que orienta, en gran medida, las actividades actuales de los organismos e instituciones de enseñanza, en particular, en la Educación Superior. Aunque en este primer cuarto del siglo XXI se hayan dado pasos decisivos en la internacionalización, este es un proceso que hunde sus raíces en la Edad Media, pero que tal y como lo comprendemos actualmente se inicia en el siglo XX y está muy unido a la globalización (Altbach y Teichler, 2001; Araujo et al., 2023; Bartell, 2003; Scott, 2006). Por lo que respecta a Europa, han tenido parte muy activa las iniciativas promovidas por el Consejo de Europa¹ y la Unión Europea, con sus programas de colaboración y de movilidad (Doiz et al., 2011; Robson y Wihlborg, 2019) y, por supuesto, en los Estudios Superiores y en la Investigación, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Europeo de Investigación que fomenta la movilidad (Adapa, 2013; Crosier y Parveva, 2013; Matesanz, 2010; De Wit et al., 2015; Woldegiyorgis et al., 2018).

El concepto de internacionalización, de acuerdo con Knight (2021) pone en relación naciones, personas, culturas, instituciones y sistemas, y tiene desarrollos diferenciados acordes a las organizaciones e instituciones que optan por esta vía. La internacionalización no es un concepto homogéneo ya que este tipo de procesos se produce unido a la identidad y necesidades de las instituciones que la desarrollan lo que, irremediamente hace que existan diferencias entre los proyectos de internacionalización llevados a cabo por las distintas instituciones que los promueven. Esto, en sí mismo, no es algo negativo, sino que, simplemente, desde las instituciones se establecen alianzas con aquellos organismos que tienen intereses y objetivos similares.

En todo caso, cualquier plan de internacionalización se apoya en tres términos: internacional, intercultural y global (Knight, 2021), conceptos que trataremos y que han sido ampliamente analizados (Margison, 2006; Sabet y Chapman, 2023; Stromquist, 2007). Es interesante la diferenciación que establece Knight (2014; 2021) entre internacionalización, en el sentido de relaciones nacionales, y globalización, concepto este que se relaciona con flujo mundial de economía, de ideas o de cultura. De acuerdo con esta diferenciación podríamos decir que la internacionalización implica un bi-/multilateralismo en el que se implican personas, organizaciones/instituciones y naciones con voluntad de colaborar más allá de sus fronteras, mientras que la globalización responde a flujos más amplios en los que los puntos de partida pueden ser múltiples y más diversos, y las transformaciones que implican son más generales a nivel mundial, sin que necesariamente exista una voluntad expresa de que ocurra ese fenómeno global.

El concepto de internacionalización en la educación, tal y como está siendo desarrollado, por ejemplo, en las universidades, no siempre permite visibilizar los diferentes matices de estos procesos, en particular cuando en el establecimiento de acuerdos de internacionalización intervienen organismos, instituciones y sistemas educativos culturalmente alejados y con lenguas distantes, lo que conlleva recurrir a una segunda lengua, en general el inglés (Doiz et al., 2011; Phillipson, 2008; Rose y McKinley 2018). Sin embargo, esto no presupone que exista una mayor relación y

¹ Ver <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>

homogeneidad en los procesos de internacionalización que se producen entre organismos / instituciones y centros de países vecinos, separados por distancias mínimas y muchas veces con lenguas próximas o emparentadas. Existen diferencias entre los sistemas educativos respectivos, diferencias lingüísticas y culturales entre países que comparten fronteras, diferencias que, en la práctica, tienden a verse como barreras. Por ello, no existe, de hecho, mucha diferencia en los acuerdos de internacionalización entre países vecinos y aquellas relaciones de internacionalización que se establecen con países alejados. Este es, por ejemplo, el caso de España y Portugal², que comparten frontera, países muy cercanos, pero para muchas cuestiones administrativas, con grandes diferencias. La propia denominación de esta frontera “A Raia/La Raya” en portugués y en español respectivamente es, en sí misma, reveladora de su carácter poco marcado, reducido a una línea. Sin embargo, la internacionalización entre España y Portugal es limitada y no preferente frente a otros países, aunque, por supuesto, existe internacionalización entre los dos países, acrecentada en los últimos años (Baena-González et al., 2023; Mascarenha et al., 2022).

Quizá, para definir cómo es la relación entre centros de España y Portugal sería más específico recurrir al concepto ‘transnacional’ y, sobre todo, cuando nos circunscribimos a la zona de frontera, el término más adecuado nos parece que es ‘transfronterizo’, por las razones que vamos a exponer.

Si resulta relativamente fácil poder definir y delimitar el concepto ‘internacionalización’, al que nos hemos referido en los párrafos anteriores, no ocurre lo mismo con su análogo ‘transnacionalización’, un término menos frecuente tanto en español como en portugués. No obstante, el concepto ‘transnacional’, de acuerdo con su significado habitual (que se extiende o atraviesa varias naciones) es utilizado por la Unión Europea en relación con la cooperación entre países y regiones en el marco del Comité Europeo de las Regiones³. La Unión Europea promueve esta cooperación con el objetivo de ayudar a su desarrollo socioeconómico y abordar la cuestión de las fronteras. Uno de los pilares de la cooperación territorial de la Unión Europea (Interreg) es la cooperación transnacional (Interreg B)⁴, que ha definido 11 áreas de intervención⁵ para el período 2021-2027, conformadas por regiones y/o países que están en situación de vecindad y forman un continuum territorial con intereses compartidos. El área suroeste de Europa (South West Europe) está formada por la Península Ibérica, Ceuta, Melilla, las Islas Baleares⁶ y el sur de Francia más próximo a la Península. De este modo, España y Portugal, exceptuando las islas atlánticas de ambos países, configuran para la Unión Europea un área regional, junto con una parte del sur de Francia. Se trata, por tanto, de un continuum geográfico constituido por tres países, entre los que existen dos fronteras internas de la Unión Europea, la de Portugal con España y la de España con Francia. Las fronteras dentro de la Unión Europea comparten dos características fundamentales que están en estrecha relación: (i) la pertenencia de sus países al espacio Schengen⁷ y (ii) el derecho de libre circulación

² Puede consultarse sobre la internacionalización en España y Portugal el trabajo de Amorim de Sousa (2018).

³ Ver <https://cor.europa.eu/es>

⁴ Los cuatro pilares son: cross-border (Interreg A), trans-national (Interreg B), interregional (Interreg C), outermost regions' cooperation (Interreg D).

⁵ Ver <https://bit.ly/3rmU6jc>

⁶ No se incluyen las islas atlánticas de Portugal y España, que forman parte de otra área (Atlantic Area).

⁷ Ver <https://www.schengenvisainfo.com/es/schengen-paises/>

de personas y mercancías. La libre circulación de personas es un pilar básico de la Unión Europea que parte del Tratado de Maastricht de 1992⁸. La aplicación de este Tratado supuso la supresión gradual de las fronteras interiores en aplicación de los Acuerdos de Schengen⁹, al que todos los países miembros de la Unión Europea se han ido acogiendo o están en proceso de hacerlo; España y Portugal forman parte de este conglomerado desde 1995¹⁰. La Unión Europea ha ido ahondando en el derecho de sus ciudadanos a circular y residir en cualquier territorio de la UE, de acuerdo con la Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. No obstante, la UE reconoce que no se ha conseguido todavía la plena aplicación de dicha Directiva¹¹.

En los últimos años, las relaciones entre España y Portugal se han intensificado en favor de una colaboración transnacional de tipo comercial, política y también en materia de educación (Moreno, 2020). La *Declaración conjunta* de la XXX Cumbre Hispano-Lusa¹² en 2018 es prueba de ello. Específicamente, en el ámbito de la educación en el artículo 16 de esta *Declaración*, se recoge explícitamente el compromiso de España y Portugal de apoyar experiencias educativas en zonas transfronterizas. Se introduce, por tanto, un término que precisa esa relación transnacional, ya que cuando esa relación se circunscribe a la zona de frontera, la propia *Declaración* la denomina transfronteriza.

Esta geolocalización de las relaciones transnacionales en los textos acordados entre España y Portugal implica la participación de las comunidades educativas regionales y locales, los profesores y las familias con el fin de promover una educación bilingüe, intercambiar prácticas de aprendizaje, fomentar el conocimiento y el reconocimiento mutuo, estrechar los lazos de convivencia y valorar la diversidad cultural. Para todo este cambio, la *Declaración* cita explícitamente la cooperación de las instituciones educativas multiculturales iberoamericanas y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que ha tomado parte activa en esta propuesta y ha promovido el *Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira* (PEBIF). Este proyecto, en el que participan la OEI, el Ministerio de Educación de Portugal, las Consejerías de Educación de Castilla y León, Extremadura y Andalucía de España, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Aveiro (ambas universidades en pie de igualdad prestando asesoría científica). Se trata de un proyecto con una duración de cuatro años, 2020-2024, que se organizan en cursos académicos¹³, puesto que implica el desarrollo de proyectos de aprendizaje en las escuelas. La importancia de este proyecto transfronterizo, objetivo de este trabajo, está avalado en 2023 por la firma del Memorando de entendimiento entre España y Portugal en la de *Declaración conjunta (2023)* de la XXXIV Cumbre Hispano-Portuguesa, que recoge un protocolo de colaboración entre los gobiernos de Portugal y de España, en el que se incluye el Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF).

⁸ Tratado de la Unión Diario Oficial de la Unión Europea C 191 de 29/07/1992 p. 0001 – 0110.

⁹ Sobre el espacio Schengen en la Unión Europea y su regulación, ver en <https://bit.ly/45aHMk8> y <https://bit.ly/3LxUwua>

¹⁰ Diario Oficial de la Unión Europea L 239 de 22/09/2000 p. 0130 – 0132.

¹¹ Ver <https://bit.ly/3t4gJtk>.

¹² Ver <https://bit.ly/3PaWqOb>

¹³ Cada curso académico corresponde a lo que hemos denominado una anualidad del proyecto.

El presente artículo muestra el planteamiento teórico del proyecto, su implementación, sus resultados iniciales y proyección futura. Tras la breve presentación y contextualización del proyecto precedente, se explican, en sucesivos apartados, sus objetivos, cuáles son sus conceptos estructurantes, su metodología e implementación, los primeros resultados que se han obtenido, qué sostenibilidad tiene y qué tipo de proyección y grado de replicabilidad puede tener en el futuro. Finaliza el artículo con unas breves conclusiones sobre los logros del PEBIF a nivel transnacional.

2. Un proyecto educativo transfronterizo apoyado en el bi-/plurilingüismo y la interculturalidad

Las zonas fronterizas entre España y Portugal se caracterizan por una notable diversidad lingüística, cultural e identitaria y se localizan en regiones alejadas de los centros financieros y de decisión política. Además, estas zonas están menos densamente pobladas y cuentan con una economía menos desarrollada. La revitalización socioeconómica de estas regiones, más vulnerables, está estrechamente vinculada con la cooperación transfronteriza, y son vectores fundamentales de su relación bilateral la educación y la cultura. Como ya hemos señalado, así lo recogen la *Declaración conjunta (2018)* de la XXX Cumbre Hispano-Portuguesa, que marcó el inicio de este proyecto; la *Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo (2020)*, suscrita por ambos países en 2020; y, las declaraciones conjuntas de las sucesivas Cumbres que han mantenido anualmente España y Portugal. Así, la *Declaración conjunta (2020)* en Guarda, la *Declaración conjunta (2021)* en Trujillo y la *Declaración conjunta (2022)* en Viana do Castelo, incluyen entre sus acciones previstas “establecer una red de escuelas fronterizas bilingües e interculturales en ambos países, promoviendo proyectos curriculares articulados” (*Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo, 2020, p. 7*). De modo general, en todos los documentos emanados de estos encuentros bilaterales, ambos países se comprometen a apoyar experiencias educativas locales y regionales que promuevan el bilingüismo y la interculturalidad.

La OEI, reconocida en la *Declaración conjunta (2018)* como socio estratégico, ha promovido el Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), dada su amplia experiencia en proyectos educativos en países iberoamericanos y de cooperación entre ellos. En el momento en el que se inició el diseño del proyecto (2019) ya se habían producido algunas experiencias educativas trasfronterizas en las que el español y el portugués eran lenguas involucradas. Sin embargo, el contexto y la propia concepción del proyecto han sido diferentes. Nos estamos refiriendo, como experiencias previas, al *Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF)*, desarrollado entre 2005-2016, por iniciativa, inicialmente, de Argentina y Brasil, y al que posteriormente se unieron Uruguay, Paraguay y Venezuela. El proyecto, fue impulsado por Mercosur, por tanto, un proyecto con trasfondo supranacional, que ha tenido relevantes resultados (Hagyert y Sturza, 2017; Oliveira y Morello, 2019; Calvo y Erazo, 2019; Sturza 2017). El proyecto, buscaba introducir, o incrementar, la enseñanza del español y portugués en las escuelas, con la vista puesta en la creación de un sistema escolar conjunto que priorizase la enseñanza de ambas lenguas (Oliveira y Morello, 2019). En palabras de Oliveira y Morello (2019, p. 8) “O PEIBF constituiu, portanto, a primeira iniciativa voltada ao ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do

espanhol em escolas parceiras na Fronteira”. Las diferencias con el proyecto europeo PEBIF entre España y Portugal, son muchas, por razones obvias de geolocalización y organización, ya que ni el contexto de desarrollo, ni su amplitud, ni tampoco los objetivos finales de ambos proyectos son los mismos, si bien comparten principios básicos esenciales, como veremos.

El PEBIF entre España y Portugal parte de la idea de que las escuelas de frontera son espacios de transformación, en la medida en la que en ellos se producen continuas interacciones que contribuyen a transformar su entorno, involucrando a la comunidad escolar, a las familias y a la comunidad más extendida en la que se integran. Su objetivo es promover la cooperación entre Portugal y España en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios fronterizos, proporcionando a los niños/as y jóvenes que viven en estas regiones una educación de calidad, que incluya conocimientos, habilidades y valores asociados al bilingüismo y a la interculturalidad. Estos valores son relevantes para la ciudadanía, los estudios posteriores y la empleabilidad en ambos países. Las escuelas que participan en el proyecto conforman una red que crea y comparte conocimientos, actitudes positivas y prácticas educativas innovadoras para promover el bi/plurilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural en su medio más próximo, la frontera. En este sentido, la educación transfronteriza es un punto de partida para la inclusión y valoración de las lenguas¹⁴ y culturas en el sistema educativo, aunque el objetivo no sea la enseñanza de lenguas directamente.

Además, son también objetivos del PEBIF:

- a) capacitar y formar a los profesores en competencias plurilingües, interculturales y digitales invirtiendo en su formación continua;
- b) fomentar prácticas pedagógicas bilingües e interculturales que puedan ser intercambiadas en la comunidad escolar (profesorado, alumnado y sus familias) y con instituciones locales;
- c) producir recursos educativos multilingües, con especial atención al bilingüismo portugués-español, mediante el seguimiento continuo de las prácticas escolares;
- d) establecer redes de colaboración entre instituciones educativas y docentes a través de plataformas digitales, de modo que se posibilite la interacción de diversos actores que participan en el proyecto y el compartir de recursos educativos y culturales;
- e) fomentar la articulación de las escuelas con las instituciones de educación superior y otros actores locales, concretamente los propios municipios, en las regiones de frontera;
- f) hacer de las escuelas de frontera centros irradiadores que transmitan las ventajas de la educación bi-/plurilingüe, que permitan conocer la riqueza que representa la diversidad lingüística y la interculturalidad.

Estas experiencias de la frontera pueden servir en otros espacios, ya que las ventajas de una educación integradora con estos valores puede darse en otros contextos. Un proyecto transfronterizo como el PEBIF proporciona un nuevo lugar a las

¹⁴ El proyecto no ha considerado solamente el español y el portugués como lenguas con las que se trabaja, aunque sean las lenguas dominantes y de mayor uso a ambos lados de la frontera, sino que, además, se han tenido en cuenta las lenguas y dialectos históricos conservados y usados en la frontera, así como las lenguas de emigración con presencia en las escuelas participantes.

lenguas de los participantes, a las lenguas de los niños/niñas y jóvenes, permitiéndoles así mejorar su rendimiento escolar. Además, despiertan en el alumnado el interés por la diversidad lingüística y cultural que son próximas y permiten trabajar el plurilingüismo y la interculturalidad dentro del currículo escolar, integrando conocimientos, competencias, lenguas y culturas.

2.1 Conceptos estructurantes del PEBIF

El proyecto EBIF se ha construido sobre tres pilares que estructuran y articulan todas las acciones del proyecto. Ninguno de estos tres ejes tiene prioridad sobre los otros dos, sino que los tres son fundamentales para el desarrollo del proyecto porque interactúan y permiten su cohesión: a) interculturalidad y educación intercultural; b) bi-/plurilingüismo; c) intercomprensión. Estos tres elementos son la base del proyecto y su carácter esencial en él hace que los hayamos considerado conceptos estructurantes. Su representación es un gran triángulo, en cuya base están los principios lingüísticos, sobre los que se apoyan la interculturalidad y la educación intercultural y juntos conforman el concepto 'escuela de frontera', de acuerdo con la figura 1, mostrada a continuación.



Figura 1. Principios estructurantes del PEBIF
Fuente: elaboración propia.

2.1.1 Interculturalidad y educación intercultural

El término interculturalidad ha ido adquiriendo múltiples significados. Por interculturalidad entendemos por el intercambio entre distintas culturas que se encuentran dentro de una misma sociedad o de un determinado espacio social considerado. Pero también comprendemos significados más especializados, ligados a ámbitos determinados como es la educación, en el que "la interculturalidad se entiende como una capacidad del individuo para actuar junto con otros, teniendo en cuenta la alteridad de las culturas" (Byram y Hu, 2013, p.14). En este sentido, la interculturalidad, de acuerdo con García et al. (2007), implica conceptos como interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y

dignidad para todas las culturas. Los intercambios interculturales y la aceptación de la interculturalidad generan actitudes positivas y de aceptación de la diversidad cultural de otros miembros de la sociedad.

Pero esa actitud positiva hacia la interculturalidad requiere también un conocimiento y trabajos previos, lo que nos a la educación intercultural, que implica la conciencia del individuo y su deseo de “cooperar con personas de diversas culturas” (Bleszynska, 2008, p. 539), de construir un futuro en la polifonía, la unión y la solidaridad. En la misma línea, Bennett (2009) se refiere a la educación intercultural como un proceso intencional y sistemático, estrechamente asociado al diseño curricular, que pone énfasis en la subjetividad de las culturas y en la promoción de la interacción intercultural, situando los idiomas como elementos centrales de este proceso. En general, una propuesta de educación intercultural implica el desarrollo de acciones dirigidas al conocimiento, apreciación y producción de y en las diferentes culturas (André, 2005). Supone poner (di)similitudes en los espacios de diálogo, promoviendo la comprensión y el respeto de lo que cada historia, cada sociedad, cada comunidad y cada sujeto presenta de propio y específico.

La comprensión de estar entre, sin ser el mismo o la misma, constituye el significado profundo de la interculturalidad, que no se confunde con el enfoque de los fenómenos y hechos culturales, como la celebración de fechas, acontecimientos o logros, y mucho menos con la jerarquización de las culturas, reforzando los prejuicios y las perspectivas cerradas, unas y otras simplificadoras. En cambio, la educación intercultural propone acciones que deben llevar a los niños, niñas y jóvenes a vivir experiencias interculturales en las más variadas prácticas sociales y a reflexionar sobre ellas. La transformación de las opiniones estereotipadas sobre el otro y sobre uno mismo en la interacción con el otro es, por lo tanto, uno de los retos permanentes de la educación intercultural y un principio básico del PEBIF. Para las escuelas de frontera que forman pares entre sí, en la perspectiva de trabajo propuesta por este proyecto, la interculturalidad puede adquirir nuevas dimensiones en que, además de ser un campo de reflexión sobre las prácticas culturales del otro, también puede ser una experiencia de estar en el lugar y la cultura del otro y de construir nuevas prácticas con él, en la perspectiva del “tercer espacio” (Kramsch y Uryu, 2012) o del “othering” propuesto por Derwin (2010; 2015).

En este sentido, en términos educativos, la interculturalidad puede ser abordada como:

- a) un conjunto de prácticas sociales que prioriza el estar con otros, trabajar con ellos y producir nuevos conocimientos en colaboración. La planificación conjunta de proyectos y la definición de los propios proyectos de manera negociada, en la que participan activamente los estudiantes y los profesores de los países involucrados, son formas de hacer realidad este concepto de la interculturalidad. Los procesos de intercambio y formación de profesores que se llevan a cabo conjuntamente también están en consonancia con este sentido;
- b) un conjunto de conocimientos sobre cada uno, sus formas de expresión, de organización social. En este caso, uno busca conocer al otro a partir de diversos elementos relacionados con su historia, geografía, política o artes,

entre otros, ampliando las formas de comprensión de la comunidad, la región y el país del otro. Esta dimensión informativa de la interculturalidad abarca todo el conocimiento sobre las diversas áreas de la ciencia, las artes y las humanidades que pueden formar parte de los proyectos de aprendizaje mencionados.

- c) un conjunto de espacios físicos y virtuales para el aprendizaje, la interacción y el intercambio de conocimientos compartidos que se generan en las escuelas y con todos los miembros de la comunidad educativa. A través de la tecnología, se puede trascender el espacio físico de las escuelas y crear comunidades escolares virtuales en las que participan individuos de diferentes lados de la frontera, proporcionando un entorno favorable para el bi/multilingüismo y la interculturalidad.

2.1.2 Bi-/plurilingüismo

En estas dimensiones de la interculturalidad, el bi/plurilingüismo ocupa un lugar central, ya sea a través de la práctica de la intercomprensión o a través de la producción de conocimientos en diferentes idiomas. Pero también se puede avanzar hacia prácticas de inmersión en las que, además de la comprensión, se prefieren los usos orales y escritos en el idioma del otro. En este caso, el desarrollo de proyectos conjuntos con actividades coordinadas en los diferentes idiomas es una manera valiosa para sensibilizar e iniciar al alumnado en el aprendizaje de otra lengua, lo que se está explorando en varios programas de enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (Araújo, 2019). La producción de conocimientos en los distintos idiomas implica que el estudiante puede aprender las lenguas en todas las modalidades de producción y comprensión oral y escrita. La educación intercultural y bilingüe en las escuelas de frontera es un reto social para una educación que valore y promueva la diversidad de las personas y las comunidades, implicando la adquisición de la lengua y los procesos de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de competencias en tres ámbitos: comunicativo, intercultural y estratégico, mediante el acceso a los planes de estudio bilingües y la realización de proyectos interdisciplinarios. Se tiene en cuenta que en los territorios fronterizos las lenguas están en contacto, se mezclan, se acercan y se distinguen constantemente, ocupando, según el contexto y la situación geográfica, los lugares de las lenguas locales, las comunidades lingüísticas transnacionales, las lenguas regionales e internacionales y las lenguas oficiales de los Estados.

Admitir estas dinámicas de acercamiento/alejamiento como centrales en los procedimientos de estudio y acercamiento de las lenguas y culturas en los programas educativos en la frontera, implica asumir una perspectiva que reconoce a las lenguas como elementos centrales de transformación de las relaciones sociales, culturales y económicas. El enfoque de la promoción de las lenguas portuguesa y española, en una perspectiva de bi-plurilingüismo e intercomprensión, se basa en una gestión curricular que debe llevarse a cabo en un enfoque comunicativo, es decir, que promueva el uso de la lengua en contexto y, siempre que sea posible, desarrollado a través de la negociación y la implementación de tareas y acciones significativas dentro del proyecto educativo de cada escuela.

2.1.3 Intercomprensión

El tercer pilar en el que se fundamenta el PEBIF es la intercomprensión, entendida como un recurso de interacción comunicativa que genera un discurso multilingüe producido por hablantes que no comparten las mismas lenguas, que no tienen en una segunda lengua competencia suficiente o no quieren utilizarla en la comunicación. Por esta razón, recurren para comunicarse a lenguas de la misma familia lingüística, por lo general, sus respectivas lenguas maternas, en nuestro caso, español y portugués (Matesanz, 2017). El conocimiento lingüístico de los participantes en el proyecto (tanto adultos como niños) es bastante heterogéneo en cuanto al conocimiento de la lengua del país vecino, bien sea esta español o portugués.

Esta situación hace de la intercomprensión un recurso comunicativo clave para la colaboración entre los participantes. La cercanía lingüística del español y portugués, lenguas entre las que hay una alta inteligibilidad (no siendo idéntica la distancia lingüística para españoles y portugueses, tanto en comprensión lectora como en uso oral) ha facilitado, en todo momento, la comunicación. Aunque uno de los objetivos del proyecto sea fomentar y caminar hacia el bilingüismo español-portugués en la frontera, esta no es una finalidad directa del proyecto, sino que el PEBIF quiere proponer de forma holística el conocimiento del 'otro lado de la frontera', lenguas y culturas, interculturalidad y bi-/plurilingüismo por medio de la intercomprensión como vía de acceso a ello, hablando cada uno en su propio idioma y poniéndose en condiciones de escuchar y comprender la lengua del otro. Esta práctica de intercomprensión, común en cualquier situación de contacto entre lenguas de la misma familia y, particularmente cuando existe una alta intercomprensión mutua, como es el caso del portugués y el español, se ha revelado fundamental en las actividades conjuntas llevadas a cabo.

Son muchos los trabajos que se han desarrollado sobre intercomprensión y didáctica de la intercomprensión en el ámbito de las lenguas románicas; para una perspectiva global de la trayectoria de este concepto en la enseñanza de idiomas véase De Carlo (2019). Estos estudios han demostrado que las prácticas educativas orientadas a la intercomprensión favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural en sus diversas dimensiones (cognitiva, estratégica, socio-relacional, instrumental), en la línea de lo que se recoge en el documento actualizado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020), y que se ha tenido en cuenta en el PEBIF, tanto en su diseño general como en los proyectos de aprendizaje. Estos proyectos no se habrían podido realizar sin el apoyo de las tecnologías.

La utilización de plataformas específicas creadas para la formación de instructores en materia de intercomprensión, para el intercambio comunicativo y para el aprendizaje de la intercomprensión ha permitido conectar a hablantes situados en espacios geográficos distantes. Esta experiencia previa en el uso plataformas para el desarrollo del plurilingüismo y la formación de profesores ha demostrado ser una forma de crear un sentimiento de comunidad compuesta por diversas lenguas y culturas. Dadas las circunstancias sanitarias en las que se inició el proyecto, provocadas por la pandemia que originó el SARS-CoV-2, los trabajos previos en intercomprensión a

distancia han permitido que los profesores, gracias a internet, hayan podido trabajar en red, demostrando que las tecnologías son un factor que permite borrar y eliminar las fronteras.

3. La puesta en marcha del PEBIF y primeros resultados

3.1 Metodología y diseño del proyecto

El proyecto tiene un fuerte componente de formación docente, razón por lo que se ha elegido la metodología de investigación-acción-formación por considerar que es la más adecuada para nuestros propósitos; para una revisión rápida de trabajos sobre investigación-acción enfocada a la formación de profesorado puede consultarse [Fernández y Johnson \(2015\)](#). Esta metodología, específicamente, se aplica en las Fases 2 y 3 del proyecto en las que se centran la formación docente. La idoneidad de la metodología se justifica porque se asienta en la práctica profesional y tiene como punto de partida las preguntas que los profesores se hacen a sí mismos en su acción cotidiana. El profesorado busca dar respuesta a esas preguntas a partir de interpelaciones sistemáticas de la acción. Además, esta metodología, promueve la interacción entre los profesionales de la educación, al tiempo que tiene un carácter emancipador, formador y transformador acorde con las actitudes positivas y proactivas de los docentes.

La metodología de investigación-acción-formación recupera las premisas de la formación por cuatro razones fundamentales: (i) los profesores son considerados profesionales reflexivos *-Praticuns reflexivos-* ([Shön, 1995](#)); (ii) la escuela y, por extensión, la comunidad escolar se consideran espacios de desarrollo profesional y construcción de conocimiento; (iii) los saberes docentes se construyen y se valorizan en la composición de una ecología de saberes ([Santos, 2020](#)); y, (iv) el diálogo e intercambio plurilingüe e intercultural está en la base de las interacciones de y con el profesorado. Por tanto, si tuviéramos que resumir qué es la investigación-acción-formación y cuáles son sus características fundamentales, diríamos que es una metodología enfocada al desarrollo profesional de los docentes que permite transformar la escuela a través de un proceso reflexivo que vincula investigación, acción y formación, ya que la investigación se realiza sobre la propia práctica que realiza el profesorado, permitiendo una intervención en la práctica docente que objetiva su mejoría. Se caracteriza por promover la práctica (auto)reflexiva, situacional, participativa, compartida y colaborativa. Conlleva un proceso cíclico y sistemático de aprendizaje docente orientado hacia la praxis, al tiempo que es un proceso indisoluble del pensar-hacer del profesor.

Por último, se constituye en espiral, teniendo como punto de partida los pequeños ciclos motivados por cuestiones prácticas, que se amplían y se hacen más densas y profundas. Lo que se pretende lograr con el uso de esta metodología en el PEBIF es, en primer lugar, que el profesorado que trabaja en la frontera realice un análisis crítico y sistemático de las prácticas docentes; que realice una valoración y construcción compartida de nuevos saberes docentes en el contexto escolar; que se (re)signifiquen las prácticas docentes de frontera y se promuevan cambios en la cultura de la escuela y, para finalizar, que busque la integración de las actividades y prácticas realizadas con relación a la frontera en el currículo, teniendo en cuenta una perspectiva de interculturalidad y bi/plurilingüismo acorde con el espacio en el que

se desenvuelve su actividad docente. Como bien señala NÓVOA (2019) “É preciso reforçar as lógicas de partilha e as lógicas de cooperação na profissão”, algo a lo que ha contribuido el proyecto EBIF.

El proyecto está articulado en cuatro fases, y todas han sido ya implementadas, pero hay que advertir que, en la medida en la que el proyecto PEBIF es un proyecto abierto cuya primera anualidad fue en el curso 2021-2022, estas fases se renuevan, es decir, se realizan nuevamente, al menos parcialmente, como veremos en la implementación. Además, hay que señalar que el proyecto tiene una realización mixta, presencial y a distancia, cuya combinación, en función de las necesidades del proyecto, hace que sean complementarias, consiguiendo así una mayor eficacia y versatilidad. Esto es posible gracias a la tecnología, un punto clave para el desarrollo del proyecto. El proyecto dispone de su propio espacio de trabajo, al margen de otros recursos tecnológicos que aportan los centros e instituciones educativas implicadas. Las cuatro fases del proyecto se describen brevemente a continuación:

- **Fase 1.** Identificación de los participantes.
- **Fase 2.** Desarrollo de capacidades y formación continua para profesores.
- **Fase 3.** Construcción y acompañamiento de proyectos de aprendizaje
- **Fase 4.** Extensión del bilingüismo y de la interculturalidad desde las escuelas de frontera

La identificación de los participantes (Fase 1) la ha liderado, y lidera, la OEI en tanto que es el socio estratégico del proyecto. Sin entrar en detalles, la OEI trabaja en estrecha colaboración con el Ministerio de Educação de Portugal y, por la parte española, con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas de Castilla y León, Extremadura y Andalucía. El continuo trabajo de colaboración que mantienen estas instituciones ha permitido establecer una red de escuelas de frontera compuesta por pares de escuelas¹⁵. Es interesante hacer notar que el trabajo entre las escuelas no solamente se ha llevado a cabo en un eje horizontal, como sugiere la idea de par de escuelas y la propia ubicación de los centros escolares, sino que se ha fomentado un eje de verticalidad porque lo que se busca es crear un espacio común de frontera en la que la relación entre escuelas no se limitara a su correspondiente en la otra parte de la frontera. Aunque la frontera entre España y Portugal es diversa si se recorre longitudinalmente, sin embargo, no es tan extensa como para que sea difícil crear una comunidad de escuelas de frontera con intereses compartidos con la puesta en común de problemas afines y la propuesta de posibles soluciones, en muchos casos, válidas para todos.

Las Fases 2 y 3 podríamos decir que constituyen una unidad y son, sin duda, las partes centrales del proyecto por su importancia, trabajo y extensión temporal. El efecto transformador de un proyecto de estas características comienza por la propia formación de los docentes (Fase 2), que necesitan conocimientos y herramientas específicas para abordar los requisitos que tiene un proyecto transfronterizo de estas características. Hablar de zona de frontera requiere una formación adecuada del

¹⁵ Para el curso 2021/2022 fueron seleccionados diez colegios de cuatro Agrupamientos de Escuelas de Portugal y seis Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de tres Comunidades Autónomas de España (Castilla y León, Extremadura y Andalucía). El detalle de cuáles fueron los centros que participaron ese curso puede encontrarse en la página de la OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/escuelas>.

profesorado que trabaja sobre el terreno (Ferreira-Martins, 2019), de modo que los objetivos del PEBIF sean tratados con el alumnado de forma coherente con el contexto. Como señala Ferreira-Martins (2022), la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte del profesorado son necesarios para desarrollar la valoración positiva de la interculturalidad, de la diversidad cultural y lingüística entre los alumnos de diferentes orígenes; analizar si la planificación lingüística nacional y local es adecuada a las particularidades de la frontera y se ajusta a las demandas sociolingüísticas y educativas locales; seleccionar las lenguas (y la variedad, o variedades) con y sobre las que se trabaja con el fin de valorar la variedad utilizada en la zona, visibilizar la frontera y resaltar sus elementos culturales; aprovechar el conocimiento lingüístico previo de los alumnos ya que esto permite fomentar entre el alumnado la consciencia del valor positivo del multilingüismo local y situarlas junto a las lenguas de difusión internacional. En esta fase, dentro de la formación teórica y bajo la metodología de investigación-acción-formación, el profesorado elabora por pares de escuelas proyectos de aprendizaje conjuntos.

La Fase 3 corresponde a la implementación de los proyectos de aprendizaje. Es la fase más compleja y larga del proyecto ya que el diseño e implementación de estos proyectos de aprendizaje se realiza conjuntamente por pares de escuelas. Es el momento en el que los profesores trabajan con el alumnado e interaccionan de forma más directa con la escuela con la que forman par. Los proyectos de aprendizaje son todos diferentes en lo relativo al tema elegido, recursos utilizados, actividades realizadas, etc., pero todos ellos están integrados en el currículo escolar de los centros (aun siendo diferentes en cada país) y, asimismo, todos siguen una estructura común que comprende 6 etapas: (i) mapeamiento lingüístico, (ii) elección del tema, (iii) planificación, (iv) implementación, (v) evaluación y (vi) difusión.

La Fase 4 responde a la idea de que la red de escuelas bilingües e interculturales de la frontera hispano-portuguesa debe constituirse en un foco irradiador, de modo que esta iniciativa pueda ser replicable en otras zonas de frontera y, con adaptaciones, incluso en zonas de diversidad lingüística y cultural.

3.2 Primeros resultados

La implementación del proyecto se ha llevado a cabo en su totalidad y en todas sus fases, utilizando, como se ha señalado, un formato híbrido, presencial y *on line*, con un intenso trabajo en red en el que la colaboración entre todos los agentes y participantes en el proyecto ha sido decisiva para el éxito del PEBIF. Los datos que ofrece la propia OEI sobre el desarrollo del Proyecto¹⁶ son muy elocuentes y muestran el alcance y magnitud del proyecto. En él han participado 16 escuelas (de España y Portugal), 39 profesores, 16 directores, 631 alumnos de Educación Primaria, de 1º a 6º curso, 3 coordinadoras científicas de dos Universidades (Universidad de Aveiro y Universidad Complutense de Madrid), 24 formadores de profesorado, 2 becarios de investigación y 3 colaboradores de apoyo a la investigación, además de 12 repre-

¹⁶ Los datos corresponden a las dos primeras acciones de formación, realizadas al final del curso académico 2020-2021 y durante todo el curso 2021-2022. Estos datos están disponibles en el documento PEBIF en Números (en español y en portugués): <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/proyecto>

sentantes de los organismos educativos implicados en el proyecto. Se han impartido 68 horas de formación y se han realizado 4 proyectos de aprendizaje, uno por cada par de escuelas de frontera.

La formación impartida está siempre centrada en los tres conceptos estructurantes, aunque se han trabajado (en función de la duración del curso) con distintos niveles de profundización. Son tres las formaciones que se han impartido: la primera formación fue breve y tuvo lugar al final del curso 2020-2021, con una duración de 6 horas y en formato *on line*; la segunda formación tuvo una duración de 50 horas, se desarrolló durante todo el curso 2021-2022 y se realizó en formato híbrido, presencial-*on line*; la tercera formación se ha realizado en el curso 2021-2022 en en línea y ha tenido una duración de 12 horas. La adaptación a la realidad y posibilidades de desarrollo de los proyectos (que requieren un altísimo grado de coordinación a nivel transnacional, nacional, regional, local y, por supuesto, de la propia disponibilidad de los centros participantes) hace que se haya adaptado la formación que conlleva el proyecto, como veremos a continuación, lo que no ha mermado ni su interés ni su capacidad de convocatoria entre el profesorado al que se dirige la formación.

Aunque estaba previsto iniciar la primera anualidad del proyecto a principios del curso 2020-2021, la pandemia solo permitió una breve acción de formación *on line*, titulada “Bilingüismo e interculturalidad en la de frontera España-Portugal” (24 y 26 de mayo, 2 de junio 2021, de 6 horas de duración). Los resultados de esta acción inicial de formación fueron sorprendentes, y se obtuvo el primer mapeo lingüístico que tenemos (o al menos del que tenemos referencias) de una parte de escuelas de la frontera de España y Portugal. El mapeo lingüístico se hizo utilizando como herramienta las biografías lingüísticas que realizó el alumnado de las escuelas participantes. Los registros de estas biografías permitieron conocer la realidad lingüística de las escuelas y las actitudes de los niños y niñas hacia las lenguas, tanto de aquellas que forman parte de su cotidianeidad como de aquellas que les resultan familiares o les interesan, entre las que, por supuesto, están el español y portugués, pero también, por ejemplo, *a fala*, lengua histórica de una pequeña zona de la frontera (en el norte de Extremadura) y otras lenguas. Todas ellas lenguas próximas o de las que solamente han oído hablar pero que, en todo caso, hay que considerar en una educación que mira al plurilingüismo y a la interculturalidad como pilares de la enseñanza, en particular en zonas en el que el componente lingüístico tiene un gran peso, como son las fronteras. En la figura 2 pueden verse algunos de los ejemplos de este primer mapeo lingüístico de escuelas de frontera.

La implementación del proyecto durante el curso 2021-2022 permitió completar todas las fases del proyecto, quedando abierta la Fase 4, ya que la difusión del PEBIF, como es habitual en un proyecto de gran alcance, se puede producir en cualquier momento de su desarrollo. Esta segunda anualidad del proyecto (14 de octubre de 2021, Elvas- 20 de mayo de 2022, Ciudad Rodrigo) se desarrolló en formato híbrido, con encuentros presenciales de formación y de actividades realizadas en el marco de los proyectos de aprendizaje y con actividades y encuentros realizados en línea, tanto para la formación del profesorado como durante la realización de los proyectos de aprendizaje, en los que el alumnado ha sido el verdadero protagonista. Los proyectos de aprendizaje son el resultado más relevante y tangible del proyecto PEBIF,

al margen de otros resultados obtenidos, a nuestro juicio, también muy relevantes, aunque no hay duda de que la mayoría de ellos giran en torno a los proyectos de aprendizaje o emanan de ellos. Cada par de escuelas realizó de forma colaborativa, trabajando en red con su correspondiente escuela y, en momentos puntuales con el resto de pares de escuelas, un proyecto de aprendizaje, de acuerdo con las pautas comunes con las que se había trabajado previamente en la formación teórico-práctica y que se han esbozado anteriormente.

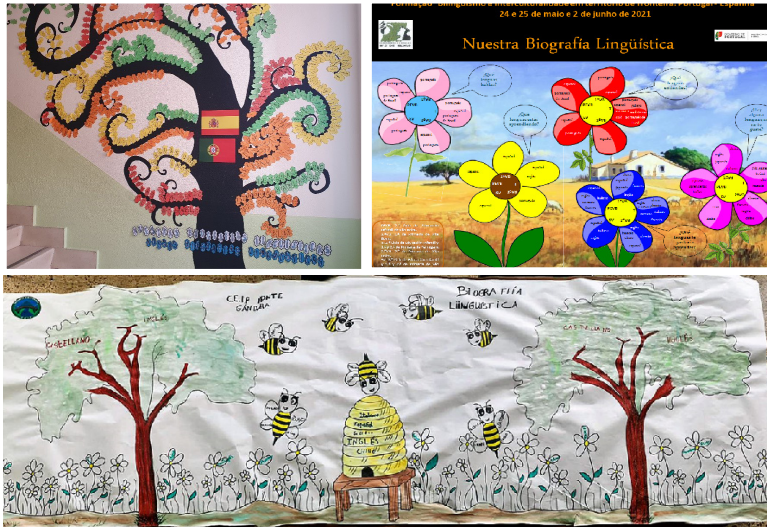


Figura 2. Ejemplo de biografías lingüísticas realizadas por el alumnado de uno de los pares de escuelas.

Fuente: elaboración propia.

Los temas de los proyectos, elegidos libremente por cada uno de los cuatro grupos de trabajo, respondía a criterios de interculturalidad y a elecciones lingüísticas acordes con los intereses de los grupos, como revelan los títulos elegidos para los proyectos: Grupo 1: *O trabalho e o respeito que nos une/ El trabajo y el respeto que nos une*; Grupo 2: *A nossa história, força do presente/ Nuestra historia, fuerza del presente*; Grupo 3: *Os Guardiões da Raia/ Los Guardianes de la Raya*; Grupo 4: *Água sem fronteiras/ Agua sin fronteras*. En todos ellos, con las adaptaciones necesarias en función de los proyectos de aprendizaje diseñados, se trabajaron los objetivos generales del PEBIF y su inserción curricular. Este es un aspecto que debe destacarse ya que los currículos de las escuelas son diferentes en cada país y entre ellas dentro de un mismo país, en particular en Portugal. La inserción de los proyectos de aprendizaje en los currículos respectivos de cada par de escuelas ha requerido por parte del profesorado y de los formadores un profundo, detallado y refinado estudio de los currículos y de las temáticas propuestas. Los cuatro temas propuestos son distintos y todos se han adaptado al currículo de los cursos en los que se han desarrollado. Este esfuerzo de inserción curricular es uno de los resultados más positivos de los proyectos y que merece particular atención y reconocimiento, algo que no es posible hacer detalladamente en este trabajo expositivo.

Otro de los resultados que consideramos más relevantes y que más interés ha tenido, en particular, para el alumnado, son las actividades diseñadas para cada proyecto. En ellas ha participado de forma activa, conjunta y coordinada el alumnado de los centros que constituían cada par de escuela. Todas ellas han estado marcadas por su carácter plurilingüe e intercultural, por las interacciones de intercomprensión, por la conformación de pequeñas comunidades transfronterizas en las que era imposible saber de qué lado de la frontera provenía cada uno de esos niños y niñas que aprendían jugando, hablando su propia lengua y aceptando la del otro, compartiendo vivencias de su entorno, en definitiva, entrelazando lenguas y culturas. No todo el alumnado ha tenido la oportunidad de encontrarse físicamente, lamentablemente, porque la organización de estos encuentros transfronterizos requiere una logística complicada, entre otras cosas porque son menores. Este punto necesita un replanteamiento por parte de las autoridades políticas. Además, conviene destacar que en todas ellas se ha involucrado, de una u otra forma, toda la comunidad escolar, las familias, que en muchos casos han intervenido en las propias actividades, organismos públicos y privados del entorno que, voluntariamente, han contribuido en alguna actividad de los proyectos.

La evaluación de los proyectos de aprendizaje también ha permitido dar visibilidad a algunos de los puntos fuertes del proyecto. Profesores y alumnos han sido preguntados directa e indirectamente¹⁷ sobre aspectos concretos de los proyectos de aprendizaje y también del PBEIF. Estas evaluaciones nos han permitido tener datos concretos, por ejemplo, sobre actitudes lingüísticas, en particular hacia las lenguas principales, el español y portugués, pero también hacia otras lenguas; también han aportado informaciones detalladas sobre el valor que se da al patrimonio material e inmaterial, y un aspecto muy bien valorado siempre, ha sido la posibilidad de que se produzcan encuentros con los niños y niñas del otro lado de la frontera. Asimismo, también se han señalado aspectos de mejora que deben ser revisados antes del diseño e implementación de futuros proyectos de aprendizaje.

En cuanto a la difusión de los proyectos de aprendizaje, han sido objeto de difusión en medios de comunicación locales¹⁸, en redes sociales¹⁹ y en exposiciones de ámbito local y regional. También, poco a poco, van apareciendo publicaciones científicas que recogen estas experiencias educativas (Leardine et al., 2021; Rodríguez et al., 2023) y los resultados están siendo objeto de difusión en congresos científicos y de divulgación científica (Araújo et al., 2020; Leardine et al., 2021), tanto en España como en Portugal, de lo que queda constancia en publicaciones de actas, resúmenes y en la propia red.

La tercera anualidad del PEBIF, realizada en el curso 2022-2023 solamente ha contado con una formación teórico-práctica del profesorado, en la que se han ajustado los contenidos del proyecto y se han ampliado los contactos para la incorporación de nuevos participantes, ya que los ajustes de la Fase 1 repercuten en la organización completa de los participantes y requieren una organización meticulosa que, inevita-

¹⁷ La evaluación fue doble, interna y externa, y en ellas han intervenido las instituciones educativas. Además de las evaluaciones que realizaron los niños, y que fueron acordadas con las instituciones educativas, los docentes realizaron autoevaluaciones reflexivas sobre su trabajo en el proyecto, la colaboración entre centros y profesorado y el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, entre otros aspectos.

¹⁸ Ver <https://bit.ly/3RzTDF1>; <https://bit.ly/46gqz9E>; <https://bit.ly/4520v15>

¹⁹ Ver <https://bit.ly/453hos0>; <https://bit.ly/3Ryh95u>

blemente, exige tiempo. Está previsto que en el presente curso académico 2023-2024 (cuarta anualidad) se desarrollen todas las fases del proyecto. En el momento de escribir estas páginas, se está actualizando la Fase 1 para la anualidad tercera.

4. Sostenibilidad del PEBIF y perspectivas futuras

Uno de los problemas que tienen los proyectos es su sostenibilidad más allá de los periodos de ejecución en los que se desarrollan. El PEBIF tiene una duración inicial de cuatro años, hasta 2024, y, si los gobiernos de España y Portugal, junto con la OEI, siguen apoyando esta iniciativa puede tener una duración mayor, como ha ocurrido con otros proyectos educativos que se han consolidado gracias a los apoyos oficiales, los casos del Programa BILINGÜEX, Secciones bilingües, en la Comunidad Autónoma de Extremadura y del Programa José Saramago, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, por citar, posiblemente, los proyectos españoles más relevantes en materia lingüística en Comunidades que tienen frontera con Portugal. No obstante, el propio proyecto ha sido diseñado para que sea posible replicarlo (al menos a una escala menor) de forma que haya posibilidades de mantenerlo independientemente de los apoyos oficiales con los que cuente. Dados los objetivos del PEBIF, los beneficiarios directos (alumnos que adquirieron competencias plurilingües e interculturales y profesores que siguieron la formación) e indirectos (profesores no participantes en el proyecto, familias, museos, centros culturales, bibliotecas, colegios no participantes, asociaciones de profesores de idiomas, entre otros) podrán seguir interviniendo a favor de la interculturalidad y la diversidad cultural y lingüística de la frontera. También las instituciones locales participantes podrán seguir colaborando, puesto que las posibilidades de participación en el proyecto son flexibles y permiten adaptaciones acordes a cada una de ellas.

Asimismo, las universidades y centros de formación del profesorado participantes, incorporando una perspectiva plurilingüe e intercultural en sus procesos de formación permanente y en sus líneas de investigación, podrán funcionar como un foco de formación del profesorado de idiomas desde un punto de vista intercultural a largo plazo.

La metodología de investigación-acción-formación utilizada en el PEBIF, tanto para la formación del profesorado como en los proyectos del alumnado, favorece la capacidad de análisis crítico de las demandas educativas, culturales y lingüísticas que se desarrollen en la región y se conviertan así en agente de movilización de las políticas locales a favor del bi-/plurilingüismo cohesión social y la interculturalidad. El fomento de la creación de redes de colaboración es una garantía de continuidad y promoverá la sostenibilidad de los principios del proyecto en la zona fronteriza, favorecida, sin duda, por la concurrencia de tecnologías que lo posibilitan.

Los resultados del proyecto que se han avanzado ya en este artículo, los recursos digitales creados por los profesores y disponibles en la plataforma del proyecto (actualmente parcialmente de uso público), así como las publicaciones y eventos científicos emanados del PEBIF, servirán de base para nuevos proyectos de aprendizaje e iniciativas a las que se pueden ir sumando otras escuelas, adaptando estas propuestas y materiales a su contexto educativo y geográfico.

5. Conclusiones

La síntesis del Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera que se ha esbozado en este artículo permite comprender el alcance de una propuesta educativa transfronteriza basada en el bi-/plurilingüismo, la intercomprensión y la interculturalidad. Si tuviéramos que señalar qué se ha conseguido hasta ahora, creemos que es inevitable destacar la puesta en marcha de un proyecto educativo en Educación Primaria verdaderamente transfronterizo en la zona de frontera entre España y Portugal, auspiciado por la OEI como socio estratégico. El PEBIF es un proyecto que requiere que todos los participantes en él asumen su colaboración y participación activa en propuestas de educación intercultural y plurilingüe que se presentan como complementarias. Esta actitud positiva hacia el plurilingüismo y la interculturalidad hace que sean aceptados de forma natural el uso de discursos multilingües (orales y escritos), superando posiciones de monolingüismo. También hemos observado un interés creciente por las manifestaciones culturales que suceden al otro lado de la frontera, por sus tradiciones y costumbres, de las que los participantes de más edad (profesorado) eran conocedores o habían participado en ellas pero que, muchas de ellas, eran nuevas para una buena parte del alumnado.

La frontera, entendida desde una doble perspectiva, horizontal (pares de escuelas) y vertical (longitudinal, con todos los participantes del proyecto que se han constituido en comunidad educativa en la frontera de España y Portugal) se configura como un espacio particularmente propicio para la educación intercultural y plurilingüe. Estos espacios que se abren a través de la intensa colaboración entre escuelas de frontera son merecedores de atención por parte de gobiernos e instituciones educativas. Cerramos el artículo con una cita casi ineludible de Fernando Pessoa²⁰ sobre la frontera entre Portugal y España: “*Dir-se-ia que os dois países repararam por fim no facto aparentemente evidente que uma fronteira, se separa, também une*”.

Referencias bibliográficas

- Adapa P. K. (2013). *Strategies and factors effecting internationalization of university research and education*. <https://bit.ly/451OUz5>
- Altbach P. G. y Teichler U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5, 5-25.
- Amorim de Sousa, M. A. (2018). *Tendencias de la internacionalización de la Enseñanza Superior en Portugal y España. Un estudio comparativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura <https://bit.ly/3EQ6one>
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135-165. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Araújo e Sá, M.H., Matesanz del Barrio, M. y Ferreira Martins, V. (2020). A RAIÁ: Formar para o Plurilinguismo e a Interculturalidade na Fronteira Espanha-Portugal The RAIÁ: Training

²⁰ Ultimátum e páginas de sociología política. (recolha de textos: Maria Isabel Rocheta e Maria Paula Morão; int. e org. Joel Serrão), Lisboa, Ática

- for multilingualism and interculturality on the Portugal-Spain border. En Araújo e Sá, M. H., Varela, A., Lopes, B., Cravino, J. P., Gonçalves, M., Pinto, X. S. *Investigação em educação e responsabilidade social: que lugares e possibilidades no CIDTFF?* Aveiro: UA Editora (libro electrónico). <https://doi.org/10.34624/ms4w-r031>
- Araujo e Sá, M. H., Feytor Pinto, P. & Pinto, S. (eds) (2023). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*. Berna: Peter Lang.
- Baena-González, R., García-Parejo, A., De-la-Fuente, R., Fonseca, T.D., Heredia-Carroza, J. y Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208.
- Bartell, M. (2003). Internacionalización de las universidades: un marco basado en la cultura universitaria. *Educación superior*, 45, 43-70. <https://bit.ly/48jqzrr>
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1–S13.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545.
- Byram, M. & Hu, A. (Ed.). (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Calvo, F. J. y Erazo, A. M. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Crosier, D., Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond*. Paris: UNESCO.
- De Carlo, M. (2019). Introdução. *EL.LE*, 8(1), 7-14.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Strasbourg: European Parliament.
- Declaración conjunta (2018). XXX Cumbre Hispano-Lusa. Valladolid, 21 de noviembre de 2018. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PqWqOb>
- Declaración conjunta (2020). XXXI Cumbre Hispano-Portuguesa. Guarda, 10 de octubre de 2020. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3EKp7Rn>
- Declaración conjunta (2021). XXXII Cumbre Hispano-Portuguesa. Trujillo, 28 de octubre de 2021. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/48s2oXC>
- Declaración conjunta (2022). XXXIII Cumbre Hispano-Portuguesa. Viana do Castelo, 4 de noviembre de 2022. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3Pt1ESt>
- Declaración conjunta (2023). XXXIV Cumbre Hispano-Portuguesa. Lanzarote, 14 y 15 de marzo de 2023. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PyPogR>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (Vol. Volume 1: A-D). (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi027>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2011), Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30, 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.) (2013). *English-medium instruction at universities. Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo* (septiembre, 2020). Coesão Territorial. Vañorização do Interior da República Portuguesa y Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico de España. <https://bit.ly/3ZoHN2B>

- Fernández, M. B. & Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105.
- Ferreira-Martins, V. (2019). Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 189-210. <https://doi.org/10.35362/rie8113552>
- Ferreira-Martins, V. (2022). Las variedades lingüísticas del español en la frontera Brasil-Bolivia: por una enseñanza intercultural. *Literatura y lingüística*, 45, pp. 485-515.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A., Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Haygert, S. & Sturza, E. R. (2017). Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política linguística. *Linguagens & Cidadania*, 17(1). <https://doi.org/10.5902/1516849225514>
- Knight, J. (2014) La internacionalización de la educación. *El Butlletí*. Publicación bimestral de Catalunya.75. <https://bit.ly/3Prj1Ky>
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- Kramsch, C., & Uryu, M. (2012). Intercultural contact, hybridity, and third space. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 211-225). New York: Routledge Handbooks Online.
- Leardine M. A., Araújo e Sá, M. H. & Ulhôa, A. A. (2021). Mirando as raízes entre Portugal e Espanha: um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 23(2), 423-438.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52, 1-39.
- Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J. J. & Galvão, A. (2022). University-Industry Collaboration in a Cross-Border Iberian Regions. *International Regional Science Review*, 45(4), 444-471.
- Matesanz del Barrio, M. (2010). The Challenges of Spanish Scientific Publishing in the Development of the Europe of Knowledge. *@tic. revista d'innovació educativa*, 5, 20-29. <https://bit.ly/3sWaLdO>
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. *LynX, Annexa*, 23, 123-140.
- Moreno González, G. (dir.) (2020). Extremadura y Portugal: la necesidad de una mayor cooperación transfronteriza. En Gabriel Moreno González, *Extremadura-Portugal: una guía para la cooperación transfronteriza*. Universidad de Extremadura: Junta de Extremadura. <https://bit.ly/45EYHeN>
- Morello, R. (2019). *Informe OEI "Principios teóricos y pedagógicos y directrices metodológicas para proyectos pedagógicos en escuelas de frontera y para la formación de maestros"*. Documento interno inédito.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Oliveira, G M. de & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Robson, S. & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127-134.
- Rodríguez Miranda, F. P., Travé González, G. H., Matesanz del Barrio, M. & Ferreira Martins, V. (2023). Una experiencia bilingüe e inclusiva entre Andalucía y Algarbe. *Cuadernos de Pedagogía*, 543, 100-111.

- Rose, H. & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education* 75, 111–129.
- Sabet, P.G.P, Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>
- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Scott, J.C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda.
- Stromquist, N.P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53, 81–105.
- Sturza, E. (2017). Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. In: G. M. de Oliveira, & L. F. Rodrigues (Org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, pp. 129-135.
- Woldegiyorgis, A.A., Proctor, D. & de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161-176.

Cómo citar en APA:

Matesanz, M., Ferreira, V. y Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45-65. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>