



ESCUELAS DE FRONTERA

DOCUMENTO MARCO REFERENCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR



***PROGRAMA ESCUELAS INTERCULTURALES BILÍNGÜES DE FRONTERA
(PEBF)***

“Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región”

Introducción

El Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF) surge de la voluntad por promover desde el ámbito educativo de los países integrantes del Mercosur un “encuentro intercultural” de escuelas vecinas de la frontera. En este documento se dará cuenta de algunos puntos de la experiencia ya transitada y, a la vez, se buscará definir un marco general compartido a fin de contar con directrices orientadoras de la práctica. Es el objetivo de este documento, entonces, presentar un pequeño desarrollo histórico del Programa, una exposición de las situaciones de frontera y una descripción del Modelo didáctico que se aplica y su funcionamiento.

El desarrollo histórico aquí presentado se refiere a la participación del Programa en el Sector Educativo del MERCOSUR, las reuniones que precedieron a su elaboración del Programa, la elección de las escuelas gemelas internacionales en el área fronteriza de los países miembros.

Las fronteras se presentan descripta, entre otras perspectivas, a partir de los datos sociolingüísticos obtenidos al iniciarse el programa. De ese modo, en el documento se da cuenta de las lenguas de circulación en estos espacios y del papel de las mismas en la práctica pedagógica concreta. En el 2010 fueron realizados nuevos diagnósticos conjuntos a fin de contar con datos actualizados y más completos de la situación.

En el apartado “Modelo común para el desarrollo del Bilingüismo y de la Interculturalidad”, se presenta el recorrido inicial del programa y el relato de la construcción conjunta que involucra la presencia de docentes de escuelas vecinas en la elaboración de Proyectos de Aprendizaje.

El último ítem trata del funcionamiento del Programa en lo referente a las posibilidades de carga horaria, la vinculación de los contenidos escolares y la coordinación de los trabajos conjuntos.

Índice

Una introducción histórica

1. Las fronteras y sus lenguas

1.1 Consideraciones sobre el repertorio discursivo de los niños

2. La interculturalidad en el Programa de Escuelas de Frontera

2.1 Las prácticas interculturales

3. Modelo común para el desarrollo del bilingüismo y la interculturalidad

3.1 - Modelo secuencial en construcción

3.2 - Intercambio docente

4. - Funcionamiento del PEBF

5. - Enseñanza a través de Proyectos de Aprendizaje

6.- El lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje

7.- Evaluación

8.- Consideraciones finales

Una introducción histórica

La primer Reunión Técnica Bilateral de los equipos de los dos Ministerios de Educación de Argentina y de Brasil se llevó a cabo en diciembre de 2004 en Buenos Aires. En esta ocasión, los participantes recordaban que la última acción específica promovida por la Argentina para sus fronteras se refería a un proyecto del gobierno militar, en los años setenta, titulado “Marchemos hacia las Fronteras”. Esta acción formulaba un trabajo conjunto entre la Gendarmería Nacional (tropa que cuida las fronteras, equivalente a la Policía Federal Brasileña) y las escuelas para una “educación de defensa” en relación con el expansionismo de los países vecinos.

Hubo, por lo tanto, un cambio de perspectiva en las relaciones entre Argentina y Brasil en los últimos veinte años, cambio que posiciona a los dos ministerios, en este momento histórico, en un camino de cooperación para la construcción de una ciudadanía regional bilingüe e intercultural, promoviendo una cultura de paz y de trabajo interfronterizo.

Preceden a esta reunión, sin embargo, una serie de conversaciones y entendimientos bilaterales y multilaterales entre ambos países que fueron conformando el actual espíritu de cooperación. A continuación, se exponen algunos de los pasos en este sentido.

El 26 de marzo de 1991, los países miembros del MERCOSUR (Mercado Común del Sur) constituido por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, firman el Tratado de Asunción que en su artículo 23 declara al portugués, al español y al guaraní como idiomas oficiales del MERCOSUR.

Como parte de este proceso, el SEM –Sector Educativo del MERCOSUR- destaca, en sus planes de acción, la necesidad de difundir el aprendizaje del portugués y del español través de sus sistemas educativos formales e informales. En ese marco, se considera que el fortalecimiento de la identidad regional es un tema prioritario y, de ese modo, se promueve el conocimiento mutuo, la cultura de integración y la promoción de políticas regionales de formación de recursos humanos con vista a la mejora de la calidad de educación.

En la reunión de Ministros de Educación del SEM-MERCOSUR realizada en el año 2001 en Asunción, Paraguay, se aprobó el Plan de Acción del Sector 2001-2005 en el que se

destaca, entre otros aspectos, “la educación como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración, que valore la diversidad y reconozca la importancia de los códigos culturales y lingüísticos”. En este contexto, el SEM busca avanzar en la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales.

Con el objetivo de estrechar los lazos en el ámbito educativo se firmó, el 23 de noviembre de 2003, la Declaración Conjunta de Brasilia: “Para el fortalecimiento de la Integración Regional”. En esta Declaración, la educación se reafirma como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración regional y se destaca la importancia a la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina. A partir de este momento, los equipos técnicos de la Argentina comenzaron a elaborar un borrador del Programa en sus líneas generales y a investigar sobre la adquisición, la didáctica de las segundas lenguas y el bilingüismo como así también sobre temáticas de frontera que se explicitaron en un documento de trabajo.

Además, como resultado de estas investigaciones, surgió la necesidad de elaborar, en abril-mayo de 2004, un relevamiento que pudiera ofrecer datos con respecto a la realidad sociolingüística de profesores y alumnos involucrados en el programa y que pudiera revelar: a) el grado de conocimiento del español estándar de los docentes de las escuelas de frontera de Corrientes y Misiones; b) el grado de conocimiento de portugués de docentes y alumnos y c) las representaciones sobre estas lenguas y otras, como el caso del guaraní. En mayo de 2004 se produjo la primera versión del *“Proyecto Piloto de Educación Bilingüe. Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español”*.

El 9 de junio de 2004 se firmó en Buenos Aires una nueva Declaración Conjunta que refrendó lo establecido anteriormente, en el marco del Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil suscripto en Brasilia el 10 de noviembre de 1997 que, a su vez, tenía presente lo dispuesto por el “Memorando de Entendimiento” firmado en Buenos Aires el 6 de junio de 2003.

La nueva Declaración incluía un Plan de Trabajo como anexo. El Programa se denominó “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y del español”. El programa de referencia se presentó en la XXVI Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR, Bolivia y Chile, realizada en Buenos Aires el 10 de junio de 2004.

La referida Declaración dispone implementar, entre otras, la siguiente acción:

(...) desarrollo de un modelo de enseñanza común en las escuelas y zona de frontera, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y del español, una vez que se cumplan los dispositivos legales para su implementación.

De este modo, en el segundo semestre de 2004, la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación del Brasil, por medio del Departamento de Políticas de Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria, inicio tratativas -junto a los sistemas estaduais y municipales de enseñanza de la región Sur del Brasil- para encaminar los primeros acercamientos a las escuelas ubicadas en la región de frontera. Estas escuelas, a su vez, enviaron las propuestas a las ciudades involucradas y se definieron, a partir de ese momento, dos escuelas brasileñas ubicadas en los municipios de Uruguaiana-RS y Dionísio Cerqueira-SC que tienen fronteras con las provincias argentinas de Corrientes y Misiones, respectivamente.

Se estableció, a finales de 2004, la constitución de un Grupo de Trabajo para encaminar las acciones con el objetivo de implementar el programa en 2005.

A partir de la confirmación del Programa de la nueva Declaración Conjunta, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, junto con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina convocaron a los Ministerios de Educación de las provincias de Corrientes y Misiones para presentarles el programa y establecer acuerdos para su ejecución. A partir del compromiso firmado con las autoridades provinciales cada provincia identificó un responsable por el Programa. Durante 2005, el programa involucró dos escuelas: una en Bernardo de Yrigoyen, Misiones, y la otra en Paso de los Libres, Corrientes. En 2006 el programa se amplió hacia las localidades de Puerto Iguazú, Misiones, y Santo Tomé y La Cruz, Corrientes.

En el 2006 se realizaron algunas modificaciones en los instrumentos de diagnóstico sociolingüístico anteriormente planificados y se recolectaron datos de todas las escuelas seleccionadas. Se trató de cuestionarios hechos a directores y docentes de las escuelas y

de diagnósticos sobre el nivel de conocimiento del portugués y español de los alumnos de los primeros grados, en el caso de ambos países, y en un Jardín de Infantes, en el caso de Argentina.

Se definió como lugar privilegiado para el desarrollo del programa el sistema de ciudades gemelas internacionales, es decir, aquellas ciudades que cuentan con una escuela cercana en el otro país. En la frontera argentino-brasileña se establecieron cinco pares de ciudades-gemelas, algunas de las cuales involucran a tres núcleos municipales:

- Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS)
- La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS)
- Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS)
- Bernardo de Irigoyen (Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC)
- Puerto Iguazú (Misiones) – Foz do Iguazú (PR)

Definido el escenario apropiado para el desarrollo del Proyecto como el de “ciudades gemelas internacionales”, Uruguay y Paraguay participaron por un tiempo como observadores de la marcha del mismo en un marco de bilateralidad entre Argentina y Brasil.

Ya había existido un antecedente previo relacionado con la modalidad que integra este proyecto. En la década de los 90, el proyecto denominado “Educación sin frontera” fue ejecutado con la participación de los Institutos de Formación Docente y las Inspecciones Departamentales de los departamentos fronterizos de Rivera, Artigas y Cerro Largo. Este proyecto consistió en el intercambio de docentes brasileños de escuelas primarias que impartían clases durante una jornada a niños uruguayos en escuelas de Uruguay. Lo propio ocurría con los profesores de los Institutos de Formación Docente fundamentalmente del departamento de Rivera con frontera terrestre con la ciudad de Santa Ana do Livramento.

En el año 2007, en ocasión del Segundo Seminario del SEM realizado en Asunción, fueron sentadas las bases para la integración de otros países. Uruguay compartió la experiencia de los Programas de enseñanza de Segundas Lenguas en Educación

Primaria, principalmente en escuelas de la frontera con Brasil. Se explicitaron numerosas experiencias de intercambio pedagógico, artístico, deportivo y cultural ya concretadas en una realidad de natural integración de las fronteras de ambos países.

En ese encuentro quedó planteada la posibilidad de ampliación del proyecto entre Brasil y Uruguay organizándose una propuesta para dar continuidad a la ampliación del mismo en otros países. Quedaron sentadas las bases para que en 2008 se definiera la integración de ciudades gemelas de Brasil y Uruguay al proyecto. Las zonas seleccionadas en principio eran: Río Branco-Yaguarón y Livramento- Rivera para el inicio de la experiencia.

En junio de 2008 en la III Reunión del GT correspondiente en Brasilia, la delegación de Uruguay presentó iniciativas para definir la modalidad de ejecución del proyecto.

Abordadas estas cuestiones, Uruguay junto con Brasil y Paraguay acordaron:

- Establecer contacto con sus autoridades para ratificar alguno de los acuerdos alcanzados en esta reunión.
- Comenzar las acciones en las localidades uruguayas y brasileras de: Rivera/ Santa Ana do Livramento; Chuy/Chui y Río Branco/Yaguarón para finalmente seleccionar dos de éstas.
- Realizar los estudios socio-institucionales para la selección definitiva de las escuelas.
- Planificar la elaboración de instrumentos para el desarrollo del diagnóstico sociolingüístico.
- Realizar reuniones con las escuelas seleccionadas y sus docentes.

En agosto de ese año, el Consejo de Educación Inicial y Primaria en acuerdo con el MEC, resolvió la integración de las escuelas seleccionadas al proyecto quedando entonces ratificada la participación de Uruguay en el mismo. Se seleccionaron finalmente las localidades de Río Branco/Yaguarón y Chuy/Chui. En septiembre de 2008 Uruguay participó en la Reunión del GT realizada en Foz de Iguazú iniciando así el desarrollo de la experiencia ya existente entre Brasil y Argentina desde años atrás.

En el caso de Paraguay, el trabajo realizado en el marco del Proyecto Escuelas Bilingües de Frontera, en el primer año de implementación, forma parte de un proyecto planteado

desde la Secretaria de Educación del MERCOSUR lo que permitió establecer un acercamiento a las escuelas y así experimentar y descubrir la complejidad del día de día.

El Ministerio de Educación y Cultura en cumplimiento al acuerdo firmado por el Ministro de Educación y Cultura delega la tarea a la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica a través del Departamento de Proyecto que realiza las actividades acordadas en el equipo técnico del Proyecto Escuelas Interculturales de Frontera. En el segundo semestre del 2008 se da inicio a las actividades en la frontera paraguaya-brasileña, en comunidades educativas del departamento de Amambay, distrito de Pedro Juan Caballero y el estado de Matto Grosso, ciudad de Ponta Porã. En ese mismo año se realiza el diagnóstico sociolingüístico en las comunidades de las escuelas seleccionadas. En marzo de 2009 se inicia el intercambio de docentes. En junio del mismo año, se reinicia el proyecto en la misma escuela de la República Federativa de Brasil con una nueva escuela de la República de Paraguay.

Las fronteras sus lenguas

Toda frontera entre países que hablan lenguas diferentes se caracteriza por ser una zona de inestabilidad y contacto-conflicto sociolingüístico. Esta interacción se produce, entre otros factores, por la influencia de los medios de comunicación; en particular de la radio y la televisión de un lado y otro de la frontera.

En la frontera de Argentina y Brasil se escuchan, entre otras lenguas, el portugués y el español con las modalidades características: alternancias en los usos de ambos códigos con diversos propósitos comunicativos y también como símbolos de pertenencia identitaria. Asimismo se observan fenómenos de mezcla lingüística, “transferencias” o “Interferencias” -como los denominan algunas líneas de investigación sociolingüística- y de préstamos en una y otra dirección. Estos fenómenos, sin embargo, no deben ser generalizados dado que presentan una configuración diferente en cada una de las fronteras.

Desde mediados de 2004, los diagnósticos sociolingüísticos realizados en el ámbito del Programa indican que, en un primer momento, el corte más característico y de mayor interés para el trabajo de las escuelas participantes es el de la diferencia cuantitativa y cualitativa de la presencia del portugués y del español en las ciudades-gemelas en

particular y en toda la frontera en general. Mientras que en el lado argentino la presencia del portugués es relativamente constante - como parte del repertorio receptivo- lo contrario no es verdadero: los datos sobre el lado brasileño indican que no hay presencia generalizada de niños y familiares hablantes de español o aún familiarizados con la comprensión de esta lengua. Estos datos, por supuesto, tienen consecuencias directas para la actuación de las escuelas del Programa.

El español y el portugués son lenguas fónicas, es decir, habladas en un conjunto de países en los cuales son lenguas oficiales – 22 países tienen como lengua oficial al español y 8 países tienen como lengua oficial al portugués. Aproximadamente 330 millones de personas hablan español y 208 millones de personas hablan portugués. Juntas, las dos lenguas románicas son habladas por aproximadamente 540 millones de personas en cinco continentes. Los datos cuantitativos no siempre tienen su correlato con el “prestigio” de las lenguas: el español es considerada una lengua de mayor prestigio internacional que el portugués y hoy se afirma que es una de las lenguas con mayor crecimiento demográfico lingüístico en el mundo. En la frontera entre Argentina y Brasil, sin embargo, los datos indican que el portugués tiene una presencia determinante resultado de la asimetría de prestigio a favor de esta lengua, caracterizando de esta forma una micro-situación sociolingüística opuesta a la relación entre las dos lenguas en el ámbito internacional.

Esta situación de “prestigio” del portugués se lo asocia con la presencia de emisoras de televisión y radio como así también con la oferta de servicios en las ciudades brasileñas de frontera, utilizados también por ciudadanos argentinos. El frecuente flujo turístico en dirección hacia Brasil y de Brasil, causado por las asimetrías cambiarias de la última década, se evidencia en el mayor conocimiento del portugués en la Argentina y, por el contrario, en un menor conocimiento del español en Brasil (Diagnóstico Sociolingüístico de Uruguiana y Dionísio Cerqueira, 2006). Cabe destacar si bien es cierto que ambas lenguas son de prestigio, poseen estatutos sociales diferentes.

Entre otras consideraciones, hay que tener en cuenta que las asimetrías son menores o mayores de acuerdo con el momento histórico analizado. Algunas investigaciones muestran que, por ejemplo, hasta la década de 1950 el español tenía una presencia mucho mayor en los hábitos lingüísticos de las poblaciones brasileñas de la frontera,

principalmente en virtud de la existencia de una integración vial más intensa con Buenos Aires que con las principales ciudades brasileñas.

Entonces, resulta indispensable precisar el valor y posición de cada una de las lenguas y su relación con las que circulan en el ámbito familiar y socialmente cercano a los alumnos ya que las decisiones pedagógicas están en estrecha relación con la realidad sociolingüística y, por tanto, sociocultural de los niños que participan de la experiencia.

1- Consideraciones sobre el repertorio discursivo de los niños

Después de algunos meses de actuación de los docentes en el aula, se visualizó con claridad que desde el punto de vista del repertorio discursivo de los participantes se trabaja con dos destinatarios diferentes: los niños argentinos ya son, en cierto nivel, bilingües, es decir, entienden –aunque en distintos grados- la lengua portuguesa e incluso muchos de ellos la hablan con facilidad. Esto se debe, entre otras causas, al hecho de que algunos alumnos son descendientes de brasileños. Asimismo, se observó la ya mencionada exposición frecuente a la lengua a través de los medios de comunicación, traslados continuos y estadía en Brasil y, por tanto, se reconoce una mayor disponibilidad de la población argentina de frontera para el aprendizaje del portugués. Vale la pena hacer una aclaración en este punto ya que, una vez más, las fronteras presentan diferencias entre ellas. Por ejemplo, hay que hacer una distinción entre los movimientos transitorios de los adultos hacia el país vecino y por otro lado, el contacto efectivo de los niños en estadías del otro lado de la frontera. Si bien es cierto que los intercambios se producen entre los adultos, muchas veces los niños no “han cruzado el puente” como lo manifiestan varias relatorías de los maestros.

Para estos niños y sus comunidades escolares la enseñanza bilingüe significa el reconocimiento de una situación de hecho y puede significar también el reconocimiento de una situación a largo plazo que dé comienzo a prácticas de acceso a la cultura letrada (*letramento*) en ambas lenguas. La función social del portugués se presenta de manera más clara para las comunidades escolares argentinas, pues, entre otros motivos, esta lengua es utilizada en la vida cotidiana, es decir, es la parte más importante del repertorio comunicativo local. A su vez, el sentido del conocimiento de otra lengua, aún cuando no sea de uso cotidiano, puede relacionarse con aprender aquello que no se tiene en su socialización primaria. Algunas relatorías con entrevistas a los padres de escuelas de

Corrientes manifiestan la importancia de que sus hijos asistan a escuelas en las que se enseña lo que “no aprenden en casa”.

Los niños brasileños de las escuelas participantes, por el contrario, son monolingües en portugués, lo que dificultó la tarea de los docentes argentinos al comienzo del programa. Muchos alumnos no entendían, en varias ocasiones, las consignas mínimas necesarias para el trabajo cotidiano en el aula. Se acordó, entonces, que era necesario un período de “sensibilización lingüística” para que los niños brasileños percibieran las razones del aprendizaje del español y desarrollaran una actitud positiva frente a este aprendizaje. Durante un primer momento fue fundamental la reflexión docente acerca de la función social de la lengua, sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y de la lengua materna. Estas reflexiones, de diversos modos, fueron trabajadas en el aula con los alumnos en el objetivo de propiciar actitudes positivas no sólo de las “lenguas”, sino también de sus “hablantes” sobre quienes se realizan transferencias “según como hablan”.

Las representaciones de los niños frente a la “nueva” lengua y sus motivaciones positivas para el aprendizaje se van construyendo, también, con sus experiencias personales de contacto con hablantes de la L2 o “lengua de vecindad”, en nuestro caso con la presencia de docentes del otro país. En esta experiencia inicial con otra lengua en el aula – la experiencia dominante en L2 es a través del maestro-, especialmente en el caso de los niños que no son bilingües de antemano, es preciso promover el interés por la lengua a partir de una serie de actividades que incluyan situaciones lúdicas, de desafío intelectual y de intercambio personal.

Las actitudes positivas de los niños necesitan, en cierto modo, ser compartidas por los padres y el entorno familiar. Por esta razón, las escuelas han buscado en distintas oportunidades trabajar en este sentido con los padres y la comunidad educativa: provocando encuentros con los docentes del otro país que trabajan con sus hijos, invitándolos para que participen en los eventos binacionales de la escuela o, inclusive, en actividades cotidianas conducidas por la docente del otro país en la L2 tales como las actividades en la huerta, observaciones de campo, entrevistas a miembros de la comunidad relevante para los niños o un ensayo para representar una obra de teatro, entre otras posibilidades.

En la frontera de Paraguay y Brasil se conjugan dos modos de vivir diferentes desde el punto de vista económico y lingüístico pero al mismo tiempo similares, al convertirse la lengua mayoritaria (portugués) en vehículo de comunicación y convivencia generando un contexto peculiar. En Paraguay se habla con facilidad en las tres lenguas (guaraní, español y portugués), especialmente en la oralidad con la presencia del “guariportuñol”; no así los brasileños que presentan algunas dificultades en la utilización del guaraní y el español en su comunicación cotidiana.

Los diagnósticos sociolingüísticos realizados en marco del PEIF en un primer momento, revela que el corte más característico y de mayor interés para el trabajo de las escuelas participantes es el de la diferencia cuantitativa y cualitativa de la presencia del portugués, del español y del guaraní en las ciudades-gemelas en particular, y en toda la frontera en general. En menor escala, niños/as de las escuelas de frontera y de sus familias, del lado paraguayo son monolingües guaraní. Los datos sobre el lado brasileño indican que hay un porcentaje considerable de niños y familiares hablantes de español y guaraní, debido a que un alto porcentaje del alumnado es de origen paraguayo lo que no significa que no manejen el portugués.

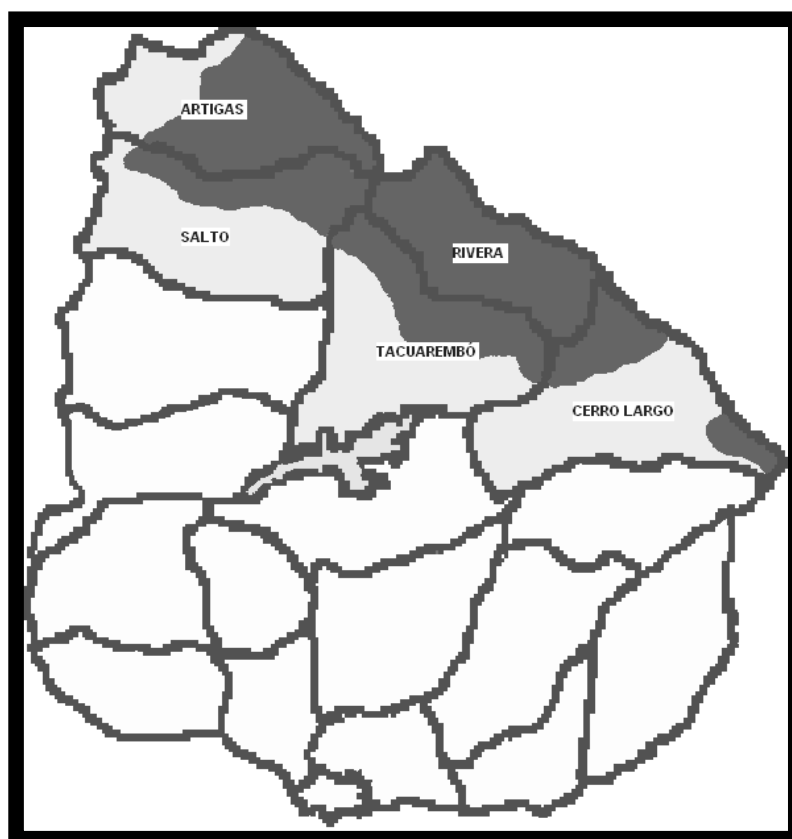
Según experiencias y registros en la frontera con Argentina se percibe la utilización del idioma guaraní, fundamentalmente en las ciudades de Alberdi, Nanawa y Puerto Flacón, fronterizas con la provincia de Formosa.

La frontera uruguayo-brasileña se caracteriza, en lo que tiene que ver con la situación lingüística, por la presencia de dos lenguas, el español y el portugués, determinando una región marcada por el bilingüismo social. En esta zona (exceptuando las área de Bella Unión en Artigas y Chuy en Rocha) además del español y el portugués estándar, se habla otra variedad lingüística denominada comúnmente "portuñol", “brasileño” o "fronterizo". Diferentes estudios, realizados a partir de la década de 1950, establecen que esta variedad dialectal tiene base portuguesa, lo que equivale a decir que, desde el punto de vista lingüístico, es una variedad del portugués, aunque influida por el contacto con el español. Esta variedad lingüística fronteriza, que ha sido denominada portugués uruguayo

(Carvalho, 2007)¹, es una variedad lingüística ágrafa, por lo cual tiene menos estabilidad que las lenguas con larga tradición escrita como el español o el portugués estándar.

La totalidad de la sociedad fronteriza puede ser considerada entonces como bilingüe español – portugués. En las áreas en que se verifica, además, la presencia de portugués uruguayo, el estatus social de ambas lenguas y sus ámbitos de uso son diferenciados. Las comunidades ubicadas en la franja que va desde Artigas (con excepción del extremo oeste del departamento) hasta Río Branco (Cerro Largo) han sido caracterizadas como diglósicas, siendo el español la variedad alta y el portugués uruguayo la variedad baja. Una sociedad diglósica supone una situación de bilingüismo social en la cual una lengua (o variedad de lengua) se usa para fines cotidianos, para la interacción informal en el hogar y entre amigos, y otra lengua es utilizada para fines formales, en las funciones “altas” de la vida en comunidad, como la administración pública, los medios de comunicación y la educación. El portugués uruguayo, como es característico en las sociedades bilingües y diglósicas, es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el español, como lengua oficial del país, es la lengua más apropiada para los ámbitos públicos, especialmente en las instituciones educativas. El portugués uruguayo está más presente en los sectores humildes y menos urbanizados de la sociedad fronteriza, lo que revela que su uso se encuentra socialmente estratificado. Es también una variedad lingüística estigmatizada, por carecer de prestigio social y ser considerada incorrecta, incluso por sus propios hablantes (Carvalho, 2007). El español, por su parte, es la lengua de las clases medias y altas urbanizadas.

¹ Carvalho, A. M. (2007) Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay En: Brovotto, Geymonat y Brian (eds) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP, Montevideo.



Sin embargo, la matriz diglósica ha sufrido cambios a lo largo de la historia de la región. En las últimas décadas, se constata una mayor identificación de los hablantes fronterizos con el portugués uruguayo, debido, principalmente a su valorización cultural. (Behares, 2007)² Esta variedad regional, aunque se mantenga circunscripta fundamentalmente a las interacciones más coloquiales, se ha extendido a nuevos ámbitos de uso, aunque sin que se le atribuya el carácter de verdadera variedad lingüística. Solamente se la acepta como rasgo folklórico que caracteriza a la cultura de la frontera y a sus habitantes.

El portugués uruguayo puede ser definido como lengua fronteriza, lengua minoritaria y lengua de herencia. Lengua fronteriza refiere a su ubicación geográfica en una región de contacto de lenguas y culturas. El segundo concepto, lengua minoritaria, supone la consideración del portugués uruguayo como una variedad de lengua que identifica a un grupo social -la sociedad fronteriza- dentro de una sociedad mayor, la uruguaya. La

² Behares, L. E. (2007) *Portugués del Uruguay y educación fronteriza* En: Brovetto, Geymonat y Brian (eds) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP, Montevideo.

denominación lengua de herencia, implica la conexión personal e histórica que los hablantes tienen con esta variedad lingüística. (Brovetto et al, 2007)³

Históricamente, el sistema educativo uruguayo no consideró esta situación lingüística tan compleja, hasta que en 2003 se implementa la enseñanza bilingüe en escuelas fronterizas. La escuela enfocaba esta realidad como un gran problema a resolver, "corrigiendo" las hablas locales. Así, a lo largo de más de un siglo, la institución escolar estigmatizó la variedad dialectal prohibiendo su uso en el ámbito educativo. Se desconocían los beneficios del bilingüismo, ignorándose la importancia social y psicológica del respeto por la lengua materna del niño.

En una sociedad bilingüe con una lengua minoritaria, como en el caso de la frontera uruguayo-brasileña, los beneficios del bilingüismo se desdibujan, dejando de ser una característica positiva de estos individuos, para convertirse en un rasgo de inferioridad o un "problema" educativo. Ello ocurre porque las lenguas minoritarias carecen de prestigio y están asociadas a valores sociales negativos, que se transfieren también a los individuos que las hablan. En este contexto, la escuela ha tenido una gran dificultad en reconocer y valorar la situación de bilingüismo, como un aspecto potencialmente positivo y aún enriquecedor de una sociedad.

La interculturalidad en el Programa de Escuelas de Frontera

Para que los procesos de sensibilización, anteriormente mencionados, tengan "éxito" es importante partir, asimismo, del conocimiento previo de los alumnos, de las familias y de sus realidades por parte de los docentes del otro país. Se prevé, de esta forma, que las escuelas desarrollen una sistemática de trabajo conjunto con los padres para el desarrollo de actitudes positivas frente al bilingüismo y a la interculturalidad.

Una educación para las escuelas de frontera, en este contexto, implica el conocimiento y la valorización de las culturas involucradas a través de prácticas interculturales. Como efectos de la integración, negociación y del diálogo entre los grupos, se pone en escena,

³ Brovetto, C., J. Geymonat y N. Brian (2007) Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza En: Brovetto, Geymonat y Brian (eds) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP, Montevideo.

entonces, relaciones entre las culturas, el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo diferente como tal (y no como “mejor” o “peor”) Por interculturalidad podemos entender, por lo menos, dos cuestiones:

- 1- Entendemos por “interculturalidad”, en primer lugar, un conjunto de prácticas sociales relacionadas con el “estar con el otro”, entenderlo, trabajar con él, producir sentido conjuntamente. Como en toda práctica social, la interculturalidad se vive en la medida en que se producen contactos calificados con el otro, como por ejemplo, en las planificaciones conjuntas de los docentes de los dos países, en los proyectos de aprendizaje en que interactúan alumnos, cada grupo con su manera culturalmente diferente de mirar los mismos objetos de investigación o en la participación en eventos propios de cada país. Por ejemplo, cuando los padres y los alumnos de una escuela argentina participan de una “festa junina” brasileña o la celebración de una fecha patria argentina. Esta dimensión de la interculturalidad es la dimensión de las vivencias, fundamental en el campo de los conocimientos actitudinales.

- 2- Entendemos interculturalidad también como conocimientos sobre el otro, sobre el otro país, sus formas históricas de constitución y de organización, conocimientos que necesitan estar presentes curricularmente en los proyectos de aprendizaje planificados y ejecutados en las escuelas. Son estos procesos de acceso de los conocimientos, siempre transitorios –subjetivos- y en continua expansión, sobre el otro que posibilitarán a los alumnos sentirse partícipes de historias comunes. En esta dimensión de la interculturalidad se incorporarán la historia, la geografía, las dimensiones literarias, artísticas, religiosas del otro país, entre otros aspectos en los proyectos de aprendizaje realizados en conjunto. Esta es la dimensión informacional de la interculturalidad.

Asimismo, la educación pensada para las zonas de frontera proporciona a los alumnos de las escuelas del programa el conocimiento y el uso de más de una lengua, lo que contribuye a la calidad de la educación y al mejoramiento de las relaciones comunicativas, teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran, en mayor o menor grado, expuestos a situaciones de uso de las lenguas involucradas.

Las relaciones entre el manejo de dos lenguas y la inserción en dos o en varias culturas no son directas, sino dependientes de los contextos y de los modos de circulación de los individuos. Además, es preciso advertir sobre la imposibilidad de definir rasgos culturales como entes fijos, monolíticos y a-históricos. Situaciones de cruces, “hibridaciones” que están, además, atravesadas por situaciones de desigualdad social. De esta forma, la novedad de la propuesta emprendida por los países abre un espacio para la investigación de las condiciones que definen el contexto pedagógico del programa tanto para el aprendizaje de lenguas como para el desarrollo de la interculturalidad.

Si bien la tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas/extranjeras establece una diferencia crucial entre contextos endolingües y exolingües⁴, se tendría que considerar que la heterogeneidad sociolingüística y la fuerte orientación intercultural en la que se desarrolla el programa definen un ámbito complejo en donde lo establecido hasta el momento por los especialistas resulta insuficiente y produce, por este motivo, un estado de tensión permanente. Muchas son las voces que atraviesan la presente propuesta. Voces que provienen de diferentes miradas desde la teoría, desde la práctica, miradas históricas, sociales, políticas, entre otras y que parecen no escucharse o por lo menos no conseguir el consenso necesario en varias ocasiones.

Sin embargo, esta heterogeneidad debe considerarse constitutiva del programa y un punto de partida tanto para la toma de decisiones en la práctica concreta como para la posterior realización de investigaciones que, a partir del diálogo teoría-práctica docente, definan una metodología y una terminología que permitan lograr acuerdos entre todos los participantes.

1- Las prácticas interculturales

a) Usos de la L2, en la medida en que la otra lengua pasa a ser parte de manera cada vez mas presente en el cotidiano de la escuela, en donde transcurre un parte importante del tiempo de los niños. Estos usos de la lengua son orales y escritos, tiene que ver con las relaciones con el

⁴ En el primer caso, el alumno puede continuar con el uso social de la lengua que aprende fuera del contexto pedagógico. Lo que establece el docente en la clase no es la única muestra de lengua que posee y por lo tanto, estará expuesto a situaciones diferentes que le producirán inquietud, duda, revisión de estereotipos, entre otras cuestiones y que luego, al llevarlas a la clase, le permitirán reflexionar sobre ellas. Aquí, no hablamos del aprendizaje de una lengua como lengua extranjera sino como lengua segunda o L2.

conocimiento y con las relaciones personales. La presencia de textos en la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, estimulada desde el primer contacto del niño con la escuela, crece y se diversifica a medida en que avanzan sus posibilidades de lectura, transformándose, con el tiempo, en una presencia constante en todos los actos educativos de las diferentes disciplinas. A este contacto espontáneo con materiales auténticos en la segunda lengua, se le debe agregar también un adecuado seguimiento pedagógico de toda la comunidad educativa para multiplicar o crear situaciones de interacción entre todos los actores de los diferentes países y permitir así enriquecer los universos discursivos en ambas lenguas-culturas.

b) Una relación personal con un hablante nativo de la lengua. El niño no solo experimenta situaciones de usos de la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, sino que se posibilita la formación de un vínculo con una persona que conversará exclusivamente en su lengua. Este vínculo es fundamental para la formación de actitudes positivas frente al idioma y como vehículo de cultura. Es importante también observar que el vínculo se da con un hablante nativo de la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita al niño reconocer la indisoluble relación lengua-cultura.

El reconocimiento de la alteridad implica, asimismo, reflexionar sobre las **representaciones** que circulan en una sociedad con respecto a las lenguas y las culturas que las contextualizan. Claro ejemplo de ello son los **estereotipos** con los cuales se identifica tanto a una lengua como a sus hablantes. Las lenguas, en este sentido, son más o menos “fáciles”, “alegres”, “dulces”, “musicales”, entre otras apreciaciones estereotipadas. Tomar distancia de estas representaciones, “blanquear” las arbitrariedades de tales ideas se postula como una compleja tarea que le compete a la escuela, en este caso, en el marco de un programa atravesado por prácticas interculturales. Es a partir de la información y de la reflexión continua entre alumnos y docentes que éstas pueden ser resignificadas. La clase se convierte en un espacio para el descubrimiento de características de la lengua de vecindad y la cultura que vehiculiza.

c) un profesional de la comunidad nacional/ cultural de la cual esta lengua es la expresión más generalizada. El contacto es con un maestro del otro país, que tiene una vivencia institucional en el sistema escolar del país vecino, experiencia también muy importante para el niño en tanto podrá vivenciar, en su contacto con docentes, en el caso en que haya intercambios, las tradiciones pedagógicas institucionales de dos sistemas escolares diferentes.

Aunque estos tres aspectos ocurren efectivamente juntos, esta participación permite entender la productividad del trabajo con los niños, no sólo por conocer los usos de la lengua sino aún más por desarrollar vínculos personales en simultáneo al aprendizaje de estos usos. El miedo, producto del desconocimiento del otro, se convierte en curiosidad, sorpresa y voluntad de aproximación a partir de experiencias conjuntas significativas.

Finalmente, las escuelas partícipes del programa, más allá de la incorporación de la L2 y de las personas de otra nacionalidad en sus rutinas, amplían la base informacional de los contenidos escolares, dejando de enfocar únicamente el nivel nacional y ocupándose también de la Región como unidad de trabajo.

Se trata de un programa que viene proporcionando a las comunidades, a las escuelas participantes y a los ministerios de educación de los países la oportunidad de vivenciar relaciones de interculturalidad y a desarrollar rutinas de trabajo bilingües, con el uso de las diferentes lenguas y modos de decir, experiencia fundamental para los objetivos políticos expresados en la documentación de la relación entre los países, citada en el inicio de este texto.

3. Modelo común para el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo

El Programa tiene como objetivo el desarrollo de un modelo de enseñanza común en las escuelas de frontera, garantizando, de esta forma, que alumnos y docentes tengan la oportunidad de educarse y comunicarse en las lenguas involucradas a partir del desarrollo de un programa intercultural. En la fase inicial del programa, las escuelas siguen los calendarios y las prácticas curriculares de sus respectivos sistemas de enseñanza y se discuten algunas propuestas de un modelo común compartido y de un calendario único

para las escuelas de modo tal que tengan mayor flexibilidad a la hora planificar conjuntamente sus acciones.

Este modelo común no es la yuxtaposición de los dos currículos nacionales en las escuelas participantes, sino una serie de acuerdos y negociaciones que los sistemas escolares realizan dentro de un cuadro común establecido. Las Reuniones Técnicas Bilaterales (que se llevan a cabo alternadamente entre los países) y los trabajos de la Comisión Curricular del Programa (que dio comienzo a sus actividades en junio de 2006 y que basa su labor en la experiencia instalada por el Programa) son las instancias en las que se elaboran dichas negociaciones y acuerdos.

Establecido el marco curricular de referencia del Programa Escuelas Bilingües de Frontera, cada sistema escolar y cada escuela participante elaborará su *plano político-pedagógico/proyecto educativo institucional* de forma más precisa y, consecuentemente, sus rutinas y estrategias de trabajo. Este marco de funcionamiento está, en muchos aspectos, establecido de hecho por las prácticas docentes y de gestión en curso y, *de jure*, en las actas de las reuniones técnicas bilaterales periódicas. En este sentido, las prácticas generan una base curricular común de la cual todos los profesionales e instituciones involucradas son partícipes, y que luego serán sistematizadas por la Comisión Curricular del Programa⁵.

A partir del 2012 se reinician las actividades y reuniones de la Comisión con un carácter multilateral.

3.1 Modelo secuencial en construcción

El PEBF se inició en 2005 con la presencia en la *primeira série do ensino fundamental* o en el primer grado de la enseñanza primaria argentina del docente de la “escuela-espejo” del otro país, hablante de la L2, con un determinado número de horas semanales. La proyección es ampliar el número de grupos participantes y avanzar hacia los grados siguientes, de acuerdo con las posibilidades concretas de los sistemas escolares, permitiendo a los alumnos también el avance de sus propias experiencias en la L2 y en la

⁵ La formación de esta Comisión Curricular tuvo como objetivo principal elaborar orientaciones curriculares para el programa. En este sentido, la comisión formuló una estrategia común de PPP(Proyecto Político-Pedagógico) y PEI (Proyecto Educativo Institucional) sobre la mirada legislativa de cada uno de los países.

familiarización con la cultura y las informaciones referentes al otro país. Los escenarios particulares de cada par de escuelas, de acuerdo a sus realidades nacionales, mostrarán diversas propuestas sobre la extensión y ampliación gradual.

De esta forma, se inicia la exposición de los alumnos a la L2 a partir de su llegada a la enseñanza primaria, cuando sus disposiciones y capacidades para el aprendizaje de lenguas son mayores que en la edad más avanzada. Esto no impide que en el futuro también los niños de la educación infantil se involucren en la enseñanza bilingüe e intercultural de manera sistemática, acción que ya viene ocurriendo en algunas escuelas. Por otra parte, como apoyo a este trabajo, se elaboraron una serie de orientaciones – no prescriptivas u obligatorias- que sirvieron para establecer una posible progresión de contenidos y actividades previstos en los proyectos y en la posterior evaluación de los avances de los alumnos.

Así, una vez alcanzada una primera etapa de sensibilización es esperable que todos los participantes del programa avancen en un desarrollo creciente orientado hacia la profundización de las experiencias de interculturalidad.

Por otra parte, se tiene que resaltar también el valor pedagógico y didáctico que tiene la evaluación para el programa. En este sentido, se complejiza dicha actividad de evaluación, introduciendo diferentes momentos de reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural de los alumnos y docentes.

En este sentido, hay que destacar que el programa tiene como objetivo lograr que los alumnos egresados se transformen en ciudadanos activos para contribuir a convertir la frontera en un espacio democrático de cooperación. Un ciudadano sensible a la interculturalidad que, a lo largo de su recorrido escolar, haya experimentado diferentes situaciones de contacto con la otra cultura, permitiéndole así generar un criterio amplio y de respeto hacia la diversidad. Asimismo, el egresado del programa tendrá un dominio suficiente de la lengua-cultura para interactuar con su par en contextos previsibles de intercambio comunicativo. Al trabajo intercultural y de sensibilización lingüística efectuado en los primeros años de escolaridad, se propone para los últimos años, un trabajo más sistemático que permita a los alumnos manejarse de forma autónoma en contextos que soliciten la utilización de prácticas sociales de comprensión y producción en las lenguas.

La secuencialidad de avanzar grado a grado para el intercambio docente fue y viene siendo necesario en virtud de los muchos ajustes que el nuevo sistema trajo a las escuelas y a los sistemas locales de gestión educativa: se requiere de recursos y formas de organización institucional para actividades que antes no existían, como el transporte del cuerpo docente, o la ampliación de jornadas de trabajo, o aún la ampliación del espacio físico de las escuelas y la provisión de nuevos equipos.

3.2 Intercambio docente

El Programa tiene como base el intercambio docente a partir de la disponibilidad de equipos ya formados en ambos países y que actúan en las escuelas involucradas. La unidad inicial de trabajo, por lo tanto, es el par de “escuelas-espejo”, que actúan juntas formando una unidad operativa y sumando sus esfuerzos en la construcción de la modalidad de educación intercultural y o bilingüe. Esta forma permite a los docentes de los países involucrados vivenciar ellos mismos, en su actuación y en rutinas semanales, prácticas de bilingüismo y de interculturalidad semejantes a las que quieren construir con los alumnos, en la medida en que se exponen a la vivencia con sus colegas del otro país y con los niños de diferentes grados con los que actúan.

Igualmente importantes son las demandas por un mayor intercambio entre los alumnos de las dos escuelas-espejo, dado el movimiento positivo que el cruce de los docentes ha provocado, en algunos casos, en las escuelas, lo que posibilitó el despertar de la curiosidad de los niños sobre el otro país. Este movimiento de los alumnos, frecuentemente, resulta dificultoso porque se relevaron situaciones de niños que no poseen documentos de identidad, por la legislación de protección al niño y la cobertura de servicios de seguros que impide el cruce de la frontera. A pesar de esto y de otras dificultades referidas a la autorización del cruce de frontera, hubo varios momentos en que los alumnos de los dos países tuvieron la oportunidad de confraternizar.

3.3 Otros modelos

Además del intercambio docente se llevan a cabo otras modalidades de trabajo en las escuelas.

Entre ellos, por ejemplo, modalidades mixtas con cruces en el primer ciclo y el resto con otras modalidades, estadías de los alumnos en el país vecino (campamentos, programas de intercambio, salidas recreativas y turísticas con contenidos previamente desarrollados y propuestas posteriores), intercambio sistemáticos de correspondencias en diferentes soportes), edición de textos bilingües (diarios, folletos, entre otros), conformación de bibliotecas comunes y estrategias de mediación, elaboración de guías didácticas comunes según los diseños curriculares nacionales con el enfoque basado en tareas, figuras de asistente de idiomas, trabajo en pareja pedagógica con profesores de lengua extranjera de los institutos de formación superior

4. - Funcionamiento en el modelo centrado en el “cruce” de docentes

a) Carga horaria y disposición de las clases en la L2

El hecho de que el PEBF se realice sobre una base escolar preexistente, gestionada por diferentes secretarías de educación o ministerios provinciales hace que no sea posible o recomendable propugnar un modelo único para su ejecución. Concretamente, la discusión con los equipos condujo a la emergencia de tres formas para la organización de las escuelas, según formatos escolares de cada país:

- 1- Escuela de Jornada Completa (*Tempo Integral*)
- 2- Escuela en Contra-turno con un funcionamiento semejante al de la escuela de jornada completa, pero solamente con las actividades de educación bilingüe intercultural en el turno contrario.
- 3- Escuela de Turno Único, con proyectos de trabajo binacionales consensuados en la escuela, realizados de forma bilingüe, con tareas específicas en cada una de las lenguas.

El modelo de turno único prevé la presencia del trabajo en la L2 en la base curricular, mientras que el trabajo en contra- turno muchas veces puede hacer que el trabajo sea visto como una actividad extracurricular, que no es el objetivo del PEBF. El turno único ofrece mejores perspectivas para la ampliación del sistema ya que no interfiere tanto en la rutina de la escuela, al no demandar la ampliación del espacio físico y la contratación de personal docente con la misma intensidad que el trabajo en contra- turno o en turno

completo. El trabajo en contra- turno o en turno completo, a la vez, amplía el tiempo de permanencia del alumno en la escuela.

En función de las experiencias antes mencionadas y a partir de los debates generados en las reuniones de los equipos de trabajo bilaterales y a lo largo de los diferentes encuentros de capacitación, se observa la necesidad de pensar un nuevo modelo, definido de forma conjunta con todos los actores participantes del programa, que permita reflejar y dar respuesta a las características específicas e innovadoras de las escuelas interculturales bilingües. Y que, además, permita que el programa pueda ser aplicado en una mayor cantidad de escuelas.

b) Modelo de educación bilingüe: no-vinculado

En las escuelas públicas en las que se desarrolla el programa el modelo utilizado es el No-Vinculado. En este modelo los niños pueden ingresar en cualquier momento del año lectivo y en cualquier grado – aún en los ciclos superiores- inclusive cuando los alumnos no tengan el mismo grado de competencia que los compañeros. Se trata de un modelo inclusivo, propio de escuelas públicas. Para los casos de “traspaso” (niños que vienen de otras escuelas) se discutirán estrategias para mejorar el desempeño escolar de los alumnos que ingresan, de modo tal que puedan seguir los trabajos realizados en la L2.

Por el contrario, en el modelo de educación bilingüe vinculado la presentación de los conocimientos normalmente es imbricada, es decir, el alumno aprende en ambas lenguas *un* mismo contenido. Para que *un* contenido sea aprendido se necesita, por lo tanto, de ambas lenguas. Esto implica que los grupos deben ser cerrados, que los alumnos no pueden ingresar a los grupos bilingües luego del primer grado, es decir, durante la secuencia del proceso de escolarización. Las diferencias de conocimientos y de prácticas en la lengua segunda entre alumnos que ingresan en distintas etapas del proceso de escolarización impedirían un desarrollo efectivo.

c) Estructura, seguimiento pedagógico y registro

Participan diversos actores: los referentes nacionales (técnicos-políticos), referentes provinciales departamentales o estatales, referentes locales (coordinadores institucionales, supervisores, directivos), asesores pedagógicos y docentes.

Las tareas de los asesores pedagógicos participan de la planificación conjunta de las escuelas-espejo, propician discusiones sobre didáctica de las lenguas y sobre el trabajo con proyectos de aprendizaje para la escuela, asisten periódicamente a algunas clases para colaborar en el mejoramiento de la acción docente de las maestras, organizan las relatorías del PEBF y ayudan a mantener las comunicaciones entre todas las instancias de la organización del trabajo.

5 - Enseñanza a través de los Proyectos de Aprendizaje

El proyecto es un instrumento para la creación de la cooperación interfronteriza. La concepción de interculturalidad es, en este caso, activa: la escuela será intercultural en la medida en que exista la participación efectiva de profesionales y alumnos de las diversas culturas involucradas en la comunidad educativa (y que no son sólo “dos”: la culturas de ambos países vecinos lo que correspondería a pensarlas como unidades homogéneas) y en todas las instancias de convivencia que son propias de la institución escolar.

Por Cooperación Interfronteriza se entiende la oportunidad de superar la idea de frontera nacional como una barrera- “en donde el país termina”- sino al contrario, de entenderla como la visualización del acceso a oportunidades sociales, personales, educativas, culturales, económicas nacidas de la presencia y en la interacción con el otro. Superar, también, los prejuicios, conflictos y disputas originadas en un pasado o la afirmación del Estado Nacional como instancia única de atribución de identidad en la que el “otro” es presentado como amenaza o como negación.

Además de las reconocidas ventajas pedagógicas del trabajo por proyectos, desde el punto de vista de la cooperación interfronteriza, el PEBF tiene por objetivo permitir, organizar y fomentar la interacción entre los agentes educativos y las comunidades educativas involucradas, de manera tal de propiciar el conocimiento del otro y la superación de obstáculos en las relaciones con el saber y con la interacción con el colega. Este contacto con el otro implica necesariamente el contacto con la lengua hablada por él.

Para este primer punto, por lo tanto, el currículo necesita basarse en formas de organización de las rutinas que permitan a los participantes de las dos ciudadanía y de varias culturas ser parte activa en la toma de decisiones y en la ejecución de todas las fases de enseñanza como así también en todos los niveles en que esto se hiciera necesario: la planificación conjunta de los docentes es uno de los pilares de tal procedimiento pues da las escuelas involucradas un máximo de responsabilidad en la elección de las problemáticas de los proyectos de aprendizaje y en la planificación del tratamiento que éstas tendrán.

Estas fueron algunas de las razones por las que se consensuó el funcionamiento escolar a través de la metodología de la enseñanza vía proyectos de aprendizaje (EPA) como un posible camino para las escuelas interculturales bilingües. La contribución importante de esta forma de organización metodológica es la de posibilitar que se elijan los proyectos a ser desarrollados localmente, por grupo o por escuela, de acuerdo con lo que se considere más oportuno y de acuerdo con las diferentes realidades de las escuelas en cuestión. Esto implica que las escuelas o los grupos diferentes puedan realizar proyectos distintos entre sí sin perder de vista los objetivos relacionados tanto con el aprendizaje de prácticas característicamente escolares asociadas al avance de la alfabetización plena (*letramento*), por un lado, como a los objetivos actitudinales asociados a la interculturalidad y al manejo de las dos lenguas, por el otro.

Para el aprendizaje de la lengua del país vecino vale el mismo principio: las prácticas de la escuela serán bilingües en la medida en que los hablantes de español, de portugués y guaraní convivan en las funciones escolares relacionadas a la producción y a la circulación del conocimiento. El bilingüismo trabajado en este documento presenta una estructura que parte de las prácticas efectivamente construidas en las escuelas, de la convivencia y de los contactos lingüísticos que se hacen presentes en la rutina escolar. La planificación conjunta, como otros encuentros entre el cuerpo docente, son oportunidades de la práctica del bilingüismo: hacen circular discursos hablados y textos escritos en las dos lenguas, permiten escuchar la lengua del otro y, por lo tanto, escuchar al otro y entenderlo en su lengua.

En la perspectiva de la "Enseñanza Vía Proyectos de Aprendizaje (EPA) los niños participan de proyectos bilingües que prevén tareas a ser realizadas en las lenguas,

coordinadas por los docentes, de acuerdo con el nivel de conocimiento del idioma que posean y de acuerdo con la planificación conjunta realizada periódicamente. Los proyectos, por lo tanto, son bilingües: el alumno realiza determinadas actividades en L1 y otras en la L2, pero todas ellas confluyen en un objetivo común, que es el de producir respuestas y mayor comprensión a partir de una problemática central determinada de antemano.

Los proyectos de aprendizaje se originan de los intereses de los alumnos involucrados y son consensuados entre los docentes de ambos países. Las primeras clases de la docente oriunda de la escuela-espejo tienen, por lo tanto, la doble función de permitir a la docente la familiaridad con sus nuevos alumnos y el relevamiento de intereses que servirán de base al primer proyecto de aprendizaje. Como consecuencia de esta práctica, la planificación inicial – aquella que se realiza en el momento que el docente comienza a trabajar con el nuevo grupo- es de corto plazo (planificación clase a clase) y enseguida, una vez establecida la problemática del primer proyecto de aprendizaje a realizarse, se pasa a una planificación de mayor aliento (planificación de mediano y largo plazo) La planificación conjunta es uno de los momentos en los cuales el docente cuenta con el asesoramiento pedagógico local, ofrecido por la escuela, por los ministerios o las universidades.

La perspectiva de enseñar vía proyectos establece la labor con diferentes saberes que trabajan de forma simultánea con conocimientos de información y operativos. Estos últimos se centralizan en el desarrollo de prácticas –capacidad de operar con las informaciones, por ejemplo, e incluyen el acceso a la cultura letrada, el cálculo, las capacidades de planificar, ejecutar, trabajar en grupo, exponer las ideas en público, entre tantas otras. En la planificación del programa de aprendizaje los docentes proyectan qué saberes deben ser aprendidos por los alumnos, y al final del proyecto de aprendizaje registran cuáles fueron efectivamente trabajados y aprendidos. A este procedimiento de registro se le da el nombre de currículo “*post-factum*” porque se concentra en las acciones y aprendizajes efectivamente realizados por los alumnos, en consonancia con lo establecido curricularmente por cada país y con las disposiciones curriculares comunes desarrolladas por la Comisión Curricular del PEIBF.

En lo que se refiere a contenidos, es importante destacar que se piensa en su apropiación espiralada, teniendo en cuenta la construcción continua de saberes a partir de lo trabajado en los proyectos. Esto implica que un contenido puede ser retomado varias

veces a lo largo del recorrido escolar, complejizándolo y enriqueciéndolo a medida que el aprendizaje del alumno avanza. De esta forma, la utilización de la metodología de elaboración de un currículo *post-factum* así como el trabajo por medio de proyectos resultará fundamental a la hora de definir lo que se enfocará en la L2.

Como estrategia de seguimiento y evaluación del proceso de los alumnos se sugirió la metodología de “portfolio” definido como el seguimiento realizado a partir de evidencias de variadas naturalezas de trabajo realizado por los alumnos individual y colectivamente. El portfolio es una estrategia pedagógica proveniente del campo de las artes: son carpetas o conjuntos de memorias de obras realizadas por el alumno individualmente o en grupo. Como proceso de selección de muestras refleja la trayectoria del aprendizaje de cada estudiante en el transcurso de un proyecto, permitiendo que los docentes evalúen cualitativamente el crecimiento y las derivaciones de sus aprendizajes.

Del mismo modo, se enfatiza el reconocimiento de la evaluación formativa y continua como instancia indispensable para hacerle saber al alumno cuánto aprendió –y el placer que eso provoca-, así como qué le falta aún construir –ofreciéndole las herramientas para que pueda hacerlo.

Se sugiere que cada proyecto de aprendizaje se extienda por dos meses y que los proyectos no se repitan en la escuela. La metodología de proyectos fue considerada dentro de dispositivos de formación de diferentes escuelas desde que se consensuó su utilización por los ministerios nacionales.

6. - El lugar del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje

Se concibe que el aprendizaje es posible en el marco de ricas interacciones orales. Estas interacciones pueden darse en un aula y una escuela en las que la palabra del docente es la palabra autorizada por su experiencia y su conocimiento, y en las que las voces de los niños son bienvenidas y escuchadas; interacciones en las que se habla de temáticas interesantes para los niños y en las que se plantean diálogos genuinos en los que todos tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

Cabe destacar que estas condiciones de producción de la dialogicidad están en estrecha relación con los escenarios y, fundamentalmente, con las asimetrías ya enunciados sobre

las situaciones sociolingüísticas y socioculturales particulares (conocimiento de la otra lengua, universos vivenciales, tradiciones pedagógicas).

6.1 La lectura y la escritura en el PEBF

Los niños ingresan a la escolaridad con distintas experiencias y conocimientos respecto de la lectura y la escritura. Más allá de los puntos de partida y de las diversas apropiaciones de la cultura escrita (en sus múltiples dimensiones), la escuela se posiciona como el principal agente alfabetizador, fundamentalmente para aquellos grupos socioculturales en “desventaja” respecto de los saberes considerados legítimos. La escuela tiene una misión intransferible en la constitución de sujetos alfabetizados, entendiéndola hoy como condición de ciudadanía. Por eso, se enfatiza que en todos los contextos la escuela debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos los niños participen en situaciones de lectura y de escritura como proceso creativo, placentero, necesario, útil, vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

6.2 Alcance de los términos letramento y alfabetización

Entendemos por alfabetización-letramento no simplemente los procesos de decodificación en un nivel técnico sino hablamos de la apropiación de la cultura escrita, de los usos sociales de la lengua en sus dimensiones sociales y culturales.

Se emplea el término alfabetización en sentido amplio para hacer referencia al proceso de apropiación y recreación de la cultura escrita (letrada) e incluye tanto los conocimientos del sistema alfabético de escritura (la construcción del principio alfabético de escritura, el reconocimiento y trazado de las letras y el progresivo conocimiento de la ortografía de las palabras) como el aprendizaje de la lengua escrita (sus formas, usos y funciones); en resumen, como el acceso a la cultura escrita.

En ambos casos, se hace referencia, entonces, al proceso -profundamente social- de aprendizaje de un producto cultural: la lengua escrita. Este proceso es continuo y se inicia, idealmente, en la primera infancia. La concepción de letramento / alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita / letrada implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes

propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos.

6.3 Introducción de situaciones de lectura y escritura en el programa.

Los niños que participan tempranamente de situaciones alfabetizadoras (de letramento), en su entorno primario y en la escuela, adquieren actitudes, expectativas (es decir, la imagen que ellos se van formando de sus posibilidades como lectores y escritores), conocimientos sobre el lenguaje escrito y sus funciones: comprenden que la escritura es lenguaje y que tiene distintas funciones. Es decir que, entre otros aspectos, los niños van tomando conciencia de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y lo que está escrito se puede “decir” porque es lenguaje y que leyendo se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. En el caso del PEBF, aprenden, entonces, que tanto el español como el portugués o guaraní se pueden leer y escribir.

En una escuela y en un aula bilingüe, este último aspecto aconseja la necesidad de que los niños participen, al comienzo, de una etapa oral de contacto con la segunda lengua - claro está, mientras participan de situaciones de lectura y escritura en su lengua materna-. En el marco de las actividades con textos orales en la segunda lengua (conversaciones, juegos, canciones, narraciones, rutinas escolares) previstas en los proyectos que se desarrollan, los niños aprenden formas de intercambio, el significado y uso de palabras y expresiones y las reglas de combinación de esa lengua y los géneros discursivos de circulación social utilizados. Dado que la escritura involucra procesos afectivos, cognitivos, y fundamentalmente sociales, no tendría ningún sentido que los niños copien palabras escritas por otro sin conocer su significado. Esto debe ser enmarcado en prácticas sociales de lectura y escritura.

En fin, cuando en el marco de los proyectos los niños participan en actividades desafiantes e interesantes se observa que puede surgir espontáneamente, la necesidad de escribir: los nombres de un títere o de un personaje de alguna historia escuchada, su nombre como firma de un mensaje para un amigo de la escuela gemela, un epígrafe para una ilustración a partir de una salida, una palabra “linda” que se repite en una canción aprendida. Estas son instancias inmejorables, muchas veces previstas por los docentes,

para incorporar la escritura como actividad de una sociedad letrada, que no se deben desaprovechar.

6.4 - Presencia de textos completos desde las primeras situaciones de lectura y escritura

Para que los niños se entusiasmen por aprender a leer y a escribir, es necesario que desde un principio sepan que ese aprendizaje les abrirá las posibilidades de ingresar al mundo de lo escrito. Ese entusiasmo es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tienen sentido y esto ocurre si lo que se lee y se escribe son textos, palabras o frases en contexto y con significado para los niños.

Los marcos curriculares de los países desalientan métodos o propuestas de actividades exclusivamente centradas en el aprendizaje de las letras o sílabas o, aun, de palabras cuando estas no tienen significado para los niños. Se dice que ese tipo de prácticas obturan la puerta de entrada al mundo de la escritura: los niños asocian la lecto-escritura con actividades mecánicas y sin sentido.

Desde el mismo punto de vista, la pedagogía de lenguas desalienta que las actividades se centren exclusivamente en el conocimiento del léxico en detrimento de los marcos discursivos que lo contextualizan y le dan significación.

6.5 - La biblioteca bilingüe y los libros álbum (livro de imagem).

Según las necesidades que surjan de los proyectos, los niños pueden participar de distintas instancias de lectura y escritura de textos. Pueden necesitar, por ejemplo, escribir con la ayuda de sus docentes epígrafes para las ilustraciones o fotografías que tomaron de un encuentro deportivo, los afiches o las invitaciones a dicho encuentro. Pueden recurrir a los libros de la biblioteca para buscar imágenes de los lugares, animales, personas sobre los que estén trabajando, o para conocer los cuentos y personajes de los libros escritos en la segunda lengua.⁶

⁶ Recomendamos la lectura de los Ejes “Lectura” y “Escritura” de los *Cuadernos para el aula. Lengua. 1º, 2º y 3º*, (2006), Buenos Aires, Ministerio de Educación de Argentina.

Las escuelas del proyecto cuentan con bibliotecas bilingües. Están integradas, en buena medida, por libros infantiles. Entre ellos, hay un amplio corpus de los denominados “libros álbum” (*livro de imagem*); se trata de libros en los que la imagen y el texto dialogan, las ilustraciones aportan otro sentido al que la palabra ofrece. Son libros de edición muy cuidada, con una fuerte apuesta a la ilustración y la plástica.

La participación frecuente en situaciones de exploración y lectura de los libros – de diversos autores, procedencias, estéticas, temáticas y sellos editoriales- desde el inicio de la escolaridad sitúa a los niños como lectores, aun cuando no sepan leer con autonomía y no conozcan todas las palabras presentes. Es decir, son lectores en tanto participan de una sociedad letrada hojeando y conversando acerca de los libros, mirando sus ilustraciones, reconstruyendo historias narradas a partir de esas imágenes, escuchando la lectura hecha por sus docentes. Por otra parte, los libros permiten “cruzar el puente”: conocer culturas, costumbres, vestimentas, personajes, historias, otras voces diferentes de las del maestro o de las de la cotidianeidad. Frecuentar y conocer los libros de la biblioteca bilingüe, por lo dicho, enriquecen la propuesta intercultural del proyecto.

Explorando libros y leyéndolos por su cuenta y/o escuchándolos leer por el maestro, los niños aprenden también que en las dos lenguas hay diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado, que las formas escritas muchas veces no coinciden con las habladas de una y otra lengua (es decir, que además de distintas lenguas, también hay distintas variedades de una lengua según sean sus modos escrito u oral, además de las variedades regionales de cada país)

De la misma forma, el análisis y la planificación conjunta permiten un trabajo con materiales auténticos que presenten los elementos lingüísticos-culturales más provechosos para el intercambio entre los hablantes de las diferentes lenguas y, asimismo, que sean relevantes de acuerdo al universo discursivo de los alumnos. Por ejemplo, se podrían utilizar canciones, cuentos y leyendas; poesías, adivinanzas, trabalenguas, versitos, juegos de/con palabras; diferentes manifestaciones artísticas.

6.6 - La comprensión del principio alfabético

Tanto el portugués como el español (como el resto de las lenguas que se hablan en América, inclusive algunas lenguas originarias) son lenguas escritas con un sistema

alfabético. Esto quiere decir, que hay un principio “ideal” que supone que cada letra representa un sonido del habla. Esto implica que si los niños conocen el significado de las palabras orales en cualquiera de las lenguas, la comprensión del principio alfabético de escritura que alcancen a partir de la lectura y escritura en su lengua materna puede ser transferido a la otra lengua. Implica también que, escribiendo palabras conocidas de la segunda lengua pueden progresar en la comprensión del principio alfabético.

6.7 - La cuestión de la ortografía

En relación con la escritura de palabras, suele existir la idea de que no es conveniente que niños pequeños escriban en más de una lengua (especialmente cuando se trata de lenguas cercanas, como es el caso del español, del portugués, del guaraní), en razón de que los parecidos entre palabras de las dos lenguas pueden inducirlos a confundir su ortografía.

Cabe deslindar aquí varios aspectos. Cuando los niños están iniciándose en el proceso de alfabetización en su lengua materna, se los alienta a escribir según sus propias posibilidades. En un principio, deben comprender la “alfabeticidad” del sistema, lo que supone reconocer los sonidos de las palabras habladas y adjudicar las letras que corresponde y trazarlas. En función de su desconocimiento de los defectos de paralelismos del sistema (que puede haber sonidos que se representan con más de una letra, letras que representan más de un sonido, letras que no representan ningún sonido, salvo en el caso del guaraní) recurren a una ortografía simplificada. Se considera un progreso en la escritura de palabras que los niños se planteen la duda ortográfica (“¿Con qué va?”) Una vez desarrollada, esta duda es transferible a la escritura de palabras en una segunda lengua.

Por otra parte, como antes se mencionó, toda lengua presenta distintas variedades orales, algunas más cercanas al estándar escrito. Esta diferencia entre lo oral y lo escrito plantea diversos desafíos a la alfabetización, uno de los cuales es el de la ortografía, sea en lengua materna o segunda.

Mediante la reflexión permanente acerca de las posibilidades del sistema de escritura y de la enseñanza explícita por parte de los maestros, siempre en el marco de situaciones de

escritura con sentido para los niños, ellos progresan paulatinamente hacia el conocimiento y uso de la ortografía correcta de las palabras de su lengua y aprenden también que no es lo mismo hablar que escribir (dado cierto grado de opacidad de nuestras lenguas, no todas las palabras se escriben “como suenan”) Considerar el problema ortográfico como un obstáculo para que los niños participen (en forma autónoma, en grupos o dictando a su maestro) en situaciones de escritura de los textos que surjan de los proyectos que se implementan en el PEBF impide o posterga su ingreso pleno a la cultura escrita.

7.- Evaluación

En cuanto a la evaluación es necesario tomar dos aspectos de la misma: a) la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y b) la evaluación del proyecto en sí mismo.

a) En cuanto al primer punto, se han acordado criterios generales para el seguimiento del aprendizaje de los alumnos (lengua en uso, ficha individual del alumno, trabajo por géneros textuales de circulación social) entre otros. Estos criterios orientan de alguna manera los ajustes necesarios para el desarrollo del proyecto. Ver en Anexo la ficha individual de monitoreo de los alumnos.

b) Se ha acordado la consulta con organismos competentes en evaluación de cada país, sobre instrumentos de evaluación pertinentes para el proyecto. Como perfil de esta evaluación se entiende pertinente privilegiar un abordaje procesual, de corte cualitativo, indagatorio, de investigación-acción respetando las modalidades de evaluación de cada país.

7 - Consideraciones finales

Este documento sintetiza las concepciones iniciales y experiencias vivenciadas por las escuelas participantes en el período 2005 hasta la actualidad del Programa. Se elaboró a partir de la descripción de lo que viene ocurriendo efectivamente en las fronteras entre los países, de las variadas y ricas narrativas, relatorías, registros y autoregistros docentes y observaciones *in situ* con los que cuenta el Programa. Se utilizó, asimismo, las actas de reuniones multilaterales que fueron sucediéndose alternadamente en los países, y de la

documentación previa consensuada entre los gobiernos en el ámbito del MERCOSUR o en los acuerdos multilaterales.

