Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *Dirección Nacional de Cooperación Internacional* *Subsecretaría de Educación Básica* *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*	*Ministério da Educação* *Secretaria de Educação Básica* *Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental* *Coordenação de Política de Formação*

Escuelas de Frontera

Brasilia y Buenos Aires, octubre de 2007

PROGRAMA ESCUELAS 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 del portugués y el español”

Un esfuerzo binacional argentino-brasileño para la construcción de una Identidad Regional Bilingüe e Intercultural en el marco de una cultura de paz e de cooperación interfronteriza

Introducción

El Programa Escuelas Bilingües de Frontera nació de la necesidad de estrechar lazos de interculturalidad entre ciudades vecinas de países que tienen frontera con el Brasil. Pasado el primer tiempo de la implementación, es posible establecer una discusión sobre los primeros pasos ya dados y los que están por venir. Es el objetivo de este documento, presentar un pequeño desarrollo histórico del Programa, una rápida exposición de las situaciones de frontera y una descripción del Modelo que se aplica y de su funcionamiento

El desarrollo histórico aquí presentado se refiere al surgimiento del MERCOSUR; a las reuniones que precedieron la elaboración del Programa; a la elección de las ciudades gemelas internacionales, ciudades cercanas en el área de frontera de la Argentina y el Brasil

La frontera entre el Brasil y la Argentina es descripta en una perspectiva sociolingüística, luego de diagnósticos realizados al iniciarse el Programa. La situación de las escuelas involucradas se analiza como referencial para la ejecución de los trabajos.

En “Modelo común para el desarrollo del Bilingüismo y de la Interculturalidad”, se encuentra una muestra inicial del programa, un 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 cuanto a las posibilidades de carga horaria, en cuanto a la vinculación o no de los contenidos escolares, en cuanto a la coordinación de los trabajos.

Este documento es el punto de partida para la construcción de nuestro programa educacional para las escuelas de frontera.

Índice

Una introducción histórica 5

1. La frontera entre la Argentina y el Brasil y sus lenguas 9

1.1 Consideraciones sobre el repertorio lingüístico de los niños 10

2. La interculturalidad en el Programa de Escuelas de Frontera 12

2.1 Formas de exposición a la interculturalidad 14

3. Modelo común para el desarrollo del bilingüismo y la Interculturalidad 16

3.1 - Modelo secuencial en construcción 17

3.2 - Intercambio docente 19

4. - Funcionamiento del PEBF 20

5. - Enseñanza a través de Proyectos de Aprendizaje 23

6.- El lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje 26

7. Consideraciones finales 32

Una introducción histórica

La primera Reunión Técnica Bilateral de los equipos de los dos Ministerios de Educación de la Argentina y del Brasil sucedió, en diciembre de 2004, en Buenos Aires. En esta ocasión, se recordó que la última acción específica para las fronteras de la Argentina fue un proyecto del gobierno militar, en los años setenta, intitulado "Marchemos hacia las Fronteras" que 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" con relación al expansionismo de los países vecinos.

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

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

El 26 de marzo de 1991, se firma por los países miembro del MERCOSUR - Mercado Común del Sur- Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, el Tratado de Asunción que en su artículo 23 declara al portugués y al español 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 por medio de los sistemas educativos formales e informales, considerando como áreas prioritarias el fortalecimiento de la identidad regional, llevando, de esa forma, al conocimiento mutuo, a una cultura de integración y a 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 la Educación del SEM-MERCOSUR, realizada en Asunción-Paraguay, en el año 2001, se aprobó el Plan de Acción del Sector 2001-2005, el cual destaca, entre otros aspectos, “la educación como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración, que valorice la diversidad y reconozca la importancia de los códigos culturales y lingüísticos”. Es en este contexto que el SEM busca avanzar en la sensibilización para el aprendizaje de los dos idiomas oficiales del MERCOSUR.

Con el objetivo de estrechar los lazos en el área educativa, se firmó con la Argentina, el 23 de noviembre de 2003, la Declaración Conjunta de Brasilia, “Para el fortalecimiento de la Integración Regional”. En esta Declaración, la educación se reafirmó como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración regional, atribuyéndole una gran importancia a la enseñanza del español en Brasil y del portugués en la Argentina. A partir de este momento equipos técnicos de la Argentina comenzaron a elaborar un borrador del Programa en sus líneas generales y a investigar sobre la adquisición y la didáctica de las segundas lenguas y el bilingüismo así como sobre temas de frontera que condujeron a la elaboración de un documento de trabajo que pudiera cristalizar los objetivos de la Declaración Conjunta.

Como resultado de estas investigaciones, surgió la necesidad de elaborar, en abril-mayo de 2004, un relevamiento que pudiera proveer 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 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, y teniendo presente lo

dispuesto por el “Memorando de Entendimiento” firmado en Buenos Aires el 6 de junio de 2003

Esta 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 comun en las escuelas y zona de frontera, a partir del desarrollo de um programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y del español, uma vez que se cumplan los dispositivos legales para su implementación.*

En atención a lo antes dispuesto, a lo largo del segundo semestre de 2004, la Secretaria 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 estaduales y municipales de enseñanza de la región Sur del Brasil, buscando la adhesión de las escuelas ubicadas en la región de frontera. Las escuelas interesadas se manifestaron después de la visita de técnicas del MEC a las ciudades involucradas, enviando sus propuestas. 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 consenso 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.

Entre 2004 y 2006 se mejoraron los instrumentos de diagnóstico sociolingüístico anteriormente planificados y fueron recolectados datos de todas las escuelas seleccionadas en la forma de cuestionarios con directores y docentes y de diagnóstico de nivel de conocimiento de portugués y español de los alumnos de los primeros grados, en el caso de Brasil y de la Argentina, y en el preescolar, en el caso de la 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 ciudad cercana y colega en el otro país, promoviendo las condiciones ideales para el intercambio interfronterizo. En la frontera argentino-brasileña hay siete pares de ciudades-gemelas, algunas de las cuales involucra a tres núcleos municipales*:*

- Monte Caseros (Corrientes) – Barra do Quarai (RS)
- Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS)
- La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS)
- Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS)
- San Javier (Misiones) – Porto Xavier (RS)

- Bernardo de Irigoyen (Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC) / Barracão (PR)

- Puerto Iguazú (Misiones) – Foz do Iguaçu (PR)

1. La frontera entre Argentina y Brasil y sus lenguas

Toda frontera entre países que hablan lenguas diferentes se caracteriza por ser una zona de indefinición e inestabilidad sociolingüística. Esta interacción se produce a partir de los hablantes de la lengua y de la influencia de los medios de comunicación, en particular, la radio y la televisión de un lado y otro de la frontera.

Esto sucede en la frontera entre Argentina y Brasil, por ejemplo, en donde se encuentran presentes, entre otras lenguas, el portugués y el español. Hay alternancias en los usos de ambos códigos con propósitos comunicativos e identitarios. Asimismo se observan aún frecuentemente en la frontera, fenómenos de mezcla lingüística y de préstamos en una y otra dirección. Estos fenómenos, sin embargo, no se generalizan, dado que presentan una configuración diferente en cada una de las fronteras.

Desde mediados de 2004, los diagnósticos sociolinguísticos 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, y en menor escala, producto de una parte significativa de los niños de las escuelas de frontera y de sus familias, lo contrario no es verdadero: los datos sobre el lado brasileño no indican la presencia generalizada de niños y familiares hablantes de español o aún familiarizados con la comprensión de esta lengua. Este dato tiene consecuencias directas para la actuación de las escuelas del Programa.

El español y el portugués son lenguas fónicas, es decir, habladas en el ámbito de una “Fonia”: un conjunto de países en los cuales son lenguas oficiales – 22 países tienen como lengua oficial al español (La Hispanofonía) y 8 países tiene como lengua oficial al portugués (La Lusofonía, organizada políticamente en la forma de la CPLP – Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa) Aproximadamente 330 millones de personas hablan español y 208 millones de personas hablan portugués, de las cuales 182 millones se encuentran en Brasil. Juntas, las dos lenguas románicas son habladas por aproximadamente 540 millones de personas en 5 continentes. El español es una lengua de mayor prestigio internacional que el portugués, y hoy se la considera una de las lenguas de mayor crecimiento demolinguistico 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 asocia a la presencia de emisoras de televisión, así como a 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, contribuyó para un mayor conocimiento del portugués en la Argentina y para un menor conocimiento del español en Brasil (IPOL – Diagnóstico Sociolingüístico de Uruguaiana y Dionísio Cerqueira, 2006)

Estas asimetrías son menores o mayores de acuerdo con el momento histórico analizado. Sturza (2006) muestra que 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.

Teniendo en consideración lo antes expuesto y en función de las decisiones pedagógicas que deberán tomarse para atender a la realidad lingüística de los niños que participan de la experiencia, resulta indispensable precisar el valor de posición de cada una de las lenguas del programa y su relación con las lenguas que circulan en el ámbito familiar y socialmente cercano a los alumnos.

1.1 – Consideraciones sobre el repertorio lingüístico de los niños

Después de algunos meses de actuación de los docentes en el aula, el programa pasó a visualizar con mayor claridad que, desde el punto de vista del repertorio lingüístico de los participantes, se trabaja con dos públicos diferentes: los niños argentinos ya son, en cierto nivel, bilingües, entienden razonablemente bien la lengua portuguesa y muchas de ellos la hablan con facilidad. Esto se debe al hecho de que gran cantidad de ellos son descendientes de brasileños. Asimismo, tienen una mayor exposición a la lengua a través de los medios de comunicación, mayor frecuencia de estadía en Brasil y, eventualmente, a consecuencia de estos factores, se reconoce una mayor disponibilidad de la población argentina de frontera para el aprendizaje del portugués.

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 de 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.

Los niños brasileños de las escuelas participantes, por el contrario, son monolingües en portugués, lo que dificultó sobre manera el trabajo de los docentes argentinos al comienzo del programa porque los alumnos no entendían, en gran cantidad de oportunidades, las consignas mínimas necesarias para el trabajo cotidiano en el aula. Se comprobó así que, para el éxito del programa, era necesario un período de "sensibilización lingüística" para que los niños brasileños percibieran el por qué del aprendizaje del español y desarrollaran una actitud positiva frente a este aprendizaje. Durante este primer momento, fue fundamental el trabajo de los docentes para generar en los alumnos una actitud positiva, y para lograrla, los docentes tuvieron antes, ellos mismos, que comprender la función social de este aprendizaje.

La actitud de los niños frente a la nueva lengua y sus motivaciones positivas para el aprendizaje advienen de sus experiencias personales de contacto con hablantes de la L2, en nuestro caso el contacto con el o los docentes. Esta vivencia inicial con la lengua en situación escolar, especialmente en el caso de los niños que no son bilingües de antemano y, por lo tanto, tienen en el contacto con el docente su experiencia dominante en la L2, necesita asegurar el gusto y el interés por la lengua a partir de una serie de actividades enfocadas en los diferentes intereses de los alumnos que incluyan situaciones lúdicas, de desafío intelectual entre otras posibilidades, relacionando el aprendizaje de la lengua con otras motivaciones hacia el futuro.

Las actitudes positivas de los niños necesitan, de cierto modo, ser seguidas de actitudes positivas por parte de los padres. Por esta razón, las escuelas han buscado frecuentemente sensibilizar a los padres de los alumnos, ya sea presentándoles a las docentes del otro país que trabajan con sus hijos, ya sea posibilitando que participen en los eventos binacionales de la escuela, o inclusive en actividades cotidianas conducidas por la docente del otro país en la L2, como podrían ser una actividad en la huerta, una observación de campo, una entrevista a una persona de la comunidad relevante para los niños o un ensayo para representar una obra de teatro, entre otras posibilidades.

2. 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 de sensibilización de 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 en el conocimiento y en la valorización de las culturas involucradas, teniendo como base las prácticas de interculturalidad. Como efecto de la integración y del diálogo entre los grupos involucrados, se tiene, entonces, relaciones entre las culturas, el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo

diferente como diferente (y no como “mejor” o "peor”) Por la interculturalidad podemos entender, por lo menos, dos tipos de quehaceres diferentes:

- Entendemos por “interculturalidad”, en primer lugar, un conjunto de prácticas sociales relacionadas con “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 argentinos y brasileños, cada grupo con su manera culturalmente diferente de mirar para los mismos objetos de investigación, en la participación en eventos propios de cada país, como 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[1].

- 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 conocimientos sobre el otro que posibilitarán, a los alumnos, sentirse partícipes de historias comunes, por ejemplo, cuando un estudiante brasileño consigue entender y apreciar el esfuerzo sanmartiniano en la guerra de independencia de Argentina y su dimensión latinoamericana. 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 de forma bilingüe. 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

[1] En este sentido, entendemos por *actitudinal* el desarrollo de una propensión continua hacia la investigación, el deseo por aprender más.

más de una lengua, lo que contribuye a la calidad de la educación y al mejoramiento de las relaciones comunicativas, teniendo en vista que los alumnos se encuentran, en mayor o menor grado, expuestos a situaciones de utilización de ambos idiomas.

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. De esta forma, la novedad de la propuesta emprendida por ambos 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 exolingües[2], 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 la armonía necesaria en gran cantidad de oportunidades. Sin embargo, esta heterogeneidad debe considerarse constitutiva del programa y como 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.

2.1 Formas de exposición a la interculturalidad

El programa posibilita una exposición sistemática a:

[2] En el primer caso, el aprendiz 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.

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 el niño pasa una parte importante de su tiempo. Estos usos son orales y escritos. 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 objeto de enseñanza-aprendizaje. El niño no se expone solamente a usos de la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, sino que se posibilita la formación de un vínculo con una persona que conversará exclusivamente en la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje. Este vínculo emocional es fundamental para la formación de actitudes positivas frente al idioma y la cultura que este difunde. 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 percibir y vivenciar la pragmática que une lengua y 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. La comprensión de estas representaciones implica reconocer la complejidad del aprendizaje de otra lengua y cultura y, consecuentemente, comprender el alcance del esfuerzo pedagógico a realizar por la escuela. 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 L2.

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

Aunque estos tres aspectos ocurren efectivamente juntos, esta participación permite entender los beneficios que se producen en 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 con 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 ambos países la oportunidad de vivenciar relaciones de interculturalidad y a desarrollar rutinas de trabajo bilingües, con el uso del portugués y del español, experiencia fundamental para los objetivos políticos expresados en la documentación política de la relación entre los dos países, citada en el inicio de este texto.

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

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 dos lenguas a partir del desarrollo de un programa intercultural. En la fase inicial del programa, las escuelas involucradas en el PEBF siguen los calendarios y las prácticas curriculares de sus respectivos sistemas de enseñanza y hay un sendero de mediano plazo a recorrer hasta que se pueda pensar tanto en un modelo común compartido como en un calendario único para las escuelas que, de esta forma, tendrán más facilidad en planificar conjuntamente.

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 participantes (escuelas, secretarias municipales y estaduales de educación brasileños, ministerios provinciales de educación argentinos, ministerios nacionales) realizan dentro de un cuadro común establecido en un primer momento en las Reuniones Técnicas Bilaterales (alternadamente en ambos países) y por 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 bilateral instalada por el Programa desde finales de 2004 cuando los trabajos en conjunto comenzaron.

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 Programa[3].

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 a cada año y avanzar a 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 familiarización con la cultura y las informaciones referentes al otro país.

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 argentinas, con un plantel propio de docentes, como es el caso de la Escuela Bilingüe No. 1 de Bernardo de Irigoyen.

Por otra parte, como apoyo a este trabajo, se planteó una serie de orientaciones – no prescriptivas u obligatorias- que pudiesen servir de apoyo al trabajo docente en establecer una posible progresión de contenidos y actividades previstos en los proyectos y en la posterior evaluación de los avances de los alumnos.

De esta forma, una vez alcanzada una primera etapa de sensibilización a la interculturalidad, es esperable que todos los participantes del programa avancen en un desarrollo creciente orientado hacia la profundización de la interculturalidad y sus prácticas.

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, siempre teniendo en cuenta la relación momento de escolaridad-edad de los alumnos.

[3] La formación de esta comisión curricular tuvo como objetivo principal elaborar orientaciones curriculares para el programa. En este sentido, la comisión formuló una estrategia comun de PPP(Projeto Político-Pedagógico) y PEI (Proyecto Educativo Institucional) sobre la mirada legislativa de cada uno de los dos países

En este sentido, hay que destacar que el programa tiene como objetivo lograr que los alumnos egresados se transformen en ciudadanos activos para 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 tolerante ante la diversidad. Asimismo, el egresado del programa tendrá un **dominio suficiente** de la lengua portuguesa y española para interactuar con su par en contextos previsibles de intercambio lingüístico. 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 plena** en contextos que soliciten la utilización de prácticas sociales de comprensión y producción en las dos 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, siendo necesaria la obtención de recursos 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 disponibilización de planteles 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 educación bilingüe e intercultural. 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 viene provocando en las escuelas, lo que posibilitó el despertar de la curiosidad

de los niños sobre el otro país. Este movimiento de los alumnos, frecuentemente, ha tenido dificultades por cuestiones de indocumentación (niños sin documentos de identidad, por la legislación de protección al niño, en especial en la Argentina, que impide el cruce de la frontera sin la autorización por escrito de ambos padres. 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.

4. - Funcionamiento del PEBF

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 secretarias 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:

1) Escuela de Jornada Completa (*Tempo Integral*) con la enseñanza en L1 en un turno y la enseñanza de L2 en otro turno, a partir de proyectos de trabajo binacionales, formulados de manera conjunta, desarrollados por las escuelas-espejo simultáneamente con tareas específicas en cada lengua. En este modelo hay por lo menos dos días semanales de trabajo en la L2 y una carga horaria total de por lo menos 6 horas semanales, con posibilidad de ampliación, de acuerdo con la disponibilidad de espacios escolares adecuados. Al ser una escuela de jornada completa, los alumnos poseen además dos horas reservadas a los proyectos en la L2, otras actividades y talleres en los días no destinados a la educación bilingüe.

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. En dos días por semana la enseñanza se realiza en la L2 dentro del propio turno, con un total de, como mínimo, cinco horas semanales con posibilidad de expandirse a seis horas semanales.

El primero es el modelo utilizado prototipicamente en Dionísio Cerqueira y Bernardo de Yrigoyen, como escuelas de jornada completa. El segundo modelo se lo práctica en Foz de Iguaçu y Puerto Iguazu; el tercero es el modelo desarrollado en Uruguaiana, aunque su escuela-espejo de Paso de los Libres funcione en jornada completa. El modelo de turno único prevé la presencia del trabajo en la L2en la base curricular, mientras que el trabajo en contraturno muchas veces puede hacer que el trabajo sea visto como una actividad extracurricular, lo que no es la intención del PEBF. El turno único ofrece mejores perspectivas para la ampliación del sistema, porque 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 contraturno o en turno completo. El trabajo en contraturno o en turno completo, a la vez, amplia el tiempo de permanencia del alumno en la escuela, estrategia útil para el proceso de aprendizaje del alumno a mediano y largo plazo, pero que encuentra resistencias por parte de los padres, en especial, al considerar a niños menores (6 y 7 años), que realizan su primera experiencia escolar.

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 a actores participantes del programa, que permita reflejar y dar respuesta a las características específicas e innovadoras de las escuelas interculturales bilingües.

b) Modelo de educación bilingüe: vinculado versus no-vinculado

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 no debe haber entrada de alumnos en los grupos bilingües luego del primer grado, es decir, durante la secuencia del proceso de escolarización, porque los recién llegados no seguirán a los otros alumnos que tendrán ya un grado de conocimiento y una práctica en la L2 que los recién llegados, en general, no tienen. La ventaja de este modelo es que el grado de conocimiento de los alumnos avanza de forma coordenada, y se llega al final de los nueve años de enseñanza fundamental con este nivel construida, garantía, por ejemplo, de la posibilidad de construcción de una enseñanza promedio bilingüe de calidad.

En una escuela pública con las características de las escuelas del PEBF, no obstante, el modelo utilizado es el No-Vinculado, lo que implica que los niños nuevos, eventualmente sin el mismo grado de conocimientos de los compañeros, pueden ingresar por traspasos a cualquier grado, aún en los grados más adelantados. Esta posibilidad necesita permanecer abierta en una escuela pública orientada a la inclusión social. Para los casos de traspaso, se discutirán estrategias para mejorar el desempeño escolar de los niños ingresados con posterioridad, de modo que puedan seguir los trabajos realizados en la L2.

c) Estructura, seguimiento pedagógico y registro

El PEBF se constituye por una coordinación en cada uno de los Ministerios de Educación de Argentina y Brasil, por coordinadores locales de las redes gestoras – Secretarias Municipales de Uruguaiana, Itaqui, São Borja y Foz do Iguaçu y Secretarias de Estados da Educação de Santa Catarina (Gerência Regional de Educação de Dionísio Cerqueira) y de Paraná por el lado brasileño y de los Ministerios Provinciales de Educación – Corrientes y Misiones -por el lado argentino. Asimismo, cuenta con

coordinadores en cada escuela. Las escuelas argentinas cuentan con un seguimiento y asesoramiento pedagógico de especialistas designados especialmente para esta finalidad en cada una de las ciudades involucradas en el Programa. Por el lado brasileño, esta función ha sido desarrollada hasta el momento por el IPOL -Instituto de Investigação e Desenvolvimento en Política Lingüística- de Florianópolis, cuyos asesores periódicamente visitan las escuelas bilngüesde frontera.

Estos equipos 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 maestros, organizan las relatorias 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 cultura argentina y la cultura brasileña, lo que correspondería a pensarlas como unidades homogéneas) en todas las instancias de convivencia que son propias de la institución escolar.

Por Cooperación Interfronteriza se entiende la posibilidad 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, superando prejuicios, peleas y disputas originadas en el período histórico anterior, o de la afirmación del Estado Nacional como instancia única de atribución de identidad, y que presentaba al otro 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, 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 al contacto y al aprendizaje. 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 ciudadanías y de varias culturas ser parte en la toma de decisiones y en la ejecución de todas las fases de enseñanza, en todos los niveles en que esto se hiciere 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 via proyectos de aprendizaje (EPA) como un posible camino natural para una escuela de este tipo. 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 diferentes 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 y de portugués 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 Via Proyectos de Aprendizaje (EPA) los niños participan de proyectos bilingües que prevén tareas a ser realizadas en portugués o en español, coordinadas respectivamente por la docente brasileña o argentina, de acuerdo

con el nivel de conocimiento del idioma que posean y de acuerdo con la planificación conjunta realizada periódicamente por las docentes argentinas y brasileñas con sus respectivas asesorías pedagógicas. 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 argentinos y brasileños. 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. A 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 o por los ministerios.

La perspectiva de enseñar via 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 calculo, 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 que saberes deben ser aprendidos por los alumnos, y al final del proyecto de aprendizaje registran cuales 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 PEBF.

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 **curriculo *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 port-folio 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. El port-folio es un proceso de selección de muestras que reflejen la trayectoria del aprendizaje de cada estudiante en el transcurso de un proyecto de aprendizaje, 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 o un bimestre y que los proyectos no se repitan en la escuela, justamente porque todo el proceso reiterado pierde en fuerza de convocatoria y en la posibilidad de proponer nuevas articulaciones del conocimiento. La metodología de proyectos fue considerada dentro de dispositivos de formación de diferentes escuelas desde que se consensuó su utilización por los ministerios de Educación en la Reunión Técnica de Brasilia en julio de 2005.

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 cosas interesantes para los niños y en las que se plantean diálogos genuinos en los que todos –niños y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

6.1 La lectura y la escritura en el PEBF

Es sabido que los niños tienen distinto grado de conocimiento respecto de la lectura y la escritura al ingresar a la escuela. Esto implica que, más allá de los puntos de partida respecto del conocimiento de la lengua escrita (en sus múltiples dimensiones), la escuela es el principal agente alfabetizador, sobre todo para las clases populares. 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, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

6.2 Alcance de los términos letramento y alfabetização en Brasil y alfabetización en Argentina

En relación con el aprendizaje inicial de la lectura y escritura resulta necesario aclarar los alcances generales de los términos letramento, alfabetização y alfabetización empleados con distinto significado en los marcos curriculares de Brasil y Argentina y que por ese motivo han requerido explicitación en el marco de las reuniones bilaterales de este proyecto.

En Brasil se emplean los dos primeros términos: el término letramento hace referencia a la apropiación de conocimientos que constituyen la cultura llamada “letrada”, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, pero comprende también a la oralidad y la lectura. En tanto, el término alfabetización aun muy relacionado a una visión de este aprendizaje como un proceso de codificación/ decodificación de sonidos en letras y viceversa.

En el caso de Argentina, en los documentos curriculares[4] se emplea el término alfabetización en sentido amplio para hacer referencia a los momentos iniciales del

[4] Citamos aquí exclusivamente documentos producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación como los *Núcleos de Aprendizajes Priorizados. Lengua 1er. Ciclo* (2004, con acuerdo del Consejo federal de Educación) y los *Cuadernos para el aula. Lengua. 1º, 2º y 3º* (2006). Existen marcos curriculares

proceso de apropiación y recreación de la cultura escrita (letrada) e incluye tanto el aprendizaje de la lengua escrita (sus formas, usos y funciones) como el de los conocimientos del sistema alfabético de escritura (lo que incluye la construcción del principio alfabético de escritura, el reconocimiento y trazado de las letras y el progresivo conocimiento de la ortografía de las palabras) Es decir, que en líneas generales, en Argentina el alcance del término alfabetización incluye los conocimientos que en Brasil se deslindan en los alcances generales de los términos letramento y alfabetização.

‘’En ambos casos (con el uso del término letramento en Brasil y de alfabetización en Argentina), se hace referencia, entonces, al proceso -profundamente social- de aprendizaje de un producto cultural, la lengua escrita; este proceso es continuo que se inicia, idealmente, en la primera infancia. Esa 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 bilingüe.

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 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

jurisdiccionales que también coinciden con esta perspectiva. Cf. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras,* Ministerio de Educación CABA.

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. Dado que la escritura involucra procesos afectivos y cognitivos, no tendría ningún sentido que los niños copien palabras escritas por otro sin conocer su significado.

Ahora bien, cuando en el marco de los proyectos los niños participan en actividades desafiantes e interesantes se observa que les puede surgir espontáneamente, naturalmente, 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.[5]

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 ambos 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. En estos casos entonces se les achica la puerta de entrada al mundo de la escritura, por lo que los niños comienzan a sospechar que leer y escribir es realizar actividades mecánicas y sin sentido y pierden rápidamente ese entusiasmo por aprender.

---

[5] *Los desarrollos curriculares de Brasil y Argentina (véase* Parámetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa *de Brasil; serie* Cuadernos para el aula. Lengua 1°, 2°, 3° *de Argentina) abundan en propuestas de actividades y sugerencias de metodológicas para la iniciación de los niños en situaciones de lectura y escritura en la escuela.*

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

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]

Las escuelas del proyecto cuentan con bibliotecas bilingües provistas por los Ministerios de Educación de Brasil y Argentina. Están integradas, en buena medida, por libros creados especialmente para niños. Entre ellos, se encuentran los "libros álbum" (*livro de imagem*); se trata de libros de edición muy cuidada, bellamente ilustrados, a veces con breves textos, a veces sin texto.

La participación frecuente en situaciones de exploración y lectura de los libros (en este caso supone la lectura de imágenes) desde un comienzo de la escolaridad sitúa a los niños como lectores desde temprana edad, aun cuando no sepan leer con autonomía y no conozcan todas las palabras presentes. 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, se sabe, permiten conocer culturas, costumbres, vestimentas, personajes, historias, otras voces diferentes de las del maestro. 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

[6] Recomendamos la lectura de los Ejes "Lectura" y "Escritura" de los *Cuadernos para el aula. Lengua. 1°, 2°* y *3°*, (2006), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

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, con el **análisis prepedagógico** adecuado y la planificación conjunta, se trabajaría 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 las 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 y del portugués), 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, etc.) 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 como "socio pleno" a la sociedad letrada.

7 - Consideraciones finales

Este documento sintetiza las concepciones iniciales y experiencias vivenciadas por las escuelas participantes en el primer periodo de implementación del Programa. Se elaboró a partir de la descripción de lo que viene ocurriendo efectivamente en las fronteras entre Argentina y Brasil, teniendo a disposición la gran cantidad de relatorias y observaciones *in loco* que el PEBF posibilita. Se utilizó, asimismo, las actas de reuniones bilaterales que fueron sucediéndose alternadamente en los dos países, y de la documentación previa consensuada entre los gobiernos en el ámbito del MERCOSUR o en los acuerdos bilaterales. Por último, se enriqueció con las observaciones de casi 200 docentes de todas las

escuelas brasileñas y argentinas, además de dirigentes municipales, estaduales y provinciales que se encontraron en el I Seminario Internacional sobre las Escuelas Bilingües de Frontera, realizado por el Ministerio da Educación de Brasil el 31 de julio y 1º. de agosto de 2006 en Foz do Iguaçu.