

Contar pedagogías
Experiencias de política pública

Política para una nueva frontera o Cómo transformar una división en una suma

■ ***Programa Intercultural Bilingüe de Frontera***



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Gestión **2003 | 2007**

Política para una nueva frontera o Cómo transformar una división en una suma

■ *Programa Intercultural Bilingüe de Frontera*



Gestión **2003 | 2007**

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel G. Vallone

Programa Intercultural Bilingüe de Frontera

Coordinadora

Lía López

Con la colaboración de

Ana Armendariz

Marco Rodríguez

Autoría

Lía López

Traducción

Flavia Zuberman

Desarrollo editorial

Máximo Eseverri

Lili Ochoa De la Fuente

Laura Isod

Corrección de estilo

Florencia Lamas

Diseño gráfico

Ángel Sánchez

Daniel Balado

Con la colaboración de

Malena Cafiero

Javier Cofiño

Paola Llinás

Política para una nueva frontera o como transformar una división en una suma - 1a ed. -

Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

92 p. ; 24x21 cm. (Contar pedagogías)

ISBN 978-950-00-0660-6

1. Formación Docente.

CDD 371.1

Índice - *Sumário*

Introducción	5
La importancia de documentar	7
Antes del relato	12
1 De la enunciación a la voluntad de gestión	14
2 Las primeras decisiones	18
3 El cruce	24
4 El grado de vida compartido: la frontera “viva”	26
5 Cuando las gemelas se miran	30
• Las escenas en las aulas y fuera de ellas	31
• Una forma de documentar esta historia	33
• Lecciones mutuamente aprendidas	34
6 Otros caminos y seguramente nuevos cruces	36
• Los nuevos interrogantes	36
Anexo I: Relatoría de la Primera Reunión técnica bilateral	62
Anexo II: Acta Primeras Jornadas Bilaterales de Capacitación	74
Anexo III: Plan de trabajo bilateral 2006 ...	80
Anexo IV: Documento de la Comisión Curricular	82
Anexo V: Relatoría de Lizandra Zimmermann	86
Anexo VI: Relatoría de Carlos Torres	89

Antes do relato	13
1 Do enunciado à vontade de gestão ..	38
2 As primeiras decisões	42
3 O cruzamento	48
4 O grau de vida partilhado: a fronteira “viva”	50
5 Quando as gêmeas se olham	54
• Cenas nas salas de aula e fora delas ..	55
• Uma maneira de documentar a história .	57
• Lições aprendidas em parceria	58
6 Outros caminhos e, possivelmente, novos cruzamentos	60
• Os novos questionamentos	60
Anexo I: Relatório da Primeira Reunião técnica bilateral	62
Anexo II: Ata das Primeiras Jornadas de Capacitação	74
Anexo III: Plano operacional 2006	80
Anexo IV: Documento Comissão Curricular	82
Anexo V: Relatório de Lizandra Zimmermann	86
Anexo VI: Relatório de Carlos Torres	89

Introducción

En mayo de 2003 nos hicimos cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco de una de las crisis más brutales que atravesó la sociedad argentina. Altísimos niveles de injusticia y fragmentación social, profunda desconfianza en la política y en el Estado, marcaban ese tiempo.

La tarea ha sido enorme. Lo pendiente también lo es. Construimos las políticas educativas sabiendo que buena parte de sus efectos son mediatos. Y a ellos apostamos.

Culminando ya esta gestión de más de cuatro años, nos propusimos documentar experiencias de gestión, aunque ésta no sea una práctica pública habitual. A partir de preocupaciones compartidas por los distintos equipos de trabajo, surge la iniciativa de registrar algunas políticas educativas llevadas adelante y documentar sus procesos de construcción y desarrollo; los debates, dificultades y conflictos que acompañan a los momentos de decisión; los rumbos y sentidos que van cobrando esas experiencias; y las tareas de ajuste y reflexión que transitan junto a ellos.

En este libro, presentamos el *Programa Intercultural Bilingüe de Frontera*, inscripto en la historia de acuerdos que nuestro país y el Brasil construyeron a lo largo de los años. Este programa, destinado a las escuelas de educación básica, se propone profundizar las acciones entre los sistemas educativos de ambos países como un aporte a la consolidación de la democracia y a la creciente integración regional. Nuestra voluntad de crear en la frontera escuelas con una propuesta intercultural y bilingüe, según un modelo

común de enseñanza, parte de la decisión política de buscar cambiar el sentido de las fronteras asociado al de un espacio conflictivo de abandono y caos, hacia otro que valoriza y apuesta a la construcción común y a la convivencia. Consideramos a la frontera como un espacio de actuación compartida, permeable a nuevos significados culturales, sociales y políticos. En esta tarea, la educación tiene un papel primordial como herramienta de futuro. El trabajo en y con las escuelas en la frontera se concentra en el desarrollo de un modelo común de enseñanza en el que se abren otras posibilidades de historizarnos, de preocuparnos por la preservación del medio ambiente común, y de tomar contacto con las producciones que integran el patrimonio cultural de ambos países en un diálogo de reconocimiento y respeto de las diferencias.

Este trabajo de escritura, crítica e interpretación hace posible aprender de lo hecho, compartir las experiencias, y comunicarlas de modos más amplios a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Facilitar a quienes llegan a la gestión el conocer, revisar o dar continuidad a las acciones que emprendimos es nuestra responsabilidad política y ciudadana. Creemos que esta colección es un paso en el camino que nos lleva a comprender las políticas educativas como políticas de Estado y a fortalecer, de este modo, la institucionalidad democrática.

Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.



La importancia de documentar

En Argentina, la gestión de políticas estatales no suele contemplar estrategias de documentación sistemática que permitan hacer públicos los procesos de diseño, las discusiones que subyacen a la toma de decisiones y los criterios que se imponen para la orientación definitiva de los planes, programas y proyectos de los organismos de gobierno. El lugar histórico del Estado en nuestro país como terreno de vaivenes y disputas explica, en parte, esta situación.

La escasez de documentación lleva a que muchas veces permanezcan en penumbras los modos de construcción pública, los recorridos alternativos, las controversias y los distintos momentos que toda política tiene hasta su concreción, a la vez que dificulta la transmisión de experiencias, el análisis y la reflexión colectiva sobre las acciones desarrolladas.

Si bien desde el ámbito estatal se comunican las propuestas generales de gobierno, los proyectos de acción y los resultados obtenidos, no suelen existir –en general– canales de documentación de los procesos ni de las decisiones intermedias, como tampoco de los debates, las opiniones y las alternativas desechadas.

En este contexto, creemos que el registro de los procesos de construcción de una política, la posibilidad de poner en palabras los debates, las dificultades y los conflictos que subyacen a la construcción de consensos, así

como la reflexión en torno a los procesos de decisión, son herramientas que pueden contribuir al desarrollo de un proceso de aprendizaje colectivo que colaboraría en el fortalecimiento de las instituciones en una democracia. En este sentido, se habilita la posibilidad de que las políticas, los programas y las acciones de una gestión de gobierno sean continuadas, repensadas o reformuladas por las administraciones que la suceden.

Hacer visible lo que ocurre en los espacios de construcción política también implica dar cuenta de la experiencia de quienes, en un determinado momento, tienen la responsabilidad de decidir sobre los modos en que se resolverán ciertos problemas, sobre las prioridades que deberán asumirse y sobre las cuestiones que serán desatendidas o postergadas.

A través de la documentación de experiencias de gestión política, buscamos aportar a una ampliación del sentido de la comunicación pública desde el Estado. Muchas veces, las urgencias del trabajo cotidiano en los organismos de gobierno parecen dificultar la apertura de espacios para el registro, la socialización de la información y la reflexión colectiva. Nos alegra poder hacerle lugar a esta tarea, que también es una práctica de memoria.

Escribir sobre nuestra experiencia

Hacia el año 2003, tras la crisis de fin de siglo en nuestro país, la pérdida de legitimidad del Estado y el debilitamiento del lazo de confianza con las instituciones complejizaban la posibilidad de pensar en una educación pública para todos. En este contexto, los principios estratégicos definidos por este Ministerio para orientar sus propuestas de política pedagógica buscaron –de modo fundamental– reconstruir la trama de aquel tejido, junto a otros actores que también trabajaron en el mismo sentido.

¿Cómo construir algo distinto? ¿Cómo instituir para la educación un sentido de futuro? ¿Cómo jerarquizar a docentes simbólicamente desprestigiados y expresar públicamente la relevancia de su tarea? ¿Cómo ayudar a recuperar la confianza en las instituciones para encarar un trabajo conjunto? ¿Cómo dar nueva vida al debate sobre el currículum y la enseñanza? Estas son algunas de las preguntas que acompañaron los inicios de nuestra gestión y acabaron convirtiéndose en los cimientos de diversas propuestas.

Creemos que vale la pena hacer un alto en la tarea y observar el camino recorrido. Frente a las marcas que dejaron las últimas décadas, en estos años hemos desarrollado diferentes acciones en la búsqueda del sostenimiento y renovación de nuestra educación pública, así como también de la transmisión y recreación de nuestra cultura. En este proceso, buscamos acercarnos a otros modos de hacer política; modos sensibles a los contextos en los que se trabaja, al entusiasmo de las personas que intervienen, a la búsqueda de dispositivos participativos. El desarrollo de esas experiencias intenta apartarse de las “recetas” a priori para ponerse a trabajar junto con los gobiernos provinciales, los docentes, los estudiantes y sus comunidades en la producción conjunta, a partir de lineamientos del Estado nacional que funcionaban como marco de esos discursos y prácticas político-pedagógicas. Nuestro interés

se centraba en revisar y apoyarnos en los enunciados, prácticas y saberes de quienes han construido el sistema educativo en nuestro país y sus prácticas políticas.

Buscar las razones que explican los rumbos y sentidos que han cobrado esas experiencias, explicitarlas, dar cuenta de ellas públicamente, puede ser un modo de fortalecerlas, potenciarlas, explorarlas, tanto en sus notas más originales como también en sus rasgos históricos, entendiendo que ninguna política es por definición “inédita” ni se produce en el vacío sino que resulta de construcciones en el tiempo y lleva sus marcas.

Nos preocupa el discurso público acerca de la educación, así como la relación entre los discursos, los propósitos explícitos, y las acciones o intervenciones concretas. Nos importa conocer los efectos sociales, políticos y culturales que se producen, y las tramas que se construyen a través de estas intervenciones del Estado en el tejido social e institucional de los sistemas educativos y las comunidades locales. Queremos fortalecer el proyecto cultural y político que orienta estas propuestas, si es que ello contribuye a democratizar las relaciones en el campo pedagógico. Buscamos construir otros modos y estrategias para nombrar y para impulsar el cambio educativo, dando cuenta tanto de sus posibilidades como de sus límites. Y en esta búsqueda y frente a estas preocupaciones, creemos que la escritura ocupa un lugar importante.

Nos preguntamos si éstas son iniciativas aisladas, que surgen de encuentros y trayectorias personales, o si constituyen formas renovadas de intervención, participación e interpelación de los sujetos en el campo educativo que permiten hacer lugar a necesidades presentes en las comunidades. Si observamos las formas de planeamiento e intervención emparentadas con las modalidades más tecnocráticas de gestión instaladas desde mediados de siglo, encontramos una relación inseparable entre los modos de pensar la acción estatal y los modos de escribir respecto de estas acciones. Las planificaciones por objetivos

o metas, los parámetros estadísticos, la distribución finalmente estipulada de las acciones en el tiempo, y la evaluación de los logros de acuerdo con el grado de correspondencia con metas previamente establecidas, dan cuenta de una epistemología singular, que considera ese tipo de registro escrito como soporte fundamental de trabajo.

Hoy queremos proponer otro lugar para la escritura en los procesos de gestión política. Escritura en tanto soporte del pensamiento y la comunicación, de registro, de evaluación, de reflexión. Escritura en el sentido de documentación de una historia, de valoración del presente y del legado. Escrituras múltiples, escrituras en plural, que nos permitan narrarnos e inscribirnos en la historia en común, así como también habilitar la posibilidad de que otros se inscriban en nuestra historia en el porvenir. ¿Cómo nombrar y transmitir la experiencia transitada? Queremos otorgarle a esta experiencia la posibilidad de un lenguaje propio, construido al ras del hacer cotidiano en un trabajo de crítica e interpretación, que sea capaz de comunicar en proyección al futuro.

Esta colección

Los distintos fascículos que componen esta publicación son producto de una iniciativa que se propuso registrar, documentar y analizar algunas de las experiencias de política educativa desarrolladas en los últimos años por este Ministerio. Dicha iniciativa surgió de un conjunto de preocupaciones compartidas entre distintos equipos involucrados en la actual gestión.

En primer lugar, quienes nos encontrábamos desarrollando un proyecto o una intervención que podía resultar interesante, rica o potente, nos enfrentábamos a menudo con el hecho de que esas acciones y el trabajo que había detrás de ellas permanecían relativamente “invisibles” para la comunidad educativa que no participaba directamente y para la gente en general.

Un desafío, entonces, imponía el primer objetivo: mirar

lo que estábamos haciendo para tornarlo visible; encontrar las palabras que nos faltaban para contar los proyectos desde una mirada que no se encorsetara en la constatación del cumplimiento de sus metas en los tiempos previstos, sino que se sumergiera en las convicciones a partir de las que ellos nacían, en el despliegue de la experiencia, en las dificultades que se nos presentaron, en los modos de abordarlas, en sus potenciales laterales, en las sensibilidades que nos despertaban con fuertes dosis de utopía e incertidumbre. Esto no implica que los proyectos desarrollados no hayan sido pensados, discutidos, planificados, fundamentados en hipótesis de trabajo, bases teóricas y estadísticas sólidas y, a su vez, posibles de ser evaluados.

Queríamos que todo ello pudiera contarse, decirse y hacerse visible. Para eso, teníamos que atrevernos a bucear, abrir, y compartir los sentidos de esas acciones para ir más allá de definiciones y lecturas simplistas acerca de la cuestión educativa, que invitaran a explorar sus contradicciones y tensiones.

Concentrarnos en dar cuenta públicamente de este trabajo conllevaba el diseño de otra estrategia que nos obligaba a abandonar la seguridad que nos ofrecía manejarnos en un registro de comprensiones tácitas al interior de nuestros equipos de trabajo, y avanzar en la uso de un lenguaje que permitiera dar cuenta públicamente de nuestras experiencias, yendo un paso más allá de ellas, incorporando diferentes soportes, formas de registro e interpretación, y transmitiendo el haber estado allí, haciendo y pensando.

En segundo lugar, existía un terreno donde la tarea podía ser definida como una responsabilidad institucional. Como sabemos, la historia educativa en el continente, y en Argentina en particular, se halla atravesada por pugnas complejas entre intentos democratizadores, igualitarios, integradores, e intereses autoritarios, excluyentes. Estas tensiones están en la base de nuestro sistema educativo y de las prácticas escolares, pero también atraviesan al Estado.

Ser concientes del lugar que ocupamos supone asumir que, en el marco de los tiempos de las gestiones democráticas, también es nuestra responsabilidad pasar la posta. Y en tal sentido, documentar las experiencias, participar en la construcción de un saber al ras de ellas que les permita trascender institucionalmente, es un camino que otros podrán continuar y renovar.

Si existen otros modos de pensar y hacer políticas educativas, entonces hace falta que sean dichos, presentados y enseñados. En un país con poca tradición en la formación de cuadros para la administración pública, con escasos recursos para la documentación permanente y la reflexión política, las recetas y los mecanismos ya instalados en el funcionamiento de las burocracias creemos que se vuelven potentes al momento de legitimar el accionar estatal. En tal caso, construir un espacio que permita dar proyección a nuestro trabajo en términos de aprendizaje institucional se muestra como una responsabilidad estratégica e irrenunciable y ayuda a poner en cuestión la idea de que siempre el Estado comienza de cero. Al documentar se hace posible que el otro, el que viene, “agarre la posta” para mejorarla, profundizarla, evaluarla, y abona a la idea de un país que continúa, de generaciones que pueden tomar lo mejor de las otras, de grupos políticos que no necesitan pertenecer a la misma gestión para aprender de lo hecho, de administraciones que terminan pero quieren allanar el camino a las otras porque hay escuelas, niños, jóvenes, maestros que están trabajando cotidianamente.

Por último, la creación de un proyecto específicamente dedicado a la tarea de registro de experiencias dentro del Ministerio conlleva un propósito que engloba el conjunto de estos objetivos: construir modos de sistematización y análisis de los fundamentos y los debates que subyacen a las actuales propuestas de política, y que sospechamos traen consigo nuevas preguntas y posibilidades para pensar la gestión, de manera de tornar estas cuestiones públi-

camente disponibles a fin de promover otros debates en el campo de la pedagogía y la política educativa.

Las formas de escritura que asumimos para ello de ningún modo pueden proponerse agotar en su totalidad la realidad de los hechos que se fueron sucediendo. Por el contrario, son escrituras en perspectiva, previamente asumidas como incompletas y parciales. Escrituras que buscan dar cuenta del punto de vista de los actores involucrados, que desean atesorar la multiplicidad de voces, sean éstas individuales o colectivas; una textualidad necesariamente comprometida y decididamente subjetiva.

Estas escrituras pueden convertirse en plataformas para la documentación de la historia y el desarrollo de cada propuesta, a la vez que en instrumentos para su fortalecimiento. Textos inconclusos, ya que intentan hacer la historia de experiencias en proceso, aún no finalizadas, y esperemos que nunca clausuradas. Textos en distintos soportes y registros, abiertos a posteriores re-escrituras, alejados de los “informes de acciones realizadas”. Escrituras que permitan tornar visible aquello que, por distintos motivos, pareciera que sólo concierne a unos pocos. Textos que construyan memoria: lugares donde guardar lo que no queremos que se pierda.

La dificultad de pensar una escritura al ras de la experiencia reside en la necesidad de ir construyendo lenguajes mientras la realidad nos invade. Un primer paso resulta de dar a esta tarea un rol protagónico en el trabajo cotidiano. Ver y oír para contar lo que sucede, estar atentos a los momentos que por alguna razón nos resultan significativos, detenernos a interpretar aquellas dimensiones de la experiencia que creemos que merecen ser transmitidas. Y, a su vez, escuchar las diferentes sensibilidades, sentidos y percepciones que se despiertan en todos aquellos que participan de ellas, que nos permitan alentar escrituras múltiples, abiertas, inacabadas. Sin esta apertura a la interpretación del sentido de las experiencias, ellas se dispersarían, y no podríamos *atraparlas*.

Atrapar las experiencias necesariamente exige que seamos capaces de *hacerlas morir un poco*, ya que toda definición supone fijar límites a nuestras ideas, enmarcar y remarcar nuestra experiencia. En este sentido, es riesgoso hablar de lo que hacemos, porque nos enfrenta con la distancia respecto de aquello que pensamos y deseamos pero no logramos hacer. Por eso es importante también detenernos a contar lo que pensamos y deseamos, para luego comprender cuáles son los límites que tenemos para realizarlo, y que no sabemos o no supimos superar. La escritura requiere de cierta distancia con lo que hacemos; la vorágine de la gestión, las complicaciones, a veces suelen actuar como “excusas perfectas” para no poder tomarnos ese respiro y analizar lo que estamos llevando adelante. Escribir, hacer público, publicar es exponer las dificultades, compartir los logros y ubicar los desaciertos.

La colección está compuesta por documentaciones de las experiencias del Programa Integral para la Igualdad Educativa, el Programa Nacional de Inclusión Educativa, del Programa Intercultural Bilingüe de Frontera, del Plan Nacional de Lectura, del Programa Federal de Turismo Educativo, del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, del Proyecto “A 30 años”, del Proyecto “Subite al Colectivo”, del Programa “Elegir la Docencia”, de Apoyo a quinto año del secundario, de las acciones del área de Enseñanza Superior, Tecnicaturas Humanística y Social y del área de Desarrollo Profesional Docente.

Estas experiencias comparten una búsqueda por renovar para la escuela su dimensión profunda y constitutiva, aquello que la liga al futuro de nuestra sociedad. Por esto, uno de nuestros nortes ha sido mejorar sus condiciones materiales y pedagógicas para que fuera posible volver a hacer de ella un lugar de transmisión intergeneracional, de inscripción de los jóvenes en la historia colectiva y un espacio para pensar el futuro. Esas acciones estuvieron indisolublemente atravesadas por la búsqueda de la igualdad,

porque entendimos que resultaba un componente central para lograr una buena educación para todos.

Bajo estas coordenadas, se desarrollaron experiencias para producir una renovación de los vínculos entre docentes y estudiantes, y de los modos de producción y circulación de los saberes en la escuela, apostando a la renovación de prácticas y sentidos en torno a la experiencia educativa. Buscamos acompañar a los docentes en su tarea de habilitar en las aulas la reflexión y la crítica de la sociedad que nos rodea y de hacer de la educación una estrategia para transformarla. Al mismo tiempo, por medio de la generación de otros espacios de producción conjunta con estudiantes y con educadores, buscamos poner a su disposición diversos y renovados lenguajes artísticos y científicos.

De este modo, apostamos a la generación de lazos y sentidos dando un lugar para la promoción de un espacio público en el que alumnos y docentes sean reconocidos. Aquello implicó el desafío de avanzar en el análisis del lugar que ocupa la experiencia escolar en las vidas de los estudiantes y, a su vez, de renovar los modos en que la escuela los recibe y los acompaña en la construcción de sus proyectos de vida.

En los fascículos que componen esta colección, que constituyen sólo una selección arbitraria de las políticas que entendemos pueden resultar potentes para aportar a construir nuevas pedagogías, se narra cómo estas líneas de las que partimos y por las que trabajamos fueron cobrando formas particulares. La decisión de hacerlas públicas se explica tanto por la importancia que pensamos que tiene el ponerlas a disposición de todos como, también, por la búsqueda de que este movimiento permita habilitar algo del orden de lo común, que de algún modo incite a construir un proceso de escrituras en plural.

Alejandra Birgin

Subsecretaria de Equidad y Calidad



Antes del relato...

Enfrentarnos al propósito de comunicar una política de Estado apelando a recursos narrativos resulta, al menos, inquietante.

A lo largo de nuestra historia profesional en ámbitos públicos, en muchas oportunidades nos hemos encontrado escribiendo informes de gestión. Por lo general, estos informes se adecuaban a formatos preestablecidos, y el esfuerzo para su escritura estaba centrado en mantener un estilo claro y sintético de comunicación donde la información resultara lo más objetiva posible.

Si bien en aquellas como en esta circunstancia lo primero que acude frente al papel en blanco es la responsabilidad ante la experiencia que se quiere transmitir y hacia los compañeros de ruta que la hacen posible, esta propuesta de escritura, en las antípodas de un informe, nos enfrenta también con los sentimientos, con las vicisitudes de la implementación de los proyectos, con su encarnadura. Es un momento de intimidad profesional que se juega en un espacio público.

Escribir en estilo narrativo provoca otros desafíos pero también abre la oportunidad de exponerse desde nuevas herramientas y, en ese acto de ida y vuelta, dejarse impregnar por la opinión de los otros. Conlleva la aceptación de los errores en los que hemos incurri-

do, con la confianza de que estos, al circular entre los lectores, pueden llegar a dar otras pistas para la profundización de ciertos temas o para la inauguración de nuevas búsquedas.

Con estas y seguramente otras sensaciones a cuestas, invitamos a los lectores a compartir el relato de una política pública de carácter binacional en plena construcción, con la ilusión de contagiarles el entusiasmo y la convicción con que la llevamos adelante.

Antes do relato...

O fato de tentar comunicar uma política de Estado apelando a recursos narrativos produz, ao menos, inquietação.

Ao longo da nossa história profissional em âmbitos públicos, temos nos encontrado, em muitas oportunidades, escrevendo relatórios de gestão. Em geral, esses relatórios adequavam-se a formas pré-estabelecidas, e a nosso esforço para escrevê-los centrava-se no fato de manter o estilo de comunicação claro e sintético, no qual a informação fosse o mais objetiva possível.

Embora naquelas e nesta circunstância a primeira coisa em acudir diante da folha em branco seja a responsabilidade pela experiência que queremos transmitir e o compromisso com os colegas de estrada que a possibilitam, esta proposta de escrita, ao contrário de um relatório, confronta-nos também com os sentimentos, com as vicissitudes da implementação dos projetos, com a sua materialidade. É, então, um momento de intimidade profissional lançado num espaço público.

Escrever com estilo narrativo provoca outros desafios, mas também abre a oportunidade de se expor a partir de novas ferramentas e, nesse ato de ida e volta, se deixar embeber da opinião das outras pessoas. Implica na aceitação dos erros cometidos, com a confiança de que

esses erros, ao circular entre os leitores, poderão oferecer outras pistas para o aprofundamento de determinados assuntos ou para a inauguração de novas buscas.

Com essas e talvez outras sensações nas costas, convidamos os leitores para partilhar do relato de uma política pública de caráter bi-nacional em plena construção, com a ilusão de lhes passar a empolgação e a convicção que nós temos quando a desenvolvemos na prática.

De la enunciación a la voluntad de gestión

***“El guardapolvo es la igualdad.”
“O guardapó é uma igualdade camuflada.”
(Testimonios de docentes del Programa¹)***

Para iniciar el relato sobre el desarrollo del Programa Intercultural Bilingüe de Frontera comenzaremos presentándolo desde su carácter binacional, inscripto en la historia de acuerdos que nuestro país y el Brasil construyeron a lo largo de los años.

En esta narración no nos ocuparemos de reseñar la historia de estos acuerdos, pero como toda circunstancia tiene sus antecedentes, informaremos al lector que desde el año 1999, nuestro país cuenta con la ley 25.181, sancionada para dar aprobación al Convenio de Cooperación Educativa suscripto en Brasilia dos años antes. Este convenio propiciaba la profundización de acciones entre los sistemas educativos de ambos países como un aporte a la consolidación de la democracia y a la creciente integración regional. En su artículo III enunciaba la voluntad de procurar vinculaciones directas entre las instituciones, así como la organización y ejecución de actividades educativas conjuntas.

A partir de entonces, se llevaron adelante variados emprendimientos entre los sistemas educativos de ambos países, pero ninguno de ellos tuvo como destino las escuelas de educación básica, ámbito en el cual se desarrolla el Programa Intercultural Bilingüe de Frontera.

Para llegar a esta concreción, se sucedieron

Memorandum de Entendimiento y Declaraciones Conjuntas. La última de estas declaraciones, firmada en 2004, ratifica la voluntad de crear en la frontera escuelas con una propuesta intercultural y bilingüe, según un modelo común de enseñanza, e incorpora —por iniciativa de Argentina— un plan de trabajo con un cronograma de acciones tentativo².

-
- 1 | Registro desde la escucha atenta realizada por profesores de la Universidad Nacional de Misiones durante el Primer Encuentro de Capacitación Bilateral realizado en Paso de los Libres, Corrientes, en febrero de 2005.
En adelante, utilizaremos la palabra “docentes” para nombrar a profesores, maestros y directores, pues es la más abarcativa, dadas las diferencias de uso entre el Brasil y la Argentina.
 - 2 | Este plan incluía acciones de carácter unilateral y de carácter bilateral. Entre las primeras: establecer contacto con las provincias, identificar escuelas, designar un responsable provincial, realizar diagnósticos sociolingüísticos in situ en las escuelas y seleccionar libros para enviar a las escuelas. Entre las bilaterales: consensuar las características del proyecto con la contraparte, establecer contacto entre los equipos técnicos, realizar visitas conjuntas a las escuelas seleccionadas, elaborar un programa de capacitación docente y un programa curricular bilingüe para primer grado / primeira série.

Seguramente, la decisión del Ministerio de Educación de la Argentina en el sentido de avanzar incorporando a este proceso bilateral un dispositivo de acción hizo posible el pasaje del terreno de la enunciación de propósitos al de la gestión de un proyecto en escenarios concretos y definidos.

Esta situación abría una nueva e interesante perspectiva de trabajo. Así lo consideramos quienes, desde distintos equipos técnicos del Ministerio Nacional y con muy buena predisposición, comenzamos a acercar nuestros aportes a las discusiones preliminares³.

¿Por dónde comenzar? ¿Quiénes serían los primeros protagonistas en esta historia? ¿Cómo llegaríamos a nuestros colegas brasileños? ¿Qué ejercicio de ingeniería de gestión deberíamos poner en marcha para armonizar los tiempos, posibilidades y expectativas propias con las del otro país? ¿Seríamos capaces de hacerlo?

Trabajaríamos con otro país, y para ello sería necesario deconstruir⁴ el tradicional concepto de frontera, con el propósito de rastrear en su historia, analizar los viejos y los nuevos motivos que lo constituyen y participar activamente en la incorporación de otros elementos que, combinados, dibujaran un nuevo paisaje, especialmente desde el punto de vista social, cultural y educativo.

En nuestras conversaciones iniciales partíamos de la base de que el concepto de frontera estaba asociado casi exclusivamente a valores ligados a la soberanía y a la defensa de los intereses nacionales, pero sabíamos que también traía consigo las connotaciones de división y freno frente al avance de un “otro” que, en cierto sentido, más que un vecino podía llegar a considerarse un adversario⁵.

Comprendíamos entonces que deberíamos remover estas representaciones emergentes de seculares configuraciones históricas y considerar a la frontera desde otra connotación ideológica. Apoyaríamos y profundizaríamos

definiciones de integración y privilegio de la unidad latinoamericana, presentes en el discurso político de nuestro país desde el retorno a la democracia, y estábamos convencidos de que para ello deberíamos priorizar el camino del consenso por sobre el de la confrontación.

Consideraríamos a la frontera como un espacio de actuación compartida, permeable a nuevos significados culturales, sociales y políticos. Sin la pretensión imposible de erradicar el conflicto —puesto que aún desde la utopía significaría detener el motor de los procesos—, sería necesario ampliar y diversificar la mirada y, al mismo tiempo, ser receptivos de la imagen que nos devolverían otros espejos.

Lo haríamos “hermanando” las escuelas en la frontera, construyendo *en ellas y con ellas* un modelo común de enseñanza en el que se abriesen otras posibilidades de historizarnos, de preocuparnos por la preservación y desarrollo del medio ambiente común, de ahondar en nuestras costumbres, de tomar contacto con las produccio-

■ 3 | Inicialmente, miembros de las áreas curriculares de Lenguas extranjeras y Lengua habían diseñado un Proyecto Piloto de Educación Bilingüe. Luego, para desarrollar esta propuesta inicial configurando un dispositivo de acción, se conformó un grupo de trabajo con el aporte de profesionales de otras áreas de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Plan Nacional de Lectura y de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

■ 4 | Interpretamos el concepto de “deconstrucción” en tanto remover y analizar lo que se da de hecho para encontrar nuevos significados, según lo formulan Concha Moreno y Marina Tuts en su artículo “Deconstruir para construir: aprender para enseñar”, en *Glosas Didácticas*, N° 15, 2005, publicación virtual de la Universidad de Murcia

■ 5 | En *La Nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil* (Barcelona, Gedisa, 2004), Alejandro Grimson se refiere a la importante militarización del primer puente que, durante 40 años, fue el único que unía a ambos países, en la frontera Paso de los Libres-Uruguayana.



nes que integran el patrimonio cultural de ambos países en un diálogo de reconocimiento y respeto de las diferencias, de ejercitar la intercomprensión de las lenguas en contacto. Las escuelas pondrían en relación

sus formas de organización y estilos de funcionamiento. Y en esa convivencia, los actores institucionales descubrirían similitudes y diferencias, compartirían sus dificultades y sus logros y ¡hasta el mismo grupo de alumnos!

¿Se corresponderían estas ideas rectoras con el pensamiento de los pobladores de la frontera? ¿De qué modo “aterizarían” en la densa trama de relaciones ya existentes?

¿Conocerían los docentes brasileños las características del portugués que se habla del otro lado de la frontera? ¿Podrían sospechar que esa variedad lingüística, el portuñol, es la lengua materna de muchos de quienes serían sus alumnos, especialmente en la provincia de Misiones?

Desde un comienzo imaginamos que abordaríamos nuevos procesos de construcción de conocimiento y de legitimidad de saberes, aprendiendo a la par que enseñando, y estuvimos siempre convencidos de que el impacto que se lograra en las escuelas sería un aporte a la integración de ambos países. También sabíamos que, en esto, no atesorábamos antecedentes.

Es decir que estábamos convocados a participar en un proyecto portador de un propósito estratégico de desarrollo regional, osado y pionero. En palabras de Daniel

■ 6 | Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, período 2003-2007.

■ 7 | Revista Gente, Número 542, 11 de diciembre de 1975.

Filmus⁶: “...cambiar el sentido de las fronteras hacia el de espacios comunes de convivencia, otorgándole a la educación un papel primordial como herramienta de futuro”.

Se trataba de una finalidad política que contrastaba fuertemente con la posición de quienes solo ven en la frontera un espacio de conflictivo abandono y caos, un lugar que requiere intervención desde un estado de alerta.

A lo largo de la historia, muchas voces se hicieron oír en ese sentido. Entre ellas, la de un Intendente de

MISIONES. FRONTERA CON BRASIL.
PELIGRO: AQUI ESTAMOS

- Apenas a 1.500 kilómetros de la Capital.
- Brasil: frontera fuerte y protegida.
- Argentina: frontera débil y despoblada.
- Marginados brasileños nos invaden y queman nuestros bosques.
- En Argentina se ve televisión brasileña, en colores.
- Los chicos argentinos aprenden portugués.
- Seguridad: Brasil cuida Iguazú con más de 2 mil hombres y armas modernas.
- Seguridad: Paraguay cuida Iguazú con 1.800 hombres y armas modernas.
- Seguridad: Argentina cuida Iguazú con 50 hombres y medios escasos.
- Brasil: hoteles de película, gran turismo, helicópteros, piscinas.
- Argentina: pocos hoteles y sin nivel internacional.
- Brasil: sobra el agua.
- Argentina: no hay agua.
- Pregunta: ¿hay solución? Si. Mensurar, entregar tierras, radicar industrias. Pero hay que hacerlo pronto. Ya mismo. Ahora.

Por MANUEL CALDEIRO
 Fotos: JAIME GONZÁLEZ COCINA
 (Enviados especiales)

Bernardo de Irigoyen quien, con la vista puesta en la bandera brasileña que flameaba a pocos metros de su despacho, afirmaba en 1975: “No podemos permitir que esto continúe siendo tierra de nadie, porque algún día será de alguien. No nos podemos seguir durmiendo ante este problema. El despertador sonó en 1810”⁷.

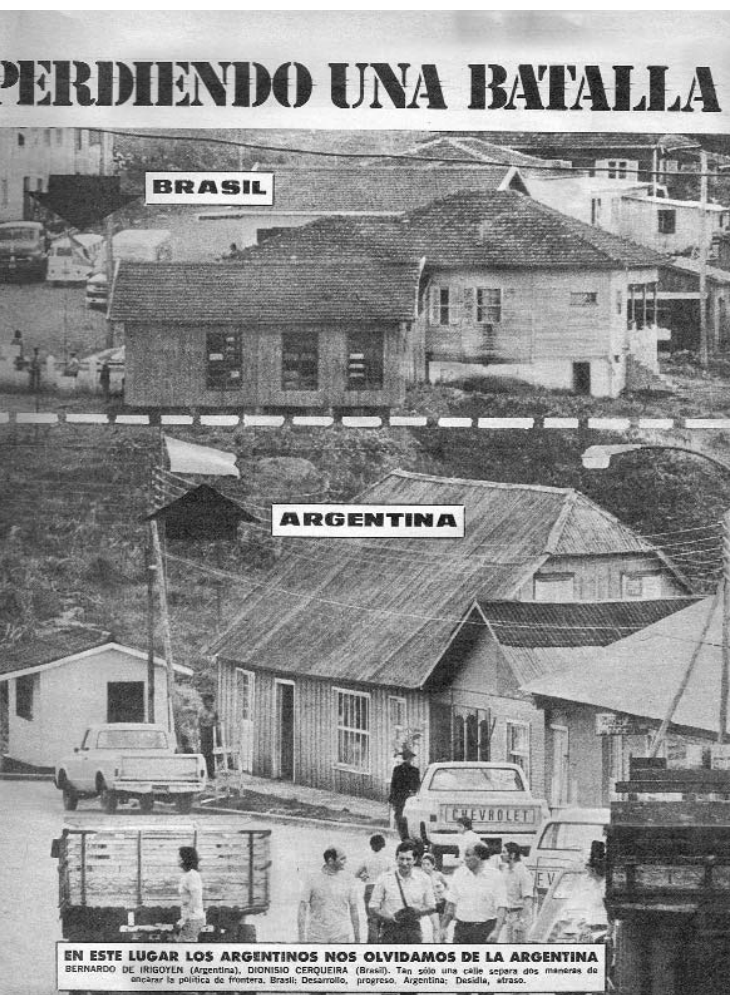
La decisión de poner en marcha el Programa Intercultural Bilingüe de Frontera hizo posible que, treinta años después, en esa misma frontera seca enmar-

cada por cerrados montes y calles de tierra colorada — que en pocos pasos permiten trasladarse de un país al otro—, en ese lugar de mixturas, contradicciones, ambivalencias y paradojas, los Ministros de Educación de la Argentina y el Brasil, el Ministro de Educación de la provincia de Misiones y el Secretario de Educación del Estado de Santa Catarina, en el acto de su lanzamiento oficial, apostaran juntos a un nuevo sentido de Estado con fronteras solidarias, en el cual la educación tuviese un papel potente y facilitador de la integración.

Y lo más importante es que no lo hicieron solos, sino acompañados de un enorme puñado de banderitas de ambos países que se agitaban en las manos de los chicos de primer grado de las escuelas gemelas, mientras sonaba un chamamé cantado en portugués por un gaucho que se llevó todos los aplausos y pudo sintetizar la emoción que a todos nos contagiaba.

Este sello de origen, esta dimensión política del Programa fue y es el telón de fondo de cada una de las decisiones que acompañan cotidianamente su accionar, sea cual fuere el ámbito en el cual se diriman: el de las autoridades educativas al momento de formular los marcos normativos para su resguardo y sustentabilidad; el de los equipos técnicos, cuando definen dispositivos y estrategias de intervención; el de las escuelas, al seleccionar sus prácticas pedagógicas; el de las comunidades locales, a la hora de acompañar con su voto de confianza la iniciativa escolar.

Por ello y en función de la responsabilidad política asumida, en más de una ocasión nos ha resultado necesario preguntarnos por la cercanía o lejanía de las acciones respecto de la finalidad estratégica, interrogándonos acerca de cómo y en qué medida las opciones del hoy se corresponden con las premisas iniciales y, a su vez, hasta qué punto lo que hoy se decide construye o no su viabilidad futura.





Las primeras decisiones

En un primer momento, comenzamos analizando las posibilidades de la propuesta con quienes serían nuestros primeros interlocutores: las autoridades educativas de las provincias de Corrientes y de Misiones, bajo cuya administración estaban las escuelas participantes. Lo hicimos a través de las Cabeceras de la Red Federal, que asumieron la responsabilidad de poner el tema para consideración de sus ministros.

Les presentamos, entonces, la primera versión del proyecto y juntos consideramos su viabilidad. Fundamentalmente, constatamos la existencia de voluntad política y técnica para comprometerse en su implementación. En simultáneo, profundizamos los contactos de carácter internacional y convocamos a Brasil a una primera Reunión Técnica a realizarse en Buenos Aires en el mes de diciembre de 2004⁸. En ese primer encuentro, además de conocernos, deberíamos dejar hilvanadas las primeras acciones conjuntas.

Cabe señalar que al interior del Ministerio Nacional no se recurrió a un equipo técnico con miembros estables para llevar adelante esta propuesta bilateral. Tampoco el Programa tuvo ni tiene su dependencia en una sola Dirección Nacional como resulta habitual. Ambas situaciones le confieren al Programa una particular identidad.

En este caso, el modelo de gestión interna se basó en

la optimización y articulación de los recursos humanos existentes en las diferentes áreas de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional y del Plan Nacional de Lectura. Así, conformamos un grupo de trabajo en el cual la participación de los especialistas tiene lugar de acuerdo con las diferentes circunstancias y necesidades de intervención. No obstante, en esta configuración, el área de Lengua Extranjera ha mantenido una participación permanente.

Para la implementación del Programa, el Ministerio Nacional cogestiona el Programa con los Ministerios de Educación de las provincias de Corrientes y Misiones. Ejerce la coordinación general en el marco de una sistemática articulación con el Ministerio de Educación de Brasil, brinda asistencia técnica a los equipos provinciales y otorga financiamiento a través del Plan Global Provincial⁹. La ejecución local del Programa está bajo la

■ 8 | En el Anexo I puede consultarse la relatoría de esta reunión (pág. 62).

■ 9 | El Plan Global es una herramienta de planificación y gestión, elaborado por cada provincia en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. En estos planes figuran los proyectos cuya ejecución es acordada con la Nación, contando para ello con transferencia de fondos.

responsabilidad de las autoridades educativas y coordinadores provinciales.

Con la finalidad de potenciar el accionar de las escuelas argentinas, se las incorporó al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), apelando a la riqueza de su propuesta pedagógica e institucional.

En el Brasil, la coordinación nacional del programa está en el Departamento de Políticas de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental, pero el equipo técnico está conformado por profesionales externos pertenecientes al Instituto de Investigación y Desenvolvimiento en Políticas Lingüísticas (IPOL), institución en la cual ese país delegó la función de seguimiento pedagógico del Programa. Las Secretarías de Educación estatales y/o municipales se responsabilizan de su ejecución local.

Es de destacar que nuestro Ministerio, con diferentes énfasis y en cumplimiento de variados propósitos, atesoraba una historia de trabajo articulado con las provincias. Este punto de partida no se daba en Brasil. Su sistema educativo —fuertemente descentralizado, llegando inclusive al nivel municipal de gestión— no tenía antecedentes de cogestión de proyectos con sus estados/municipios. Esta diferencia marcó un inicio asimétrico en términos de participación de las jurisdicciones de uno y otro lado de la frontera.

Mientras que desde el comienzo las autoridades de las provincias de Corrientes y Misiones tomaron un papel activo, respondiendo a la convocatoria del Ministerio Nacional con decisiones y trabajo compartido (selección de las escuelas, acompañamiento en el diagnóstico sociolingüístico¹⁰, por nombrar solo algunas), en el Brasil el protagonismo de las autoridades educativas locales fue paulatinamente haciéndose una realidad más sólida y permanente.

La decisión básica de que fuesen los mismos docentes de las escuelas los que cruzasen a trabajar en el



otro país confirió al Programa una de sus notas más originales. Es indudable que con esta decisión se consideró sustantivo el componente intercultural para el desarrollo del bilingüismo. Otros serían los interrogantes que nos acompañarían si los elegidos hubiesen sido profesores de portugués o de español del propio país, trabajando en un espacio curricular predeterminado para la enseñanza de una lengua extranjera.

Luego de los primeros contactos con sus alumnos de la otra orilla, Stella Comelliesi, docente de la escuela correntina Vicente Verón, contaba:

Mi lengua y su lengua se encontraron. Lo digo así porque ellos querían que yo pronunciara bien sus nom-

- 10 | El dispositivo para su realización consistió en reuniones de índole institucional, comunitaria y de aula, con amplia participación de alumnos, docentes y padres con el objetivo principal de dilucidar con mayor precisión el uso de ambas lenguas y las necesidades a cubrir por el programa. Estas acciones se completaron con encuestas autoadministradas destinadas a los docentes.

bres en portugués y me hacían repetir si era necesario. Yo les demostraba que también podía hablar como ellos; ellos demostraban satisfacción y yo no me negaba (...) Mis gustos personales tanto en los cuentos que les narraba, la comida, la vestimenta, la música, los juegos, todo era nuevo para ellos y para mí.

Los criterios que utilizamos para elegir a las escuelas ya habían sido explicitados en la primera versión del proyecto que la Argentina enviara al Brasil. En aquella primera Reunión Técnica Bilateral, esos criterios fueron retomados y aceptados, sin profundizarse demasiado la discusión. Podríamos decir que, en gran parte, esto fue así porque nuestra delegación¹¹ concurrió con una idea bastante acabada acerca de cuáles serían las escuelas elegidas. Previamente, se había trabajado con las provincias y realizado los diagnósticos, situación que la delegación brasileña tenía, en parte, pendiente.

De modo que en aquella reunión compartimos con los colegas brasileños las premisas que nos habían orientado en nuestra selección: la propuesta bilingüe debería desarrollarse en una institución de jornada completa; su ubicación debería poder facilitar el cruce de los docentes; el cuerpo docente y directivo, con un porcentaje alto de estabilidad en el cargo, debería estar motivado con la propuesta y aceptar el desafío.

Como la provincia de Corrientes no contaba con la modalidad de jornada completa, fue necesario pensar en escuelas que ofreciesen la posibilidad de ampliación edilicia, para acompañar el proceso de transformación gradual, asumiendo la provincia el compromiso de la ejecución de las obras. A la fecha, en una de las escuelas esto se concretó con la activa participación de los docentes y la efectiva gestión del coordinador provincial.

El lanzamiento oficial del Programa coincidió con el comienzo del ciclo lectivo 2005 en la Argentina. En ese momento, estaba localizado en dos puntos de frontera:

Paso de los Libres (Corrientes) / Uruguayana, en las escuelas Vicente Eladio Verón y el Centro de Atención Integrada al Niño y al Adolescente (CAIC), respectivamente; y en Bernardo de Irigoyen / Dionísio Cerqueira, en la escuela Intercultural Bilingüe N° 1 (ex Mayor Leonetti) y en la Theodureto de Faria Souto, respectivamente.

Después de un laborioso y satisfactorio año de trabajo —conjuntamente con las autoridades educativas provinciales, estatales y, en el caso brasileño también municipales—, se decidió expandir el Programa a las escuelas Josefa Dos Santos y Gobierno de Tierra del Fuego, en las localidades de Santo Tomé y La Cruz, en Corrientes; y la Escuela Intercultural Bilingüe N° 2, de Puerto Iguazú, en Misiones. Estas escuelas hermanaron su accionar con las brasileñas Aparicio Mariense, de São Borja, Vicente Solés, de Itaqui, y CAIC, de Foz do Iguazú, respectivamente. Durante el año 2007 también se incorporó activamente la escuela estadual Juscelino Kubitshek para trabajar coordinadamente con la CAIC de Foz y la escuela argentina de Puerto Iguazú debido

■ 11 | En esa oportunidad, la delegación argentina estuvo conformada por Hugo Passalacqua y Sandra Montiel, Ministro de Educación de Misiones y referente del programa en la provincia, respectivamente; Leticia Ortiz y Carlos Torres, referentes político y técnico de la provincia de Corrientes; Miguel Vallone, Alicia del Gesso y Valeria Pattacini, Director Nacional, Coordinadora General y Coordinadora Técnica de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional; Ana Armendáriz, Silvia González y Pilar Gaspar, especialistas de Lengua extranjera y de Lengua del equipo de áreas curriculares; Silvia Storino y Liliana Calderón, del área de Desarrollo Profesional Docente; Liliana Dente, del área de Formación Docente; Carolina Calvelo y Lía López, asistente técnico regional del NEA y coordinadora del área de Gestión de Planes y Proyectos. Todas estas áreas dependen de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

a que la primera solo atiende niños hasta “cuarta série”, mientras que ella lo hace de quinta a octava¹².

Como el lector podrá suponer, este proceso de ampliación involucró muchos actores y requirió de una nutrida trama de acuerdos políticos y técnicos, tanto locales como interfronterizos para que la expansión resultase sustentable. La Argentina ha puesto siempre este criterio en la mesa de las negociaciones, asumiendo una actitud cauta frente al pedido del Brasil, país al que, por la dimensión de su sistema, operar con este número de escuelas le resulta insuficiente.

Dado que también en la Argentina existe la voluntad de ampliación, acordamos con los colegas brasileños que durante el año 2007 trabajaríamos la extensión hacia otras localidades de la frontera para poder lograr una mayor cobertura en 2008.

En la Argentina fue una decisión de la primera hora el nombramiento de profesores de portugués como asistentes pedagógicos para acompañar la propuesta de la escuela en general y, especialmente, para asesorar a los docentes viajeros en su nuevo desempeño. Los Ministerios de Educación provinciales asumieron la responsabilidad de su nombramiento.

Esta situación fue diferente en Brasil, donde la figura del asistente pedagógico ya formaba parte del funcionamiento de las escuelas y se trataba de profesionales que solo ocasionalmente hablaban español. Esto significó que la necesaria articulación entre pares con roles semejantes en ambos países no siempre pudo cumplirse como figuraba en nuestras expectativas. Miembros del equipo del IPOL asumieron en parte esta función, pero como no tenían permanencia en las escuelas, inicialmente la tarea no fue simétrica.

Por el contrario, del lado argentino las funciones de los asesores pedagógicos fueron intensificándose a medida que el programa cobraba fortaleza al interior de las

escuelas. En los casos en los que estos profesionales lograron armonizar su función con la del responsable institucional —generalmente, directores o vicedirectores— ciertamente se evidenciaron cambios institucionales a favor de la participación y de la visibilidad de la propuesta de la escuela en la localidad.

Desde un comienzo pusimos en conocimiento del Brasil nuestra preocupación por garantizar el desarrollo de la lengua materna y que para ello llevaríamos adelante acciones tendientes a favorecer una asunción consciente por parte de toda la escuela de su rol alfabetizador.

En torno a esta decisión y debido a las diferentes acepciones que cada país otorga al término *alfabetización* —y a las connotaciones que de este se derivan—, en reiteradas oportunidades fue necesario desandar malentendidos, estableciendo el alcance de su significado y explicitando su analogía con el concepto brasileño de *letramento*¹³.

Aclarado este tema, acordamos que para ambos países resultaba tarea inherente al programa atender y acompañar a los docentes para potenciar el proceso de apropiación y recreación de la cultura escrita por

-
- 12 | Todas las escuelas participantes son públicas, de gestión estatal. La mayoría de las escuelas son de jornada simple. La excepción la constituye la pareja de Escuelas Intercultural Bilingüe N° 1 (ex escuela Mayor Leonetti) de la localidad de Bernardo de Irigoyen, y la Theodoretto de Faria Souto, en Dionísio Cerqueira. De las seis escuelas brasileñas, cuatro son de dependencia municipal. La de jornada completa ubicada en Dionísio Cerqueira, pertenece a la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina y la Juscelino Kubitschek a la Secretaría de Educación del Estado de Paraná.
 - 13 | Esto fue así porque en el Brasil, el término alfabetización está aún muy relacionado y circunscripto a procesos de codificación y decodificación de sonidos en letras y viceversa.

parte de los alumnos, tanto en la lengua materna como en la segunda.

Otro aspecto del funcionamiento del Programa que amerita analizarse es el de las condiciones institucionales para el cruce de los docentes al país vecino, en el marco de una institución de jornada completa o en progresiva transformación. Con el andar del tiempo, esta premisa inicial fue flexibilizándose de modo que fuera posible atender a las diferentes circunstancias y argumentos, tanto de las escuelas argentinas como de las brasileñas.

Es necesario aclarar que en el Brasil, las escuelas municipales no tienen la posibilidad de alterar su oferta institucional, entre otras cosas porque es la propia comunidad educativa la que cada cuatro años elige con su voto a quienes desempeñan los cargos directivos y el proyecto político pedagógico presentado forma parte de su *plataforma*. Es así que en algunas de estas escuelas, el cruce de los docentes se realiza en el mismo turno y no en el contraturno, como sería el caso de una escuela que proyecta gradualmente extender su jornada.

De hecho, hoy conviven en el Programa tres formas de organización de las escuelas para el cruce de los docentes: en algún caso, el cruce es realizado en el marco de la jornada completa; en el caso de escuelas de jornada simple, este se realiza ya en el mismo turno, ya en el contraturno.

¿Resulta lo mismo para un docente trabajar en el turno que en el contraturno? ¿Y para los alumnos? ¿Y para los padres? ¿Hasta qué punto esta premisa facilitó o entorpeció el funcionamiento de las escuelas hermanadas?

Evidentemente, estas cuestiones condicionan, y finalmente prima el criterio establecido entre las parejas de escuelas, tal como lo relata el coordinador provincial del Programa en Corrientes:

A pedido de la Escuela Aparicio Mariense, los intercambios docentes para las primeras "séries" se harían

en el mismo turno, en el caso de la mañana (para ambas escuelas). En el caso de la tarde, por falta de infraestructura del lado brasileño, para ellos sería en el mismo turno —porque la segunda "série" funciona de tarde—. En cambio, para la Escuela 554 sería en contraturno porque las dos secciones de segundo año funcionarían de tarde.

Carlos Torres completa el relato. Cuenta que, en la frontera La Cruz/Itaqui,

... por expreso pedido de la Sra. Directora de la Escuela Vicente Solés, en función de la falta de infraestructura, se solicitó que los cruces se realizaran en contraturno. Se informó que existen disponibles para la implementación de la experiencia dos "turmas" de la primera "série".

Flexibilizar la postura inicial respecto de la jornada completa formó parte de nuevas discusiones bilaterales. En ellas se puso de manifiesto que la resolución de este aspecto no era solamente una cuestión formal o estructural, sin por ello menospreciar su importancia; tampoco se trataba solo de una limitación marcada por el presupuesto o por la voluntad política de las autoridades. Fundamentalmente, esta problemática nos permitió enfrentarnos nuevamente con la necesidad de reflexionar acerca de la escuela a la que aspiramos y el tipo de bilingüismo que en ella se sustente.

Inicialmente, quizás primó como idea excluyente la de una escuela con una propuesta curricular ligada a los modelos bilingües conocidos, generalmente desarrollados en instituciones de doble jornada. Con el devenir del proceso de trabajo, con muchas horas destinadas a la discusión y a la búsqueda de mutua comprensión respecto de la escuela a la que aspirábamos, comenzamos a pulir los enunciados que muchas veces habíamos pronunciado: escuelas públicas que irían paulatinamente modificando su propuesta institucional, con docentes que al no ser profesores de segundas lenguas

se desempeñarían como portadores de cultura, enseñando en su propia lengua según proyectos de aula diseñados conjuntamente entre la Argentina y el Brasil.

Es decir que en la construcción de este modelo común de enseñanza, el bilingüismo parte de las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en ambas lenguas, y no de la existencia de un espacio curricular previamente configurado, como sería el caso de una escuela que ofrece la enseñanza de una lengua extranjera.

Además, por tratarse de escuelas públicas, acordamos que debía prevalecer la inclusión socioeducativa de los alumnos y, por tanto, se permitiría el ingreso en cualquier momento de la escolaridad, sin necesidad de acreditar proficiencia en la segunda lengua.

Como el lector podrá apreciar —o al menos, es lo que intentamos transmitir en este relato—, los criterios originales fueron moldeándose en la práctica y, sobre todo, en la reflexión sobre ella, para ir transparentando cada vez más el alcance de su significado. Pero para ello, fue siempre necesario volver, una y otra vez, a las discusiones bilaterales que habíamos creído saldadas.

Parafraseando a Claudia Romero¹⁴, afirmamos que como *la gestión no es un campo de actuación meramente técnico sino básicamente político y vital*, y como además somos muchas las voces que opinamos, interactuamos y decidimos —a veces y solo a veces acompañadamente—, los componentes de confianza y paciencia resultaron imprescindibles en todos los ámbitos. En ese marco, las formulaciones, modificaciones, acomodamientos y nuevos propósitos se nutrieron del reconocimiento de variados errores y de la búsqueda de nuevos modos de intervención.

Como sabiamente expresara más de una vez Silvia Zapata: “...nuestra escuela no es, sino que está siendo”. Al igual que el Programa.



- 14 | “La gestión institucional como enseñanza implícita”, en: “Gestión Institucional. Análisis de casos”, *Novedades Educativas* N° 167, noviembre 2004.



El cruce

Sin duda, colocar en primer plano a la frontera, nombrarla, de alguna manera despierta la necesidad de cruzarla.

La frontera abre interrogantes, provoca la búsqueda de respuestas. Eso es lo que ocurrió en las intensas y calurosas jornadas de trabajo realizadas en los salones del Instituto de Formación Docente Agustín Gómez, en la localidad correntina de Paso de los Libres, allá por febrero de 2005, cuando por primera vez compartimos la propuesta con todos los actores institucionales y equipos técnicos de ambos países¹⁵.

Mientras los anfitriones se esmeraban en facilitar la estadía de los colegas brasileños, de los compatriotas misioneros y de los equipos técnicos nacionales, al mismo tiempo que procuraban inaugurar exitosamente una relación estrecha con la escuela argentina de su localidad, la palabra “cruce” fue sin duda la más repetida. También fue *la situación* más frecuente cuando comenzamos a concretar los primeros pasos para dar inicio a la tarea en las escuelas. ¡Y vaya si hubo cruce de palabras, de miradas, de opiniones, de expectativas, de silencios...! Simplemente, porque traspasar nuestros umbrales conlleva trabajo y una laboriosa artesanía para resolver tensiones.

Nos cruzamos en las interferencias presentes en nuestra aún muy débil comunicación a dos lenguas, más allá de que muchos argentinos se esforzaron en hablar en portugués, y también cuando laboriosamente buscamos el punto de intersección entre los planteos de cada uno de los países. Porque en esa reunión inaugural, cada uno de nosotros era la Argentina y cada uno de ellos, el Brasil.

Por cierto que tampoco faltaron los cruces entre los representantes del mismo país: lo que decía *la Nación* y las posturas provinciales; lo que ofrecían las provincias y lo que demandaban las escuelas; lo que las escuelas interpretaban que era responsabilidad de una o de otra; y los Institutos de Formación Docente y la Universidad de Misiones... Indudablemente, el impacto de la propuesta fue grande y generó muchas dudas e incertidumbres. Con seguridad, el sentimiento que no estuvo presente fue la indiferencia.

Con su apasionada identidad correntina, así lo rememoró Stella en uno de sus relatos:

Cuando el último día de las Jornadas la directora hizo el ofrecimiento a quienes se interesasen en realizar

■ 15 | En el Anexo II, se puede leer el Acta de estas Primeras Jornadas de capacitación (pág. 74).

el cruce, con mis colegas decidimos emprender este 'viaje', un viaje sin una ruta trazada, diría sin brújula, pero con muchos deseos de ir trazando un camino y dejando surcos bien marcados.

Vertiginosamente, a solo un mes de ese encuentro, los maestros comenzaron a cruzar al otro país una o dos veces por semana —según el cronograma definido por cada pareja de escuelas—, con la consigna de sensibilizar a los niños frente a otra cultura y otra lengua, según los mínimos acuerdos logrados entre pares.

Rocío Flores, responsable del Programa en Misiones, nos cuenta de los acuerdos iniciales para el cruce:

...se realiza dos veces por semana, martes y jueves, desde las 13.30 hasta las 16 hs. Mientras las docentes argentinas cruzan al Brasil a dar clases en español, las docentes brasileñas vienen a dar clases en portugués... En el entretiempo entre el pos-comedor y la llegada de las docentes brasileñas, en la Escuela de Bernardo, la Prof. Fátima los hace mirar un video, lee un cuento, actividades tranquilas para después de comer. Los días miércoles y viernes se organizaron los horarios para que las docentes de primer año estuvieran libres, para que pudieran realizar las tareas de planificación y de registro de experiencias.

Volviendo a Stella, en otra parte de su relato, describe la primera clase en la Escuela CAIC de Uruguiana:

Fue una experiencia única e irrepetible. Debí hablarles con mucho cuidado, despacio, gesticulando y, diría, exagerando algunas expresiones, para lograr un vínculo afectivo sobre cualquier otra prioridad; traté de usar el vocabulario adecuado, sin que fuera muy extenso, pues ellos estaban pintando y me miraban a hurtadillas.

Así fue como durante el primer año de implementación del Programa (2005), solo cruzaron los docentes de primer grado —o *primeira série*, para Brasil—. Al año siguiente, en esas escuelas se sumaron los de

segundo y los de primero de las nuevas escuelas incorporadas. En 2007, en las escuelas pioneras lo hacen también los de tercero, completando así el primer ciclo de enseñanza según la estructura del sistema educativo argentino¹⁶.

Si bien el “cruce” lo realizan estos docentes, el resto de la escuela ha ido progresivamente involucrándose en la propuesta en distintas instancias de intercambio y producción compartida. Así lo narra Silvia Zapata desde su rol de responsable institucional de una de las escuelas correntinas:

Al principio del Programa, la escuela quedó dividida por el mote 'los bilingües' (por los docentes que cruzaban a Uruguiana) y el resto de la escuela (las secciones de segundo grado en adelante). Llevó mucho tiempo para que todo el cuerpo docente entendiera que la escuela en su totalidad era bilingüe....

En algunas oportunidades, fueron también los alumnos de los ciclos superiores quienes cruzaron la frontera para compartir actividades artísticas y deportivas con los chicos de la escuela vecina. En otras, fueron sus producciones las que llegaron, bajo la forma de notas para el periódico que editaron juntos¹⁷, maquetas, cartas, invitaciones, fotos y videos.

■ 16 | En Brasil, el primer ciclo de escolaridad transcurre hasta la cuarta “série”, en una franja etárea que, formalmente, abarca desde los 7 a los 10 años.

■ 17 | Alumnos y docentes de la frontera Paso de los Libres / Uruguiana editaron el periódico *Sin Fronteras*. Por otro lado, con el nombre de *Fronteritos*, lo hicieron en las escuelas de Bernardo de Irigoyen / Dionísio Cerqueira.

El grado de vida compartido: la frontera “viva”

***“Nós nos conhecíamos de vista, do comércio, mas não sabíamos que éramos parceiros.”
(Docente brasileiro)***

Después de dos años de intercambio con los colegas brasileños, de compartir jornadas de trabajo en sus escuelas y en las nuestras, de advertir algunas similitudes y diferencias en la estructura y en el funcionamiento de nuestros sistemas educativos, podemos manifestarnos mutuamente —con mayor confianza y precisión— hasta dónde llegan nuestros entendimientos y hasta dónde aún persisten ciertos vacíos de comprensión.

Estos vacíos se evidencian en ciertas intervenciones y esto nos lleva a volver una y otra vez a la necesaria e inevitable reflexión sobre la práctica. También nos coloca en un escenario de permanente negociación de significados en la acción.

Si desandar malentendidos siempre es costoso, ¡cuánto más lo es cuando el código no es sólo el de las palabras!

Sirva como ejemplo lo ocurrido a principios de un año lectivo, cuando un grupo de docentes argentinas interpretaron como una falencia institucional que las autoridades de la escuela brasileña no las hubiesen acompañado y presentado ante el alumnado tal como en su país se había procedido. Cuando esta situación se planteó durante uno de los encuentros de capacitación bilateral, los brasileños, asombrados, aclararon que toda

la escuela consideraba a las maestras argentinas como miembros plenos de su comunidad educativa, y por este motivo jamás hubiesen pensado en formalidades que las diferenciaban del conjunto.

¿Será que en estas *fronteras subjetivas* se esconden las pistas de nuevas oportunidades de aprendizaje? Creemos que es así y que en esos momentos se ponen en evidencia las lentes culturales a través de las cuales se perciben y se juzgan las acciones de los otros. Pero reflexionar “en acción” no es tarea sencilla.

Si bien tanto nosotros como los brasileños comprendemos la importancia fundamental de arribar a consensos, y en esa búsqueda centramos nuestra comunicación, resulta inevitable que también irruman los ruidos y las diferencias.

Precisamente, cuando nos es posible distanciarnos de lo habitual y empezamos a reconocernos en la convivencia con el otro, las diferencias poco a poco comienzan a ser evidentes.

Y entonces, un día nos encontramos detenidos ante el teclado pensando y revisando el estilo discursivo en el que nos expresamos en el mensaje de correo electrónico que enviaremos a los colegas brasileños. Lo hacemos moderando nuestra *natural* manera de manifes-

tarnos en forma directa —y a veces enfática— que ellos decodifican como arrogante o poco cuidadosa. Decir lo mismo pero en un continente de palabras que se miraron al espejo.

En muchos momentos, nos ha resultado útil preguntarnos y, a veces, postergar conclusiones rápidas en torno a distintos aspectos: los tiempos para la toma de decisiones; las formas de participación, seguramente construidas de acuerdo con las historias de cada país; el lugar que ocupa la opinión del maestro; las fortalezas y debilidades de su formación; la presencia de otros lenguajes en la escuela, especialmente los ligados al arte y al manejo corporal; la valoración de los afectos; el cumplimiento de las formalidades; los modos en que se manifiestan los desacuerdos...

En algunos casos, este bagaje de diferencias alimentó controversias de difícil resolución. Fue así al momento de definir los aspectos netamente curriculares ligados a la propuesta bilingüe, situación que en 2006 nos llevó a la necesidad de incluir una comisión *ad hoc* para su tratamiento. El producto de los acuerdos alcanzados puede consultarse en la presentación y el índice del documento que disponemos en el Anexo IV¹⁸.

Todas estas apreciaciones nos llevan a afirmar que, más allá de las definiciones, nuestro trabajo cotidiano se desarrolla interculturalmente¹⁹, y esto se pone de manifiesto en múltiples dimensiones:

- Desde la decidida presencia de los maestros ejerciendo la docencia en las instituciones de otro país, hasta la construcción del circuito comunicativo virtual entre todos los actores involucrados para transmitir sus experiencias, socializar sus relatos o simplemente intercambiar un mensaje por correo electrónico.

- Desde el clima escolar, “contagiado” de brasilidad o argentinidad a través de la cartelera bilingüe —que señala los espacios y las dependencias del edificio esco-

lar; el festejo de las fiestas populares y la circulación de los libros en ambas lenguas—, hasta la planificación conjunta para determinar el proyecto educativo a desarrollar, armonizando las tareas que se realizarán en una u otra lengua en torno al objetivo común, y respetando las “rutinas” propias de la historia profesional de los docentes de cada país.

- Desde la postura esgrimida en una reunión técnica en la búsqueda por encontrar los puntos de consenso para avanzar en términos curriculares sin desviar los propósitos, hasta la renuncia de lo óptimo para cada país en función de lo posible, para lograr así avanzar en el modelo común de enseñanza.

Pero hablar de esta construcción de cooperación interfronteriza es también enumerar las múltiples vicisitudes y los contratiempos que intervienen en lo operativo, técnico y financiero para cumplir en tiempo y forma el Plan Operativo Anual²⁰.

Esta ingeniería de gestión ha requerido estrategias de anticipación para prever el presupuesto y armonizar las diferentes fuentes de financiamiento; especial cuidado y oportunidad en la circulación de la información teniendo en cuenta la complejidad de las interacciones personales; acuerdos metodológicos y de contenido en torno a la capacitación docente; definición y articulación de roles y funciones para complementar nuestros apor-

■ 18 | El documento también está disponible en el sitio web: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>

■ 19 | En un párrafo de su libro *Relatos de la diferencia y la igualdad* (Buenos Aires, Eudeba, 1999), el antropólogo, investigador y docente Alejandro Grimson dice: “La interculturalidad incluye dimensiones cotidianas, a veces personales, de extrañamiento frente a la alteridad, desigualdades sociales, así como dimensiones políticas, grupales y estatales, de reconocimiento e igualdad”.

■ 20 | En Anexo III ejemplificamos con el Plan 2006. Puede consultarse en la página 76.

tes en las asistencias técnicas a las escuelas y, sobre todo, el reconocimiento de otras cosmovisiones y la aceptación de un avance acompañado de muchas incertidumbres.

Nada de todo esto resulta absoluto y logrado, pero podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el programa pudo crecer en los momentos en los cuales llegamos a comprender mutuamente los sentidos y significados de nuestras ideas y nuestras acciones. Y esos momentos han sido muchos...

Pero en esta historia de ecos fronterizos sería una omisión dejar de nombrar el intercambio entre una de las provincias más antiguas de nuestro país, Corrientes, con una de las más jóvenes, Misiones.

Los distintos orígenes políticos y de conformación de su población, sus particulares experiencias institucionales y su histórico vínculo con el poder central, son solo algunos elementos que invalidan —o al menos advierten— cualquier intento actual de homogenización.

Esta diversidad cultural no es retórica, sino que se hace presente cuando cada una de las provincias toma decisiones que se corresponden directamente con el funcionamiento de las escuelas, con la condición laboral de los docentes, con aspectos normativos y de infraestructura, y con múltiples y variadas cuestiones que hacen a la gestión local del programa, a la promoción de sus iniciativas y a mantener vivo el espíritu innovador en la frontera.

Entonces, esta experiencia de política pública ofrece la oportunidad de ir configurando un escenario intercultural regional, no solamente por la vinculación entre dos países, sino también por el aporte de las singulares idiosincrasias provinciales, en la medida en que demos lugar a este propósito.

Creemos que uno de los modos de sacar partido de esta experiencia es analizar en espacios compartidos

cuáles han sido las condiciones de posibilidad y cuáles los alcances de los emprendimientos efectivamente realizados por cada provincia.

Así, por ejemplo, ha sido un logro para la inserción local del Programa que las intendencias correntinas lo hayan declarado de interés municipal. Podrá decir el lector que esto es una cuestión de mera formalidad, pero el trabajo sostenido de los equipos técnicos locales pone en evidencia que este marco puede muy bien ser aprovechado para las finalidades del Programa. Sirva como ejemplo la participación de las escuelas gemelas en la celebración de un nuevo aniversario de la ciudad de La Cruz, el 19 de abril de 2007. Así lo transmite Leticia Ortiz, responsable de la Cabecera de la Red Federal en Corrientes:

Observar a tan colorido grupo de docentes y de niños, con banderas, globos y el paso marcado al son de la Banda de Regimientos fue una mezcla de rara alegría... Saber que allí estaban los hermanos de Itaquí me desbordó. Se me llenaron los ojos de lágrimas. Por un instante me paralicé. Pasaron por mi memoria fugazmente viajes, llamadas, reuniones, discusiones, y por qué no rencillas entre diversos actores del Programa. ¿Por qué La Cruz? Y bueno, este sueño estaba allí ante la mirada de mi querido pueblo Felicitó a todos los que desfilaron: referentes, docentes, alumnos, colegas, niños y padres brasileños, en fin, a todos los que ponen todo su esfuerzo para que esto marche y sobre todo tratando de que todos se sumen a este sueño que, estoy convencida, redundará en beneficio de nuestras olvidadas zonas de frontera.

Pero para que esto fuese posible, las escuelas trabajaron previamente el significado de la celebración, muy acompañadas por profesores y alumnos del Profesorado de Portugués del Instituto de Formación Docente Ernesto Sábato. Y como dice Flavia Luján, asis-

tente pedagógica de la escuela cruceña: “Creo realmente que este día significó, tanto para nosotros como para la comunidad como contexto social del que la escuela se nutre, un punto de partida desde el cual seguiremos avanzando hacia la concreción de nuevos logros, para beneficio de todos.”

La presencia activa de este instituto formador de docentes así como de los otros dos que acompañan a las escuelas correntinas en su localidad, incorporados cada vez más al Programa a través de asistencias técnicas, colaboración en las rutinas escolares, implicación de los practicantes en los propósitos de la enseñanza intercultural y bilingüe, desarrollo de proyectos de investigación vinculados a la interculturalidad y el bilingüismo y la creación de un club de narradores de cuentos en portugués, son importantes logros institucionales.

En otro orden, la provincia de Misiones llevó adelante la ardua y exitosa tarea de organización del Primer Congreso del MERCOSUR “Interculturalidad y bilingüismo en educación”, en setiembre de 2005 y, al año siguiente, de las Jornadas Regionales de Educación Intercultural Bilingüe, eventos ambos que congregaron a muchos docentes de la región del NEA y a especialistas de países latinoamericanos.

Asimismo, el hecho de que Misiones considerase importante abrir un espacio de capacitación en portugués destinado a la comunidad hizo que, al desarrollar

esta propuesta, se superasen las expectativas iniciales en cuanto al número de participantes. Así lo cuenta Rocío:

...enseñar la lengua para que padres y docentes tengan una buena base, si bien en esta zona la realidad lingüística es muy diferente a cualquier otra del país, por la particularidad de que los argentinos en su gran mayoría hablan portugués, o creen hablar y conocer la lengua, ya que es posible detectar muchas falencias. También, como docentes, les permitirá reconocer las palabras no escolarizadas del portugués, para poder autocorregirse y detectar en sus alumnos los problemas.

Y con estas iniciativas, la frontera se fortalece.



Cuando las gemelas se miran

“Aprendemos cuando nos involucramos con emoción y razón en el proceso de conocimiento.”
Moacir Gadotti

En los primeros tiempos, impactó mucho entre los argentinos el nivel de autonomía de las escuelas brasileñas y el papel activo de sus docentes en la deliberación ante cualquier iniciativa. En las reuniones conjuntas se mostraban participativos y críticos, como evidenciando la necesidad de un tiempo interior para adherir plenamente al programa. Y los docentes argentinos veían esto con cierta admiración.

Al mismo tiempo, los colegas brasileños nos encontraban formales, pero muy estructurados. Veían a nuestros docentes más proclives a recibir las directivas de las autoridades del sistema o de los equipos técnicos que a mostrar sus propias iniciativas.

Ante nuestra perseverante —y a veces, hasta obstinada— necesidad de tener todo bajo control y de cumplir con lo pactado en tiempo y forma, ellos anteponían la creatividad, lo espontáneo y el afecto, como elemento nuclear de cualquier relación.

Afortunadamente, con el correr de un tiempo centrado en el trabajo, estas apreciaciones en blanco y negro fueron dejando lugar a los matices y a la consideración de los beneficios de las particulares formas de ser en el sistema educativo. Paulatinamente, estamos ensayando una suerte de complementariedad y

rompiendo esos estereotipos tan cristalizados.

La primera impresión de una escuela grande y colorida, vidriada a pesar de estar en medio de una favela, con un espacio importante para la biblioteca y un luminoso comedor, despertó en nuestros docentes las ganas de trabajar en ella. Pero luego, esa misma escuela también dejó ver la complejidad y las tensiones de la población socialmente vulnerable a la que atiende, diferente al conocido universo de alumnos de sectores medios. A un grupo de docentes brasileños provenientes de una prestigiosa escuela estadual también se les ha presentado esta situación un tanto desestructurante al tener que atender a niños argentinos provenientes de un sector vulnerable.

Evidentemente, otros cruces en los que la nacionalidad poco cuenta.

Pero quizás el momento más íntimo y en el que más se condensan las miradas de las escuelas gemelas sea el destinado al planeamiento conjunto. En una de sus relatorías, María Silvia Chichizola, asistente pedagógica de la escuela Verón, describe las reuniones conjuntas desde la actitud de los participantes: “Pensábamos como parceiros (como les gusta llamar a los brasileños a los auténticos socios de un proyecto común) que solo desde

la mirada común y el trabajo colaborativo, podíamos transitar caminos pedagógicos iguales, desde tradiciones y experiencias distintas”.

En otra parte de sus relatos, concluye:

La planificación en conjunto ha hecho que las estrategias que se planteen en ambos países sean similares, sus dinámicas, sus conductas en la clase, las tareas propuestas, como la utilización de videos, músicas, juegos, circuitos recreativos, contacto con los libros, con la lectura de historias, con la evocación del pasado, dibujos, dramatizaciones....

Más allá de la enorme voluntad de los docentes de arribar a los consensos, en estos espacios de trabajo —muchas veces conflictivos y por ende creativos—, los actores comparan, infieren, interpretan, muestran y ocultan, se atreven y se resisten, se demandan mutuamente y también colaboran desde sus propias creencias, fortalezas y carencias. Lenta y progresivamente se va comprendiendo qué significa esto de ir construyendo una propuesta de enseñanza común entre ambos países: un currículum post-facto.

El propósito principal de estos encuentros de planeamiento es la determinación de los proyectos que se desarrollarán con los niños. Eso es lo que acordamos en Brasilia cuando, en junio de 2005, realizamos la segunda Reunión Técnica Bilateral.

En esa oportunidad, la delegación argentina presentó una propuesta de desarrollo curricular basada en la metodología de proyectos, con algunos ejemplos concretos que los colegas brasileños aceptaron, destacando la importancia de que la estrategia didáctica no estuviese solamente acordada en torno a un listado de contenidos. Se concluyó que “Haverá, pois, projetos bilíngües, comuns a um par de escolas-espelho, escolhidos de comum acordo com os professores responsaveis pelas turmas bilíngües”, según nos recuerda la relatoría de ese encuentro.

Ellos destacaron, como suelen hacer, la necesidad de presentar esta metodología en las escuelas, para su discusión y acuerdo por parte de los docentes. Y así ocurrió a ambos lados de la frontera.

Luego, en octubre de ese año, el abordaje de esta metodología de trabajo fue el eje del encuentro de capacitación bilateral, porque si bien ambas delegaciones hablábamos de proyecto, en más de una ocasión aludíamos a diferentes cuestiones. Así figura en la relatoría de esas jornadas:

O segundo dia iniciar-se-á com uma apresentação do modelo de trabalho via projeto que se esboçou na relação dialógica entre professores e debatedores no dia anterior. Esse modelo será debatido no bojo da apresentação de duas visões de trabalho com projeto: uma ‘via projetos de pesquisa’ com uma presença mais forte dos interesses dos educandos e outra ‘via projetos de trabalho’ com uma diretividade maior por parte dos professores. O modelo derivado das práticas pode, assim, ir sendo desenvolvido pelos próprios professores na medida em que avança sua experiência docente com projetos.

Desde entonces, los proyectos habitan las escuelas aunque todavía los docentes, especialmente los argentinos, no están suficientemente familiarizados con esta metodología y todos tenemos aún mucho camino por recorrer.

Las escenas en las aulas y fuera de ellas

En los salones, a veces en medio del patio o debajo de los árboles, otras recorriendo la ciudad, en determinadas circunstancias ante un micrófono de la radio local o de la cámara de la Red O Globo y hasta en la mismísima frontera, invitados a un acto desarrollado por el Ministerio Nacional de Acción Social, los niños y sus docentes enlazan sus enseñanzas y sus aprendizajes con canciones, con libros de cuentos, con disfraces,

con juguetes de su propia confección, con representaciones teatrales y con baile. ¡Por supuesto, también los chicos tienen su carpeta!

En los grados del primer ciclo —y en menor medida en los otros—, durante dos o tres meses se llevan adelante proyectos previamente acordados entre docentes en los espacios de planeamiento conjunto. En los primeros grados, estos proyectos despliegan tareas en una y otra lengua y finalizan con un cierre que muestra los productos alcanzados.

En el Anexo V²¹ ilustramos al lector con uno de ellos: “Músicas y cuentos infantiles como fuente de alfabetización”, desarrollado en las escuelas Intercultural Bilingüe N° 1 y Theodureto de Faria Souto. En esa ocasión, los niños y los docentes apelaron a diversos lenguajes artísticos para mostrar las producciones y para resaltar el propósito de dar lugar al placer y la alegría por el aprendizaje y por la convivencia.

Las escenas en las aulas —y también fuera de ellas— dejan ver claramente que los niños argentinos tienen un manejo mucho más fluido del portugués que los brasileños del español, situación que no refiere a una cuestión de enseñanza pero no por eso deja de desesperar a nuestras maestras y de entusiasmar a las brasileñas.

Esta particularidad ya era claramente descripta cuando en 2004 iniciamos los diagnósticos y cuando, en nuestro primer encuentro con todas las escuelas, así se manifestaban los docentes argentinos:

Brasil tiene una penetración cultural impresionante. Los docentes que caímos por accidente en la frontera tenemos que aprender portugués para entender a los niños.

No es que quiero defender a los brasileños, pero la primera televisión que tuvimos fue brasileña. Crecimos viendo con nuestras mamás telenovelas brasileñas. Entonces, no es que ellos no quieran aprender el español, ellos no tienen la misma información que nosotros.

Frente a esta situación tan asimétrica, en reiteradas oportunidades hemos solicitado al Brasil —y ellos mismos han reconocido como muy pertinente el pedido— el desarrollo de otras actividades dentro y fuera de la escuela, para ofrecer a los alumnos y a la comunidad una exposición más permanente al español. Lo han tomado como un propósito, pero la respuesta continúa siendo escasa.

Si bien no pudo concretarse la implementación conjunta del Programa en el nivel inicial²², por decisión de los Ministerios de Educación de las provincias de Misiones y Corrientes se dictaron clases de portugués en las salitas de cinco años. Rocío Flores, coordinadora provincial de Misiones, nos comenta que “...el trabajo conjunto de la asistente pedagógica con las docentes de esas salas fue sumamente productivo y los chicos, al ingresar a primer grado, evidenciaron competencias bilingües”.

Fátima Zaragoza, la mencionada asistente de la escuela de Bernardo de Irigoyen, nos relata con orgullo los alcances de la tarea en las salitas:

En una cena familiar, que se realizó en las pasadas vacaciones de invierno, la hermana de un alumno quiso mostrar su talento tocando la guitarra, pero lo que nadie esperaba era que nuestro querido Ezequiel (quien no quiso quedarse atrás) los deslumbrara, y sin inhibiciones, con una canción en portugués: ¡Sí! La canción ‘Boa tarde coleguinhas’, que había aprendido en el jardín.

Una situación que nos llena de satisfacción es que los libros en español y en portugués —que ambos países se ocuparon de seleccionar y distribuir— comenza-

■ 21 | El registro de la concreción de este proyecto puede leerse en la página 86.

■ 22 | Por un lado, en el Brasil, el preescolar no es obligatorio; por otro, hubiese sido necesario que nuestras escuelas articularan con una tercera institución brasileña prestadora de este servicio educativo.

ron a ocupar un lugar de privilegio en las escuelas, renovando el funcionamiento de las bibliotecas y haciendo posible su uso frecuente en las aulas.

Relata Silvia Zapata:

Debimos abandonar el viejo modelo con que nuestros niños se relacionaban con los libros. Antes teníamos una biblioteca que por causa de escasez de lugar servía también de depósito de alimentos para el refrigerio de los niños; prácticamente su función era de préstamo de textos escolares; los títulos eran desactualizados y la disposición para acceder a ellos, dificultosa... en un ambiente poco claro y menos ventilado. Después de la capacitación del Plan de Lectura y del acompañamiento jurisdiccional, nuestra biblioteca no es la misma: ha resignificado totalmente sus funciones y modificado sustancialmente su aspecto físico y las condiciones de accesibilidad. Está abierta a la comunidad y cumple también una función social importante.

En las escuelas de nuestras provincias se llegó a compartir con la comunidad —mediante la organización de maratones de lectura— este nuevo patrimonio escolar también dotado de materiales audiovisuales y juegos.

Acordamos con Brasil en la necesidad de jugar en los momentos de enseñanza, de dotarlos de un placer compartido de adultos y niños por el conocimiento, especialmente cuando se imparte en segunda lengua. Estas premisas comenzaron a ser algo privilegiado por los docentes, situación que al menos en las aulas argentinas de educación básica no resultaba tan frecuente.

Con el propósito de favorecer el fortalecimiento de la conciencia ciudadana para la integración que, como línea de trabajo acordamos con Brasil, comenzamos a desarrollar una política lingüística local, desde la iniciativa de la escuela pero trascendiendo su ámbito. Para que el lector pueda apreciar el alcance de esta iniciativa, lo invitamos a leer el relato de Carlos Torres en el

que narra el desfile y *samba enredo* en la localidad correntina de Santo Tomé que figura en el Anexo VI.

Una forma de documentar esta historia

Desde el día de nuestro primer encuentro, los colegas brasileños insistieron con énfasis en la necesidad de establecer un sistema de relatorías para registrar las acciones. Aceptando esta iniciativa, y en sintonía con la línea de documentación pedagógica de experiencias impulsada por nuestro Ministerio, inauguramos, no sin dificultad, esta nueva práctica que hoy está presente entre todos nosotros, aun con diferentes niveles de concreción y alcance.

En aquel momento, encomendamos a los Institutos Formadores de Docentes y a la Universidad Nacional de Misiones la tarea de propiciar y acompañar los espacios de escritura, entendiendo que esta actividad favorecería la reflexión sobre la propia práctica y generaba aprendizaje al socializar las producciones individuales, poniendo en primer plano lo que muchas veces queda solo como telón de fondo: las ideas previas, los temores y las expectativas de los maestros ante la situación de enseñanza y su responsabilidad frente a un emprendimiento de carácter binacional.

Con alegría hemos comprobado el efecto formativo que pueden llegar a tener estos relatos cuando, en más de una ocasión, miembros del Programa fueron invitados a participar en otros ámbitos y los compartieron entre colegas. En esas oportunidades, la circulación de la experiencia hizo que no fuera necesario recurrir a consignas que promoviesen el debate, pues las preguntas surgieron espontáneamente. Además, las respuestas y opiniones muchas veces contuvieron, tranquilizaron y orientaron, pues provenían de los pares.

De todos modos, esta práctica recién comienza y requiere cuidado y continuidad. No obstante, hoy el

Programa cuenta con una línea de documentación con diferentes tipos y niveles de registro, que circulan entre los protagonistas de ambos países: escrito, filmico, fotográfico, grabaciones de situaciones de aula, de eventos institucionales y/o comunitarios, informes de avance, testimonios y producción de los alumnos, entre otros.

Lecciones mutuamente aprendidas

“Si para encontrarme con el vecino de la otra orilla es necesario que haga el esfuerzo de atravesar el río, el otro (mi vecino) sabe también que para encontrarse conmigo debe hacer lo mismo.

Para que el encuentro funcione, debe ser de ida y vuelta”

(Cacique mby à-guaraní, reuniones del Comité de Frontera Argentina-Paraguay, 1985)²³.

Más allá de las particularidades de cada una de las escuelas, el Programa generó en todas ellas un ambiente educativo desafiante, evidenciado a veces como curiosidad, en otros momentos como desconcierto, en ocasiones como competencia, también como admiración o perplejidad... La mayoría de las veces, como posibilidad de inaugurar nuevas propuestas y de revisar, a la luz de lo realizado, una reflexión.

En otras, la presencia del programa develó situaciones escolares conflictivas —muchas veces no admitidas por sus actores— y, en consecuencia, generó algunas resistencias que demandaron estrategias específicas de intervención, ya a nivel pedagógico o de carácter institucional por parte de los equipos técnicos provinciales.

¿Cómo elaboro la pertenencia a esta escuela hermana y cómo albergo en la propia al colega? ¿Cuáles son los aspectos de esa institución que me facilitaron o me obstaculizaron la tarea? ¿Qué lugar ocupa el colega del otro país en mi propio desempeño? ¿Qué aspectos prio-

rizo cuando estoy con mis alumnos del otro lado de la frontera? ¿Qué debe ofrecer una escuela intercultural y bilingüe? ¿Qué espero del Estado? En fin... preguntas y fronteras.

Los testimonios de los protagonistas acercan algunas respuestas:

Con el transcurrir del tiempo descubrí que la voz puede ejercer sobre el alumno una atracción especial o un rechazo. Considero que el niño es muy sensible a la musicalidad del lenguaje oral. Al hablar, por lo tanto, trato de cargar los mensajes de afecto, entonación, modulación.

¡La sorpresa brasileña por la valoración que en la Argentina se le otorga a la celebración de las fiestas patrias, con los alumnos abanderados y los docentes como celosos guardianes del ceremonial! Y, del otro lado del espejo, nosotros, docentes argentinos, inaugurando la posibilidad de extrañar nuestra cotidianeidad, y así, advertir que no existe un único modo de celebrar las festividades en la escuela.

¡El desconcierto y, a su vez, la alegría de toda una escuela cuando el primer día de clases, un grupo de hadas brasileñas se presentó a los niños de primer grado y juntos recorrieron uno por uno los distintos espacios que compartirían durante el año!

Y hoy... el disfraz no tiene fronteras y el himno de ambos países suena en las fiestas que organizan juntos. Y el guardapolvo blanco de nuestros maestros es un signo de identidad respetada, y en algunos casos imitada por los *estagiarios*²⁴ de español. Y el cantar y

■ 23 | Material presentado por miembros de los equipos de Desarrollo Profesional Docente y de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Argentina, en uno de los talleres del Primer Encuentro de Capacitación Bilateral.

■ 24 | Estudiante de la carrera docente de español como lengua extranjera, que realiza sus prácticas en las escuelas brasileñas.

bailar en las clases resulta habitual también en la Argentina... Y la discusión acerca de qué es lo que se evalúa poco a poco va despejándose... Y en las reuniones conjuntas de padres se habla de ¡nuestros alumnos!

No obstante, quizás se necesite más tiempo de desarrollo para poder afirmar cuáles han sido “las lecciones mutuamente aprendidas” y cuán instalado está en las escuelas lo que sus actores actuales ponen de manifiesto. Dicho de otro modo, cuán institucionalizados están estos procesos y, al mismo tiempo, cómo se mantiene encendido el rescoldo de la innovación y lo instituyente en ese *hacer escuela* cada día.

Desde otro registro, recuperamos una reflexión de Silvia Storino luego de una conversación con Gilván Muller, director del IPOL, mantenida en un bar al finalizar un encuentro de capacitación. Ella decía que:

...posiblemente existan ideas bien diferentes en la base de nuestras valoraciones sobre la escuela y estas ideas de una u otra forma se manifiestan en el Programa (...) Algunos brasileños afirman que nosotros tuvimos

una escuela ‘gloriosa’ a la cual volver, y en esa construcción de escuela el Estado tuvo un lugar central y los maestros uno más relegado. Me sorprende que para ellos, esa sensación no forme parte de su recuerdo sino que su preocupación sea lograr una buena escuela, especialmente inclusora de todos los que nunca incluyó y que en esa empresa los profesores (como ellos llaman a sus maestros) se sientan con más protagonismo que el propio Estado para hacerlo.

Más allá de lo relativo de las afirmaciones, con este comentario queremos confirmar que el hecho de tener una relación distinta con el pasado seguramente interviene en la participación presente y en las expectativas de futuro. Pero también que esta situación no es fácil de discernir cuando se juega en los momentos de planeamiento conjunto entre escuelas o en las discusiones durante las reuniones técnicas o en las expectativas de los ministerios de ambos países. Solo el tiempo y una necesaria distancia nos permitirán hacerlo y así recuperar aprendizaje.



Otros caminos y seguramente nuevos cruces

Los nuevos interrogantes

Actualmente, los interrogantes que acompañan nuestras reuniones técnicas están referidos a la modalidad de trabajo institucional más allá del primer ciclo: ¿recurrir a profesores de segundas lenguas nombrados por cada país o extender el cruce a los otros ciclos de enseñanza? ¿Diseñar una modalidad que combine ambas posibilidades?

Al intentar acercar respuestas, irrumpen nuevas preguntas de índole estructural: ¿cuál de estas opciones es la más adecuada en términos de sustentabilidad política, técnica y financiera? ¿Cuáles serían los ejes de trabajo a los que no renunciaríamos sea cual fuere la opción elegida? ¿Cómo establecer un mecanismo de formación docente que acompañe la experiencia en el mediano plazo? ¿De qué modo establecer mecanismos de compromiso entre los estados nacionales y provinciales / estatales / municipales para el sostenimiento, continuidad y expansión del Programa? ¿Qué huella pretendemos dejar?

Con igual fuerza y perentoriedad para encontrar soluciones y respuestas, se reiteran una y otra vez nuestras preocupaciones pedagógicas: ¿hasta dónde prima la autonomía de los pares de escuela en la propuesta

curricular? ¿Qué lugar ocupa lo prescripto? ¿Cómo se evalúan los saberes construidos?

Seguramente, hoy estamos en mejores condiciones para ir resolviendo estos interrogantes. Quizás porque casi sin darnos cuenta nos hemos ido impregnando mutuamente de nuevos pensamientos y porque también esos propósitos iniciales —que parecían tan comunes y luego fueron mostrando sus diferencias— poco a poco se van configurando en términos reales.

Uno de ellos es la presencia del Programa en el ámbito del Mercosur Educativo, y los posibles intercambios y diseño de propuestas similares con otros países limítrofes.

Parecería que junto a Brasil tenemos la enorme responsabilidad de haber sido los primeros en este desarrollo. Aunque nuestra dimensión en términos de cobertura sea pequeña, entendemos que lo que se valora y lo que se visualiza como impacto en el mediano y largo plazo es la marca ideológica del propósito de desarrollar un nuevo concepto de ciudadanía latinoamericana, anclada regionalmente y alimentada desde la vida cotidiana de las escuelas y sus actores.

Y este concepto, unido a una práctica efectivamente probada, ha comenzado a alimentar un nuevo proyecto

bilateral, esta vez con la República de Chile, con cuyo equipo técnico ya hemos mantenido dos reuniones de trabajo para diseñar una propuesta de desarrollo de nueva ciudadanía en el marco de una cultura de paz.

Con los colegas chilenos, como con los compañeros de equipo brasileños, nos alienta la misma pasión, esa que compartimos los educadores. Esa que no tiene fronteras. Y será nuestra tarea descubrir y derribar otros estereotipos, acercarse a nuevos espejos e hilvanar una historia que seguramente les contaremos en otro relato.



Do enunciado à vontade de gestão

***“O guardapó é uma igualdade camuflada.”
“El guardapolvo es la igualdad.”
(Testemunhos de docentes do Programa¹.)***

Para iniciar o relato sobre o desenvolvimento do Programa Intercultural Bilingüe de Fronteira, começaremos fazendo a sua apresentação a partir do seu caráter bi-nacional, inscrito na história de acordos que o nosso país e o Brasil construíram ao longo dos anos.

Embora não seja a intenção desta narração fazer a resenha histórica desses acordos binacionais, levando em conta que toda circunstância tem os seus antecedentes, informaremos ao leitor que, desde o ano 1999, o nosso país conta com a lei 25.181, sancionada para dar aprovação ao Convênio de Cooperação Educativo subscrito em Brasília dois anos antes. Esse Convênio propiciava o aprofundamento de ações entre os sistemas educativos dos dois países como uma contribuição à consolidação da democracia e à crescente integração regional. No seu artigo III, a lei enunciava a vontade de procurar vínculos diretos entre instituições, assim como também a organização e execução de atividades educativas conjuntas.

Desde então, desenvolveram-se variados empreendimentos entre os sistemas educativos de ambos os países, mas nenhum deles teve como destinatário às escolas de ensino fundamental, âmbito em que se desenvolve o Programa Intercultural Bilingüe de Fronteira.

Para concretizar esse objetivo, sucederam-se o Memorando de Entendimento e Declarações Conjuntas. A última dessas declarações, assinada em 2004, ratifica a vontade de criar na fronteira escolas com uma proposta intercultural e bilingüe, segundo o modelo comum de ensino, e incorpora – pela iniciativa da Argentina – um Plano de Trabalho com um roteiro tentativo de ações².

Com certeza, a decisão do Ministério de Educação

-
- 1 | Registro a partir da escuta atenta realizada pelos professores da Universidade Nacional de Misiones durante o Primeiro Encontro de Capacitação Biltateral realizado em Paso de los Libres, Corrientes, em fevereiro de 2005. Daqui em diante, utilizaremos a palavra “docentes” para nomear professores de ensino médio e fundamental e diretores, pois é a palavra mais abrangente, levando em conta as diferenças de uso entre o Brasil e a Argentina.
 - 2 | Este plano incluía ações de caráter unilateral e de caráter bilateral. Dentre as primeiras: estabelecer contato com as províncias, identificar escolas, designar um responsável provincial, realizar diagnósticos socio-linguísticos *in situ* nas escolas e selecionar livros para enviar às escolas. Dentre as bilaterais: concordar nas características do projeto com o parceiro, estabelecer contato entre as equipes técnicas, realizar visitas conjuntas às escolas selecionadas, elaborar um programa de capacitação docente e um programa curricular bilingüe para a primeira série / *primer grado*.

da Argentina de avançar incorporando nesse processo bilateral um dispositivo de ação fez com que fosse possível a passagem do enunciado de propósitos à gestão de um projeto em cenários concretos e definidos.

Essa situação abria, então, uma nova e interessante perspectiva de trabalho. Assim foi considerado por todos os que, de diferentes equipes técnicas do Ministério Nacional e com muito boa predisposição, começamos a aproximar contribuições às discussões prévias³.

Por onde começar? Quem seriam os primeiros protagonistas desta história? Como chegaríamos perto dos nossos colegas brasileiros? Que exercício de engenharia de gestão deveríamos pôr em funcionamento para harmonizar os tempos, as possibilidades e as expectativas próprias com as do país vizinho? Seríamos capazes de fazê-lo?

Trabalharíamos com outro país, e para isso seria necessário *deconstruir*⁴ o conceito tradicional de fronteira, tendo o propósito de rastejar na sua história, analisar os velhos e os novos motivos que o constituem e participar ativamente na incorporação de outros elementos que, combinados, desenharam uma nova paisagem, especialmente do ponto de vista social, cultural e educativo.

Nas nossas conversas iniciais, partíamos da base de que o conceito de fronteira estava associado quase exclusivamente aos valores ligados à soberania e à defesa dos interesses nacionais, mas sabíamos que também possuía as conotações de divisão e freio diante do avanço de um “outro” que, em certo sentido, mais do que um vizinho podia chegar a ser considerado um adversário⁵.

Compreendíamos, então, que devíamos remover essas representações emergentes de seculares configurações históricas e considerar a fronteira de outra conotação ideológica. Apoiaríamos e aprofundaríamos definições de integração e privilégio da unidade latino-

americana, presentes no discurso político do nosso país desde o retorno da democracia, e estávamos convencidos de que, para isso, deveríamos priorizar o caminho do consenso por cima do caminho do confronto.

Consideraríamos a fronteira como um espaço de atuação compartilhada, permeável aos novos significados culturais, sociais e políticos. Sem a pretensão impossível de extirpar o conflito —pois ainda da utopia isso significaria deter o motor dos processos—, seria necessário ampliar e diversificar o olhar e, à sua vez, poder receber a imagem que nos devolvessem os outros espelhos.

Fariamos isso “fraternizando” as escolas na fronteira, construindo nelas e com elas um modelo comum de ensino em que pudessem abrir-se outras possibilidades de nos historizar, de nos preocupar pela preservação e desenvolvimento do meio ambiente comum, de aprofundar em nossos costumes, de tomar contato com as produções que fazem parte do patrimônio cultural de

- 3 | No começo, membros das áreas curriculares de Línguas estrangeiras e Língua materna tinham desenhado um Projeto “Piloto” de Educação Bilíngue. Logo depois, para desenvolver essa proposta inicial configurando um dispositivo de ação, conformou-se um grupo de trabalho com a contribuição de profissionais de outras áreas da Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, do Plano Nacional de Leitura e a Direção Nacional de Cooperação Internacional.
- 4 | Interpretamos o conceito de “deconstrução” como remover e analisar o que se considera um fato para encontrar novos significados, segundo a formulação de Concha Moreno e Marina Tuts no seu artigo “Deconstruir para construir: aprender para ensinar”, em *Glosas Didácticas*, Nº 15, 2005, publicação virtual da Universidade de Múrcia.
- 5 | Em *La Nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil* (Barcelona, Gedisa, 2004), Alejandro Grimson refere-se à importante militarização da primeira ponte que, durante 40 anos, foi a única união entre os dois países, na fronteira Paso de los Libres-Uruguiana.

ambos países, em um diálogo de reconhecimento e respeito das diferenças, de exercitar a intercompreensão das línguas em contato. As escolas poderiam relacionar suas formas de organização e os seus estilos de funcionamento. E nesse convívio, os atores institucionais descobririam semelhanças e diferenças, compartilhariam as suas dificuldades e os seus avanços, e até o mesmo grupo de alunos!

Teriam correspondência aquelas idéias norteadoras com o pensamento da população da fronteira? De que jeito “pousariam” no denso entrelaçado das relações já existentes?

Conheceriam os docentes brasileiros as características do português que se fala do outro lado da fronteira? Poderiam suspeitar que essa variedade lingüística, uma espécie de “portunhol”, é a língua materna de muitas das crianças que seriam os seus alunos, especialmente na província de Misiones?

Desde o início, imaginamos que empreenderíamos novos processos de construção de conhecimento e de legitimidade dos saberes, aprendendo ao mesmo tempo em que ensinando, e tivemos sempre a convicção de que o impacto conseguido nas escolas seria uma contribuição para a integração de ambos os países. Também tínhamos a certeza de não ter antecedentes nesse empreendimento.

Quer dizer que estávamos convidados para participar de um projeto com um propósito estratégico de desenvolvimento regional, ousado e original. Em palavras de Daniel Filmus⁶: *“...mudar o sentido das fronteiras para o dos espaços comuns de convívio outorgando-lhe à educação um papel primordial como ferramenta do futuro”*.

Tratava-se de uma finalidade política que contrastava fortemente com a posição dos que só vêem na fronteira um espaço de conflito, abandono e caos, um lugar que

requer intervenção em função de um estado de *alerta*.

Ao longo da história, muitas vozes se fizeram ouvir nesse sentido. Entre elas, as de um Intendente de Bernardo de Irigoyen quem, com o olho na bandeira brasileira que ondeava perto do seu escritório, afirmava em 1975: “Não podemos permitir que isto continue sendo terra de ninguém, porque algum dia será de alguém. Não podemos seguir dormindo perante este problema. O relógio despertador tocou em 1810”⁷.

A decisão de pôr em funcionamento o Programa Intercultural bilingüe de Fronteira fez possível que, trinta anos depois, nessa mesma fronteira seca, cercada por fechados montes e ruas de terra vermelha —que em poucos passos permitem passar de um país para o outro—, nesse lugar de misturas, contradições, ambivalências e paradoxos, os Ministros de Educação da Argentina e do Brasil, o Ministro de Educação da província de Misiones e o Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina, no ato do seu lançamento oficial, apostaram juntos em um novo sentido do Estado com fronteiras solidárias, no qual a educação tivesse um papel potente e facilitador da integração.

E o mais importante é que não fizeram isto sozinhos, mas acompanhados de uma grande quantidade de bandeirinhas de ambos os países que se movimentavam nas mãos das crianças da primeira série das escolas gêmeas, enquanto era tocado um chamamé cantado em português por um menino que ganhou todas as palmas e conseguiu sintetizar a emoção que contagiava todos nós.

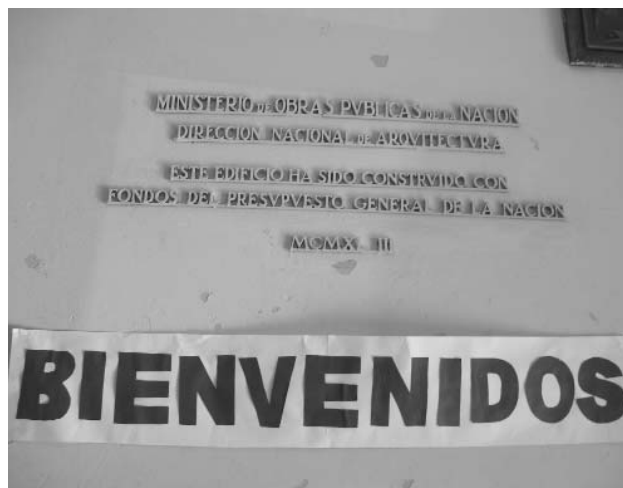
Essa impressão estabelecida na origem, essa dimensão política do Programa foi e ainda é o pano de fundo de cada uma das decisões que acompanham as suas

■ 6 | Ministro de Educação da Argentina, no período 2003-2007.

■ 7 | Revista *Gente* Número 542, 11 de dezembro de 1975.

ações quotidianas, seja qual for o âmbito no qual se resolvam: o das autoridades educativas no momento de formular os quadros normativos para a sua defesa e manutenção; o das equipas técnicas, quando definem dispositivos e estratégias de intervenção; o das escolas, ao seleccionar suas práticas pedagógicas; o das comunidades locais, na hora de acompanhar com o seu voto de confiança a iniciativa escolar.

Por isso e pela responsabilidade política assumida, em mais de uma ocasião tem sido necessário nos perguntar pela proximidade ou distância das ações respeito da finalidade estratégica, nos questionando sobre como e em que medida as opções de hoje têm correspondência com as idéias iniciais e, por sua vez, até que ponto o que é decidido hoje constrói ou não a sua viabilidade futura.



As primeiras decisões

No primeiro momento, começamos analisando as possibilidades da proposta com os que seriam os nossos primeiros interlocutores: as autoridades educativas das províncias de Corrientes e de Misiones, que administravam as escolas participantes. Foi feito através de centros provinciais (Cabeceras) da *Red Federal*, na Argentina que assumiram a responsabilidade de pôr o assunto sobe consideração dos seus ministros.

Apresentamos, então, a primeira versão do projeto e, juntos, consideramos a sua viabilidade. Principalmente, conferimos a existência da vontade política e técnica para se compromissar na concretização do projeto. Simultaneamente, aprofundamos os contatos de caráter internacional e convidamos o Brasil para uma primeira Reunião Técnica que aconteceria em Buenos Aires no mês de dezembro de 2004⁸. Nesse primeiro encontro, além de nos conhecermos, devíamos deixar definidas as primeiras ações conjuntas.

É preciso assinalar que, ao interior do Ministério Nacional, não recorreram a uma equipe técnica com membros estáveis para desenvolver a proposta bilateral. O Programa também não teve nem tem a sua dependência numa só Direção Nacional, como é habitual. Essas duas situações concedem ao Programa

uma identidade particular.

No caso do modelo de gestão interna baseou-se na otimização e articulação dos recursos humanos existentes nas diferentes áreas da Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, da Direção Nacional de Cooperação Internacional e o Plano Nacional de Leitura. Assim sendo, formamos um grupo de trabalho no qual a participação dos especialistas ocorre de acordo com diferentes circunstâncias e necessidades de intervenção. No entanto, nessa configuração, a área de Língua Estrangeira tem mantido uma participação permanente.

Para desenvolver o Programa, o Ministério Nacional realiza a gestão em parceria dele com os Ministérios de Educação das províncias de Corrientes e Misiones. Exerce a coordenação geral no espaço de uma articulação sistemática com o Ministério de Educação do Brasil, oferece assistência técnica às equipes provinciais e financia através do Plano Global Provincial⁹. A execução local do

■ 8 | No Anexo I, pode se consultar o relatório dessa reunião (pág. 62).

■ 9 | O Plano Global é uma ferramenta de planificação e gestão, elaborada por cada província no marco da Rede Federal de Formação Docente Contínua. Nestes planos figuram os projetos cuja execução é concordada com a Nação, contando para isso com a transferência do dinheiro.

Programa está sobre a responsabilidade das autoridades educativas e coordenadores provinciais.

Com o intuito de potenciar a ação das escolas argentinas, elas foram incluídas no Programa Integral para a Igualdade Educativa (PIIE), apelando à riqueza da sua proposta pedagógica e institucional.

No Brasil, a coordenação nacional do Programa está no Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas a equipe técnica está formada por profissionais externos que pertencem ao Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), instituição na qual esse país delegou a função do acompanhamento pedagógico do Programa. As Secretarias de Educação estaduais e/ou municipais têm a responsabilidade pela execução local do Programa.

Cabe assinalar que o nosso Ministério, com diferentes ênfases e em cumprimento de variados propósitos, tinha uma história de trabalho articulado com todas as províncias. Porém, no Brasil não tinham esse ponto de partida. O seu sistema educativo —fortemente descentralizado, chegando até o nível municipal de gestão— não tinha antecedentes de gestão em parceria de projetos com os seus estados/municípios. Essa diferença marcou um início assimétrico em termos de participação das províncias ou estados de um e do outro lado da fronteira.

Desde o início, as autoridades das províncias de Corrientes e Misiones assumiram um papel ativo, respondendo ao convite do Ministério Nacional com decisões e trabalho compartilhado (seleção das escolas, acompanhamento no diagnóstico sociolingüístico¹⁰, entre outros). Enquanto isso, o protagonismo das autoridades educativas no Brasil foi paulatino, virando aos poucos numa realidade mais sólida e permanente.

A decisão básica de que fossem os próprios docentes das escolas os que atravessassem a fronteira para



trabalhar no país vizinho outorgou ao Programa uma das suas características mais originais. Esta decisão, sem dúvidas, mostra a importância substantiva do componente intercultural para o desenvolvimento do bilíngüismo. As nossas dúvidas e perguntas teriam sido outras se tivéssemos escolhido os professores de português ou de espanhol do próprio país, para trabalhar num espaço curricular pré-determinado para o ensino de uma língua estrangeira.

Logo depois dos primeiros contatos com os seus alunos do outro lado, Stella Comelliesi, docente da escola correntina Vicente Verón, dizia: *A minha língua e a sua se encontraram. Eu digo assim porque eles queriam que eu pronunciasse bem os seus nomes em por-*

■ 10 | O dispositivo para a sua realização consistiu em reuniões institucionais, comunitárias e de sala de aula, com ampla participação dos alunos, docentes e pais, com o objetivo principal de dilucidar com maior precisão o uso de ambas línguas e as necessidades que o Programa teria que cobrir. Essas ações complementaram-se com enquetes auto-administradas destinadas aos docentes.

tuguês e faziam com que eu repetisse quando era preciso. Eu lhes demonstrava que também podia falar como eles; eles demonstravam satisfação e eu não me negava (...) meus gostos pessoais, tanto nos contos que lhes narrava quanto na comida, na roupa, na música, nos jogos, tudo era novo para eles e para mim.

Os critérios que nós utilizamos para escolher as escolas já tinham sido esclarecidos na primeira versão do projeto que a Argentina enviou ao Brasil. Naquela primeira Reunião Técnica Bilateral, esses critérios foram retomados e aceitos, sem aprofundar na discussão. Poderíamos dizer que, em grande parte, isso foi assim porque a nossa delegação¹¹ assistiu com uma idéia suficientemente clara sobre quais seriam as escolas escolhidas. Com antecedência tinha se trabalhado com as províncias e realizado os diagnósticos, situação que a delegação brasileira ainda não tinha finalizado.

Assim sendo, naquela reunião compartilhamos com os colegas brasileiros as idéias que tinham nos orientado na nossa seleção: a proposta bilíngüe deveria desenvolver-se numa instituição de tempo completo; a sua localização teria que oferecer para os docentes a possibilidade de atravessar a fronteira (cruzar); a equipe docente e de direção, com uma porcentagem alta de estabilidade na função, deveria ter motivação em relação à proposta e aceitar o desafio.

Sendo que a província de Corrientes não tinha a modalidade de tempo completo, foi preciso pensar em escolas que oferecessem a possibilidade de ampliação do prédio, para acompanhar o processo de transformação gradual, assumindo a província o compromisso da execução das obras. Até hoje, numa das escolas isso foi concretizado pela ativa participação dos docentes e a efetiva gestão do coordenador provincial.

O lançamento oficial do Programa coincidiu com a volta às aulas de 2005 na Argentina. Nesse momento,

estava localizado em dois pontos da fronteira: Paso de los Libres (Corrientes) / Uruguiana, nas escolas Vicente Eladio Verón e o Centro de Atención Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), respectivamente; e em Bernardo de Irigoyen / Dionísio Cerqueira, na escola Intercultural bilíngüe N° 1 (ex Mayor Leonetti) e na Theodureto de Faria Souto, respectivamente.

Depois de um laborioso e satisfatório ano de trabalho —junto com as autoridades educativas provinciais, estaduais e, no caso brasileiro, também municipais—, decidiu-se expandir o Programa às escolas Josefa Dos Santos e Gobierno de Tierra del Fuego, nas localidades de Santo Tomé e La Cruz, em Corrientes; e a Escola Intercultural bilíngüe N° 2, de Puerto Iguazú, em Misiones. Essas escolas fraternizaram suas ações com as brasileiras Aparício Mariense, de São Borja, Vicente Solés, de Itaqui, e CAIC, de Foz do Iguaçu, respectivamente. Durante o ano de 2007 também se incorporou ativamente a escola estadual Juscelino Kubitschek para trabalhar em coordenação com a CAIC de Foz e a escola argentina de Puerto Iguazú, pois a primeira só atende crianças

■ 11 | Nessa oportunidade, a delegação argentina esteve formada por Hugo Passalacqua e Sandra Montiel, Ministro de Educação de Misiones e referente do Programa na província, respectivamente; Leticia Ortiz e Carlos Torres, referentes político e técnico da província de Corrientes; Miguel Vallone, Alicia del Gesso e Valeria Pattacini, Diretor Nacional, Coordenadora Geral e Coordenadora Técnica da Direção Nacional de Cooperação Internacional; Ana Armendáriz, Silvia González e Pilar Gaspar, especialistas de Língua estrangeira e de Língua Materna da equipe de áreas curriculares; Silvia Storino e Liliana Calderón, da área de Desenvolvimento Profissional Docente; Liliana Dente, da área de Formação Docente; Carolina Calvelo e Lía López, assistente técnico regional do NEA (Nordeste Argentino) e coordenadora da área de Gestão de Planos e Projetos. Todas essas áreas dependem da Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente.

até a quarta série, e ela atende da quinta à oitava¹².

Como o leitor poderá supor, esse processo de ampliação envolveu muitos atores e precisaram de uma abrangente rede de acordos políticos e técnicos, tanto locais quanto interfronteiriços para que a expansão resultasse sustentável. A Argentina tem colocado sempre este critério na mesa das negociações, assumindo uma atitude cautelosa perante o pedido do Brasil, país ao qual, pela dimensão do seu sistema, resulta-lhe insuficiente operar com esse número de escolas.

Sendo que também na Argentina existe a intenção de ampliação, concordamos com os nossos colegas brasileiros que durante o ano de 2007 trabalharíamos na extensão às outras localidades da fronteira para poder conseguir uma maior abrangência no ano de 2008.

Na Argentina foi uma decisão da primeira hora a nomeação de professores de português como assistentes pedagógicos para acompanhar a proposta da escola em geral e, especialmente, para assessorar os docentes viajantes no seu novo desempenho. Os Ministérios de Educação provinciais assumiram a responsabilidade da sua nomeação.

Essa situação foi diferente no Brasil, onde a figura do assistente pedagógico já formava parte do funcionamento das escolas e tratava-se de profissionais que só em ocasiões falavam espanhol. Isso significou que a necessária articulação entre colegas com papéis semelhantes em ambos países não sempre pôde concretizar-se segundo as expectativas. Membros da equipe do IPOL assumiram parte dessa função, mas como não tinham permanência nas escolas, no início a tarefa não foi simétrica.

Pelo contrário, do lado argentino, as funções dos assessores pedagógicos foram se intensificando enquanto o programa cobrava força no interior das escolas. Nos casos em que esses profissionais conseguissem

harmonizar a sua função com a do responsável institucional —geralmente, diretores ou vice-diretores— evidenciaram-se, claramente, mudanças institucionais que facilitaram a participação e a visibilidade da proposta da escola na localidade.

Desde o início, pusemos em conhecimento do Brasil a nossa preocupação por garantir o desenvolvimento da língua materna e que, para isso, levaríamos adiante ações tendentes a favorecer uma assunção consciente do papel alfabetizador da escola toda.

Levando em conta essa decisão e as diferentes aceções que cada país outorga ao termo alfabetização —e também as conotações derivadas dele—, foi necessário, em repetidas oportunidades, esclarecer confusões, estabelecendo o alcance do seu significado e explicitando sua analogia com o conceito brasileiro de *letramento*¹³.

Esclarecido esse assunto, concordamos que para ambos os países resultava tarefa inerente ao programa o fato de atender e de acompanhar os docentes para potenciar o processo de apropriação e recriação da cultura escrita por parte dos alunos, tanto na língua materna quanto na segunda língua.

Outro aspecto do funcionamento do Programa que é conveniente analisar é o aspecto das condições ins-

-
- 12 | Todas as escolas participantes são públicas, de gestão estadual. A maioria das escolas são de meio tempo. Tem duas escolas que constituem a exceção: a Escola Inter-cultural Bilingue N° 1 (ex escola Mayor Leoneti) da localidade de Bernardo de Irigoyen, e a Escola Theodureto de Faria Souto, em Dionísio Cerqueira. Das seis escolas brasileiras, quatro são municipais. A de tempo completo ubicada em Dionísio Cerqueira, pertence à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e a Juscelino Kubitschek à Secretaria de Educação do Estado de Paraná.
 - 13 | Isto foi assim porque no Brasil o termo *alfabetização* está, ainda, muito relacionado e circunscrito aos processos de codificação e decodificação de sons em letras e viceversa.

titucionais para que os docentes pudessem cruzar ao país vizinho, no âmbito de uma instituição de tempo integral ou em transformação progressiva. No decorrer do tempo, essa idéia inicial foi flexibilizando-se até tornar-se possível atender às diferentes circunstâncias e argumentos, tanto das escolas argentinas quanto das brasileiras.

É preciso esclarecer que, no Brasil, as escolas municipais não têm a possibilidade de mudar a sua oferta institucional porque, entre outras coisas, é a própria comunidade educativa a que elege com o seu voto, a cada quatro anos, aqueles que desempenham os cargos de direção, e o projeto político pedagógico (PEI na Argentina) apresentado forma parte da sua *plataforma*. Assim sendo, em algumas de essas escolas, os docentes cruzam ao país vizinho no mesmo turno e não no contra-turno, como seria o caso de uma escola que projeta estender gradualmente o seu tempo escolar.

De fato, hoje convivem no Programa três formas de organização das escolas em relação com o cruzamento dos docentes: em algum caso, o cruzamento é realizado nas escolas de tempo integral; no caso das escolas de meio tempo, o atravessamento realiza-se, às vezes, no mesmo turno e outras vezes no contra-turno.

É a mesma coisa, para um docente, trabalhar no turno ou no contra-turno? E para os alunos? E para os pais? Até que ponto essa hipótese facilitou ou atrapalhou o funcionamento das escolas envolvidas?

É evidente que essas questões condicionam, e acaba prevalecendo o critério estabelecido entre as duplas de escolas, como é relatado pelo coordenador provincial do Programa em Corrientes: *Por pedido da Escola Aparicio Mariense, os intercâmbios docentes para as primeiras séries se fariam no mesmo turno, no caso da manhã (para as duas escolas). No caso da tarde, pela falta de infra-estrutura do lado brasileiro, para eles seria no mesmo turno —porque a 2ª série funciona de tarde—. Pelo con-*

trário, para a Escola 554 seria no contra-turno porque as duas secções da 2ª série funcionariam de tarde.

Carlos Torres completa o relato. Conta que, na fronteira La Cruz / Itaqui, *...pelo pedido expresso da Senhora Diretora da Escola Vicente Solés, em função da falta de infra-estrutura, solicitou-se que os cruzamentos fossem realizados no contra-turno. Informou-se que existem duas turmas da primeira série disponíveis para a implementação da experiência.*

Flexibilizar a posição inicial em relação com o tempo integral formou parte das novas discussões bilaterais. Nelas ficou claro que a resolução desse aspecto não era somente uma questão formal ou estrutural, sem menosprezar a sua importância por isso; também não se tratava só de uma limitação marcada pelo orçamento ou pela vontade política das autoridades. Fundamentalmente, essa problemática permitiu nos enfrentar novamente com a necessidade de refletir a respeito da escola que pretendemos e do tipo de bilingüismo nele sustentado.

Inicialmente, tal vez a idéia excludente foi a de uma escola com uma proposta curricular ligada aos modelos bilingües conhecidos, geralmente desenvolvidos em instituições com tempo integral. No decorrer do processo de trabalho, com muitas horas destinadas à discussão e à busca de mútua compreensão respeito da escola à que aspirávamos, começamos a polir os enunciados que muitas vezes tínhamos pronunciado: escolas públicas que iriam modificando, paulatinamente, a sua proposta institucional, com docentes que sem ser professores de segundas línguas desempenhariam-se como portadores de cultura, ensinando na sua própria língua, segundo os projetos de sala de aula desenhados em parceria, entre a Argentina e o Brasil.

Quer dizer que, na construção desse modelo comum de ensino, o bilingüismo parte das práticas pedagógi-

cas efetivamente desenvolvidas em ambas as línguas, e não da existência de uma grade curricular previamente configurada, como seria o caso de uma escola que oferece o ensino de uma língua estrangeira.

Além disso, em se tratando de escolas públicas, concordamos que devia prevalecer a inclusão socio-educativa dos alunos e, então, permitir-se-ia o ingresso a qualquer momento da escolaridade, sem necessidade de acreditar proficiência na segunda língua.

Como o leitor poderá apreciar —ou pelo menos é o que tentamos transmitir neste relato—, os critérios originais foram moldando-se na prática e, sobretudo, na reflexão sobre ela, para fazer transparente cada vez mais o alcance do seu significado. Mas, para isso, foi sempre necessário voltar, uma e outra vez, às discussões bilaterais que tínhamos considerado resolvidas.

Parafraseando à Claudia Romero¹⁴, afirmamos que como a *gestão não é um campo de atuação meramente técnico mas basicamente político e vital, e como, além disso, somos muitas as vozes que opinamos, interagimos e decidimos* —às vezes, e só às vezes, com o mesmo compasso—, os componentes de confiança e paciência resultaram imprescindíveis em todos os âmbitos. Nesse contexto, as formulações, modificações, acomodações e novos propósitos nutriram-se do reconhecimento de vários erros e da busca de novas formas de intervenção.

Como sabiamente exprimira mais de uma vez Silvia Zapata: “...a nossa escola não é, mas está sendo”. O Programa também.



O cruzamento

Sem dúvida, colocar a fronteira na primeira plana, nomeá-la, produz, de alguma maneira, a necessidade de cruzá-la.

A fronteira abre questionamentos, provoca a busca de respostas. Isso é o que ocorreu nos encontros de trabalho, intensos e engajados, realizados nas salas do Instituto de Formação Docente Agustín Gómez, na localidade correntina de Paso de los Libres, em fevereiro de 2005, quando pela primeira vez compartilhamos a proposta com todos os atores institucionais e equipes técnicas de ambos os países¹⁵.

Enquanto os anfitriões se esforçavam para facilitar a permanência dos colegas brasileiros, dos compatriotas missioneiros e das equipes técnicas nacionais, ao mesmo tempo em que procuravam inaugurar com sucesso uma relação próxima com a escola argentina da sua localidade, a palavra “cruzamento” foi sem dúvidas a mais repetida. Também foi a *situação* mais freqüente quando começamos a concretizar os primeiros passos para dar início à tarefa nas escolas. E houve muitos cruzamentos de palavras, de olhares, de opiniões, de expectativas, de silêncios...! Simplesmente, porque traspasar os nossos umbrais implica em trabalho e numa laboriosa atividade artesanal para resolver tensões.

Cruzamo-nos nas muitas interferências presentes em nossa comunicação com duas línguas, ainda muito fraca, apesar dos esforços de muitos argentinos por falar em português, e também quando laboriosamente procuramos o ponto de interseção entre os argumentos de cada um dos países. Porque nessa reunião inaugural, cada um de nós era a Argentina e cada um deles, o Brasil.

Com certeza, também não faltaram os cruzamentos entre os representantes do mesmo país: o que dizia a Nação e as posturas provinciais; o que ofereciam as províncias e o que requeriam as escolas; o que as escolas interpretavam que era responsabilidade de uma ou de outra; e os Institutos de Formação Docente e a Universidade de Misiones... Sem dúvida, o impacto da proposta foi grande e gerou muitas dúvidas e incertezas. Mas, certamente, o sentimento que não esteve presente foi o da indiferença.

Assim o relembrou Stella em um dos seus relatos, com a sua apaixonada identidade correntina: *Quando no último dia das Jornadas a diretora fez o oferecimento para os que se interessassem em realizar o cruzamen-*

■ 15 | No Anexo II, pode-se ler a Ata dessas Primeiras Jornadas de Capacitação (p. 74).

to, eu e os meus colegas decidimos empreender esta 'viagem', uma viagem sem um roteiro traçado, poderia dizer sem bússola, mas com muitos desejos de ir traçando um caminho e deixando sulcos bem marcados.

Vertiginosamente, só um mês depois desse encontro, os professores começaram a cruzar para o outro país uma ou duas vezes por semana —segundo o roteiro definido por cada dupla de escolas—, com a indicação de sensibilizar as crianças diante de outra cultura e de outra língua, segundo os mínimos acordos conseguidos entre colegas.

Rocío Flores, responsável do Programa em Misiones, conta-nos dos acordos iniciais para o cruzamento: *...realiza-se duas vezes na semana, terça-feira e quinta-feira, desde as 13.30 até as 16 h. Enquanto as docentes argentinas cruzam ao Brasil para dar aulas de espanhol, as docentes brasileiras vêm à Argentina para dar aulas de português... No intervalo entre o pós-refeitório e a chegada das docentes brasileiras, na Escola de Bernardo, a Prof. Fátima faz com que os alunos assistam um vídeo, lê um conto, realiza atividades tranquilas para depois do almoço. Nas quartas e sextas-feiras organizaram os horários para que as docentes da primeira série estivessem livres, para que pudessem realizar as tarefas de planejamento e de registro de experiências.*

Voltando à Stella, em outra parte do seu relato, descreve a primeira aula na Escola CAIC de Uruguiana: *Foi uma experiência única e irrepetível. Tive que lhes falar com muito cuidado, devagar, gesticulando e, poderia dizer, exagerando algumas expressões, para conseguir um vínculo afetivo por sobre qualquer outra prioridade; tentei usar o vocabulário correto, sem que fosse muito vasto, pois eles estavam pintando e me olhavam às furtadelas.*

Foi assim como durante o primeiro ano de implementação do Programa (2005), só cruzaram os docentes da primeira série —ou *primer grado*, para a Argentina—

. No ano seguinte, nessas escolas acrescentam-se os docentes da segunda série e os da primeira série das novas escolas incorporadas. Em 2007, nas escolas pioneiras, isto é feito também pelos da terceira série, completando desse jeito o primeiro ciclo de ensino, segundo a estrutura do sistema educativo argentino¹⁶.

Embora o cruzamento seja realizado por esses docentes, o resto da escola tem se envolvido progressivamente na proposta em diferentes instâncias do intercâmbio e produção compartilhada. Assim narra Silvia Zapata a partir do seu papel de responsável institucional de uma das escolas correntinas: *No começo do Programa, a escola ficou dividida pelo apelido 'os bilíngües' (pelos docentes que cruzavam a Uruguiana) e o resto da escola (da segunda série em diante). Levou muito tempo para que toda a equipe docente entendesse que a escola toda era bilíngüe....*

Em algumas oportunidades, foram também os alunos dos ciclos superiores os que cruzaram a fronteira para compartilhar atividades artísticas e esportivas com as crianças da escola vizinha. Em outras, foram as suas produções as que chegaram, em forma de matérias para o jornal que editaram juntos¹⁷, maquetes, cartas, convites, fotos e vídeos.

■ 16 | No Brasil, o primeiro ciclo de escolaridade transcorre até a quarta série, numa faixa etária que, formalmente, abrange desde os 7 aos 10 anos de idade.

■ 17 | Alunos e docentes da fronteira Paso de los Libres/Uruguiana editaram o jornal Sem Fronteiras ("Sin Fronteras"). Por sua parte, nas escolas de Bernardo de Irigoyen / Dionísio Cerqueira, o fizeram com o nome de Fronteirinhos ("Fronteritos").

O grau de vida partilhado: a fronteira “viva”

“Nós nos conhecíamos de vista, do comércio, mas não sabíamos que éramos parceiros.”
(Docente brasileiro)

Depois de dois anos de intercâmbio com os colegas brasileiros, de compartilhar encontros de trabalho nas suas escolas e nas nossas, de advertir algumas semelhanças e diferenças na estrutura e no funcionamento dos nossos sistemas educativos, podemos nos manifestar mutuamente —com maior confiança e precisão— até onde chegam os nossos entendimentos e até onde persistem ainda algumas lacunas de compreensão.

Essas lacunas evidenciam-se em certas intervenções e isso nos leva de volta, uma e outra vez, à necessária e inevitável reflexão sobre a prática. Também nos coloca num cenário de permanente negociação de significados na ação.

Se desandar maus-entendidos é sempre muito custoso, é muito mais custoso ainda quando o código não é simplesmente o código das palavras!

Tomamos como exemplo o que ocorreu no começo de um ano escolar, quando um grupo de docentes argentino interpretou como uma falência institucional o fato de que as autoridades da escola brasileira não as tivessem acompanhado e apresentado aos alunos, como sim tinha acontecido no seu país. Quando essa situação foi colocada durante um dos encontros de capacitação bilateral, os brasileiros, surpresos, disseram que a escola

toda considerava as professoras argentinas como sendo membros plenos da sua comunidade educativa, e foi por esse motivo que jamais tivessem pensado em recebê-las e apresentá-las com formalidades que puderam diferenciá-las do conjunto.

Será que nestas *fronteiras subjetivas* se escondem as pistas de novas oportunidades de aprendizagem? Achamos que é assim e que nesses momentos são postos em evidência as lentes culturais a través das quais se percebem e se julgam as ações dos outros. Mas refletir “em ação” não é uma tarefa simples.

Embora nós e os brasileiros compreendamos a importância fundamental de chegar a consensos, e fríssemos nessa busca a nossa comunicação, resulta inevitável que também apareçam as interferências e as diferenças.

Justamente, quando é possível nos diferenciar do habitual e começamos a nos reconhecer no convívio com o outro, as diferenças começam, aos poucos, a serem evidentes.

E então, um dia encontramos-nos detidos na frente do computador pensando e revisando o estilo discursivo em que nos exprimiremos na mensagem de correio electrónico que enviaremos aos colegas brasileiros.

Fazemos isso moderando o nosso jeito *natural de nos* manifestar em forma direta —e às vezes enfática— que eles interpretam como arrogante ou pouco cuidadoso. Trata-se de dizer a mesma coisa mas em um continente de palavras que se olham no espelho.

Em muitos momentos, tem sido útil perguntarmos-nos e, às vezes, adiar conclusões rápidas em relação com diferentes aspectos: os tempos para tomar decisões; as formas de participação, seguramente construídas de acordo com as histórias de cada país; o lugar que ocupa a opinião do professor; as fortalezas e debilidades da sua formação; a presença de outras linguagens na escola, especialmente as relacionadas com a arte e com o domínio do corpo; a valorização dos afetos; o cumprimento das formalidades; os jeitos de manifestar os desacordos...

Em alguns casos, esta bagagem de diferenças alimentou controvérsias de difícil resolução. Assim ocorreu no momento de definir os aspectos exclusivamente curriculares ligados à proposta bilingüe, situação que em 2006 nos levou à necessidade de incluir uma comissão *ad-hoc* para o seu tratamento. O resultado dos acordos alcançados é o documento que apresentamos ao leitor no Anexo IV¹⁸.

Todas estas apreciações nos levam a afirmar que, além das definições, nosso trabalho cotidiano se desenvolve Interculturalmente¹⁹, e isso se manifesta em múltiplas dimensões:

- Da decidida presença dos professores exercendo a docência nas instituições de outro país, até a construção do circuito comunicativo virtual entre todos os atores envolvidos para transmitir as suas experiências, socializar os seus relatos ou, simplesmente, trocar mensagens pelo correio eletrônico.
- Do clima escolar, “contagiado” de brasilidade ou argentividade através do painel bilingüe —com cartazes

que assinalam espaços e dependências do prédio escolar; a celebração de festas populares e a circulação de livros em ambas as línguas—, até o planejamento conjunto para determinar o projeto educativo que será desenvolvido, harmonizando as tarefas que serão realizadas em uma ou em outra língua com o mesmo objetivo e respeitando as “rotinas” próprias da história profissional dos docentes de cada país.

- Da posição tomada numa reunião técnica na busca dos pontos de consenso para avançar em termos curriculares sem desviar os propósitos, até a renúncia do ótimo para cada país em função do possível, para conseguir avançar no modelo comum de ensino.

Porém, falar dessa construção de cooperação Interfronteiriça é também enumerar as múltiplas vicissitudes e os contratempos que intervêm nos aspectos operativo, técnico e financeiro para cumprir em tempo e adequadamente com o Plano Operativo Anual²⁰.

Esta engenharia de gestão tem requerido estratégias de antecipação para prever o orçamento e harmonizar as diferentes fontes de financiamento; especial cuidado e oportunidade na circulação da informação levando em conta a complexidade das interações pessoais; acordos metodológicos e de conteúdo em relação com a capacitação docente; definição e articulação de papéis e funções para complementar as nossas contribuições nas assistências técnicas às escolas e, sobretudo, o

- 18 | Pode-se consultar este documento na página <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>.
- 19 | Em um parágrafo do seu livro *Relatos de la diferencia y la igualdad* (Buenos Aires, Eudeba, 1999), o antropólogo, investigador e docente Alejandro Grimson diz: “A interculturalidade inclui dimensões quotidianas, às vezes pessoais, de estranheza perante à alteridade, desigualdades sociais, assim como dimensões políticas, grupais e estaduais, de reconhecimento e igualdade”.
- 20 | No Anexo III exemplificamos com o Plano 2006. Pode-se consultar na página 76.

reconhecimento de outros pontos de vista e a aceitação de um avanço acompanhado de muitas incertezas.

Nada de todo isso resulta absoluto e acabado, mas podemos afirmar, sem temor de engano, que o programa pôde crescer nos momentos nos quais pudemos compreender mutuamente os sentidos e significados das nossas idéias e nossas ações. E esses momentos têm sido muitos...

Todavia, nessa história de ecos fronteiriços seria uma omissão deixar de nomear o intercâmbio entre uma das províncias mais antigas do nosso país, Corrientes, com uma das mais novas, Misiones.

As diferentes origens políticas de conformação da sua população, suas particulares experiências institucionais e o seu histórico vínculo com o poder central, são só alguns elementos que invalidam —ou pelo menos advertem— qualquer intuito atual de homogeneização.

Esta diversidade cultural não é retórica, mas se faz presente quando cada uma das províncias toma decisões que se correspondem diretamente com o funcionamento das escolas, com a condição de trabalho dos docentes, com aspectos normativos e de infra-estrutura, e com múltiplas e variadas questões que têm a ver com a gestão local do programa, com a promoção das suas iniciativas e com manter vivo o espírito inovador na fronteira.

Então, esta experiência de política pública oferece a oportunidade de ir configurando um cenário intercultural regional, não só pela vinculação entre dois países, mas também pela contribuição das singulares idiossincrasias provinciais, na medida em que ofereçamos lugar para esse propósito.

Acreditamos que uma das formas de aproveitar essa experiência é analisar, em espaços compartilhados, quais têm sido as condições de possibilidade e quais têm sido os alcances dos empreendimentos realizados efetivamente por cada província.

Assim, por exemplo, tem sido um ganho para a inserção local do Programa o fato de que as intendências correntinas o tenham declarado de interesse municipal. O leitor poderá dizer que isso é uma questão de simples formalidade, mas o trabalho incessante das equipes técnicas locais põe em evidência que este marco pode ser muito bem aproveitado para as finalidades do Programa. Um bom exemplo é a participação das escolas gêmeas na celebração de um novo aniversário da cidade de La Cruz, no dia 19 de abril de 2007. Isto é assim transmitido por Leticia Ortiz, responsável do centro provincial da Red Federal em Corrientes : *Observar tão colorido grupo de docentes e crianças, com bandeiras, balões e o passo marcado ao som da Banda de Regimentos foi uma mistura de estranha alegria ...Saber que aí estavam os irmãos de Itaqui, me desbordou. Encheram-se os meus olhos de lágrimas. Durante um instante me paralisei. Passaram pela minha memória, fugazmente, viagens, ligações, reuniões, discussões, e também altercados entre diversos atores do Programa. Por que La Cruz?... bom, este sonho estava aí perante o olhar do meu querido povo.*

Parabenizo todos os que desfilaram: referentes, docentes, alunos, colegas, crianças e pais brasileiros, em fim, todos os que põem todo o seu esforço para que isto funcione e, sobre tudo, tentando que todos se somem a este sonho que, tenho a certeza, será benéfico para nossas esquecidas zonas de fronteira.

Porém, para que isso fosse possível, as escolas trabalharam previamente sobre o significado da celebração, muito acompanhadas pelos professores e alunos do Professorado de Português do Instituto de Formação Docente Ernesto Sábató. E como diz Flavia Luján, assistente pedagógica da escola de La Cruz: *“Acredito, realmente, que este dia significou, tanto para nós quanto para a comunidade como contexto social do que a esco-*

la se nutre, um ponto de partida desde o qual seguiremos avançando até conseguir novos ganhos para o benefício de todos”.

A presença ativa desse instituto formador de docentes assim como dos outros dois que acompanham as escolas correntinas na sua localidade, incorporados cada vez mais no Programa através de assistências técnicas, colaboração nas rotinas escolares, engajamento dos praticantes nos propósitos do ensino intercultural e bilíngüe, desenvolvimento de projetos de investigação relacionados com a interculturalidade e o bilingüismo, e a criação de um clube de narradores de contos em português, são importantes ganhos institucionais.

Por outra parte, a província de Misiones levou adiante a trabalhosa e bem-sucedida tarefa de organização do Primeiro Congresso do MERCOSUL “Interculturalidade e bilingüismo em educação”, em setembro de 2005 e, no ano seguinte, das Jornadas Regionais de Educação Intercultural bilíngüe, dois eventos que congregaram muitos docentes da região do NEA (nordeste argentino) e especialistas de países latino-americanos.

Assim mesmo, o fato de que Misiones considerasse importante abrir um espaço de capacitação em português destinado à comunidade fez com que, ao desenvolver essa proposta, fossem resolvidas as expectativas iniciais em relação com a quantidade de participantes. Assim é contado por Rocio: *...ensinar a língua para que pais e docentes tenham uma boa base, ainda quando nessa zona a realidade lingüística seja muito diferente de qualquer outra do país, pela particularidade de que os argentinos, na sua grande maioria, falam português ou acham que falam e conhecem a língua, já que é possível detectar muitas falências. Também, como docentes, lhes permitirá reconhecer as palavras não escolarizadas do português, para poder corrigir-se sozinhos e detectar os problemas em seus alunos.*

E com essas iniciativas, a fronteira se fortalece.



Quando as gêmeas se olham

“Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de conhecimento”.
Moacir Gadotti

Nos primeiros tempos, impactou muito entre os argentinos o nível de autonomia das escolas brasileiras e o papel ativo dos seus docentes na deliberação ante qualquer iniciativa. Nas reuniões conjuntas mostravam-se participativos e críticos, como evidenciando a necessidade de um tempo interior para aderir completamente ao programa. E os docentes argentinos viam isto com certa admiração.

Ao mesmo tempo, os colegas brasileiros achavam que éramos formais, mas muito estruturados. Viam os nossos docentes mais propensos para receber diretrizes das autoridades do sistema ou das equipes técnicas do que para mostrar as suas próprias iniciativas.

Diante da nossa perseverante —e às vezes, até teimosa— necessidade de ter tudo sob controle e de cumprir com o acordado em tempo e forma, eles antepunham a criatividade, a espontaneidade e o afeto, como elemento essencial de qualquer relação.

Felizmente, com o decorrer do tempo centrado no trabalho, essas apreciações em preto e branco foram deixando lugar aos matizes e à consideração dos benefícios das particulares formas de ser no sistema educativo. Paulatinamente, estamos ensaiando uma sorte de complementaridade e quebrando esses estereótipos tão cristalizados.

A primeira impressão de uma escola grande e colorida, vidrada apesar de estar localizada no meio de uma favela, com um espaço importante para a biblioteca e um comedor luminoso, gerou em nossos docentes a vontade de trabalhar nela. Mas logo depois, essa mesma escola também deixou ver a complexidade e as tensões da população socialmente vulnerável que atende, diferente do conhecido universo de alunos de setores médios. Um grupo de docentes brasileiros que provinham de uma prestigiosa escola estadual também viveram essa situação que desestrutura ao ter que atender crianças argentinas originárias de um setor vulnerável.

Evidentemente, outros cruzamentos nos que pouco importa a nacionalidade.

Porém, talvez o momento mais íntimo e de mais condensação dos olhares das escolas gêmeas seja o momento destinado ao planejamento conjunto. Em um dos seus relatórios, María Silvia Chichizola, assistente pedagógica da escola Verón, descreve as reuniões conjuntas desde a atitude dos participantes: *“Pensávamos como parceiros (assim é que os brasileiros gostam de chamar os autênticos sócios de um projeto comum) ...que só com olhar comum e trabalho cooperativo, podí-*

amos transitar caminhos pedagógicos iguais, desde tradições e experiências diferentes”.

Em outra parte dos seus relatos, conclui: *O planejamento conjunto tem conseguido que as estratégias de ambos países sejam similares; suas dinâmicas, suas condutas na aula, as tarefas propostas, como a utilização de vídeos, músicas, jogos, circuitos recreativos, contato com os livros, com a leitura de histórias, com a evocação do passado, desenhos, dramatizações....*

Além da grande vontade dos docentes de chegar aos consensos nestes espaços de trabalho —muitas vezes conflituosos e portanto criativos—, os atores comparam, inferem, interpretam, mostram e ocultam, atrevem-se e resistem, demandam-se entre eles e também colaboram desde as suas próprias carências. Devagar e progressivamente vão compreendendo o que significa ir construindo uma proposta de ensino, comum entre: um currículo post-factum.

O propósito principal desses encontros de planejamento é a determinação dos projetos que serão desenvolvidos com as crianças. Isso foi acordado em Brasília quando, em junho de 2005, realizamos a segunda Reunião Técnica Bilateral.

Nessa oportunidade, a delegação argentina apresentou uma proposta de desenvolvimento curricular baseada na metodologia de projetos, com alguns exemplos concretos que os colegas brasileiros aceitaram, salientando a importância de que a estratégia didática não estivesse somente definida arredor de uma lista de conteúdos. Concluiu-se que *“haverá, pois, projetos bilíngües, comuns a um par de escolas-espelho, escolhidos de comum acordo com os professores responsáveis pelas turmas bilíngües”*, segundo lembra o relatório desse encontro.

Eles salientaram, como acostumam fazer, a necessidade de apresentar essa metodologia nas escolas, para que os docentes possam discutir e acordar. E foi

assim que aconteceu nos dois lados da fronteira.

Depois, em outubro desse ano, a abordagem dessa metodologia de trabalho foi o eixo do encontro de capacitação bilateral, porque embora ambas as delegações falássemos de projeto, em muitas ocasiões aludíamos a diferentes assuntos. Assim revela-se no relatório dessas jornadas: *O segundo dia iniciar-se-á com uma apresentação do modelo de trabalho via projeto que se esboçou na relação dialógica entre professores e debatedores no dia anterior. Esse modelo será debatido no bojo da apresentação de duas visões de trabalho com projeto: uma ‘via projetos de pesquisa’ com uma presença mais forte dos interesses dos educandos e outra ‘via projetos de trabalho’ com um direcionamento maior por parte dos professores. O modelo derivado das práticas pode, assim, ir sendo desenvolvido pelos próprios professores na medida em que avança sua experiência docente com projetos.*

Desde esse momento, os projetos habitam as escolas embora ainda os docentes, especialmente os argentinos, não estejam suficientemente familiarizados com essa metodologia e todos tenhamos ainda muito caminho por andar.

Cenas nas salas de aula e fora delas

Nas salas de aula, às vezes em meio do pátio ou embaixo das árvores, outras vezes percorrendo a cidade, em determinadas circunstâncias diante de um microfone da rádio local ou da câmera da Rede O Globo e até na própria fronteira, convidados para um ato organizado pelo Ministério Nacional de Ação Social, as crianças e seus docentes ligam seus ensinamentos e seus aprendizados a canções, a livros de contos, a figurinos, a brinquedos feitos por eles mesmos, a representações teatrais e a danças. E com certeza, as crianças também têm a suas pastas!

Nas séries do primeiro ciclo —e em menor medida nas outras séries—, durante dois ou três meses desenvolvem-se projetos previamente acordados entre docentes nos espaços de planejamento conjunto. Nas primeiras séries, esses projetos desenvolvem tarefas em uma e outra língua e acabam com um encerramento que apresenta os produtos obtidos.

No Anexo V²¹ apresentamos ao leitor um desses produtos: “Músicas e contos infantis como fonte de alfabetização”, desenvolvido nas escolas Intercultural bilíngüe N° 1 e Theodoreto de Faria Souto. Nessa ocasião, as crianças e docentes utilizaram diversas linguagens artísticas para mostrar as produções e para salientar o propósito de dar espaço ao prazer e à alegria pelo aprendizado e pelo convívio.

As cenas nas salas de aula —e também fora delas— deixam ver com clareza que as crianças argentinas têm um domínio muito mais fluente do português do que os brasileiros do espanhol, situação que não tem relação com uma questão de ensino mas, igualmente, desespera às professoras argentinas e entusiasmo às brasileiras.

Essa particularidade já era claramente descrita quando em 2004 começamos os diagnósticos e quando, em nosso primeiro encontro com todas as escolas, manifestavam-se assim os docentes argentinos:

Brasil tem uma penetração cultural impressionante. Os docentes que chegamos por acidente na fronteira temos que aprender português para entender às crianças.

Não é que eu queira defender os brasileiros, mas a primeira televisão que nós tivemos foi brasileira. Crescemos vendo com as nossas mães telenovelas brasileiras. Então, não é que eles não queiram aprender o espanhol, mas eles não têm a mesma informação do que nós.

Diante dessa situação tão assimétrica, em repetidas ocasiões temos pedido ao Brasil —e eles mesmos têm reconhecido que o pedido era muito pertinente— o des-

envolvimento de outras atividades dentro e fora da escola, para oferecer aos alunos e à comunidade uma exposição ao espanhol mais permanente. Foi tomado como um propósito, mas a resposta ainda continua sendo escassa.

Embora não possa concretizar-se a implementação conjunta do Programa no nível inicial (educação infantil)²², por decisão dos Ministérios de Educação das províncias de Misiones e Corrientes ministraram-se aulas de português para os alunos de cinco anos. Rocío Flores, coordenadora provincial de Misiones, conta-nos que “...o trabalho conjunto da assistente pedagógica com as docentes dessas salas de aula foi muito produtivo e as crianças, quando ingressaram na primeira série, evidenciaram competências bilíngües”.

Fátima Zaragoza, a mencionada assistente da escola de Bernardo de Irigoyen, relata para nós, com orgulho, os alcances da tarefa nas salas de aula de cinco anos: *Durante um jantar familiar, realizado nas passadas férias de inverno, a irmã de um aluno quis mostrar seu talento tocando o violão, mas o que ninguém esperava era que o nosso querido Ezequiel (quem não quis ser menos) os deslumbrasse, sem inibições, com uma música em português: Sim! A canção ‘Boa tarde coleguinhas’, que tinha aprendido no jardim de infância.*

Uma situação que nos enche de satisfação é que os livros em espanhol e em português —que ambos os países selecionaram e distribuíram— começaram a ocupar um lugar de privilégio nas escolas, renovando o funcionamento das bibliotecas e tornando possível o seu uso freqüente nas salas de aula.

■ 21 | O registro da concretização desse projeto pode se ler na la página 86.

■ 22 | De um lado, no Brasil, o pré-escolar não é obrigatório; do outro, tivesse sido necessário que nossas escolas articulassem com uma terceira instituição brasileira prestadora desse serviço educativo.

Relata Silvia Zapata: *Tivemos que abandonar o velho modelo com que as nossas crianças relacionavam-se com os livros. Antes tínhamos uma biblioteca que, por causa da escassez de lugar servia também como depósito de alimentos para o lanche das crianças; praticamente a sua função era de empréstimo de textos escolares; os títulos eram desatualizados e a disposição para aceder a eles, dificultosa... em um ambiente pouco claro e sem corrente de ar. Depois da capacitação do Plano de Leitura e do acompanhamento provincial, nossa biblioteca já não é a mesma, tendo mudado totalmente as suas funções, a sua aparência física e as condições de acessibilidade. Está aberta à comunidade e cumpre também uma função social importante.*

Nas escolas de nossas províncias chegaram a compartilhar com a comunidade —por meio da organização de maratonas de leitura— esse novo patrimônio escolar também dotado de materiais audiovisuais e jogos.

Concordamos com o Brasil na necessidade de jogar nos momentos de ensino, de dotá-los de um prazer pelo conhecimento, compartilhado entre adultos e crianças, especialmente quando é ministrado na segunda língua. Estas premissas começaram a ser uma questão privilegiada pelos docentes, situação que, pelo menos nas salas de aula argentinas de ensino fundamental, não resultava tão freqüente.

Com o propósito de favorecer o fortalecimento da consciência cidadã para a integração que, como linha de trabalho foi acordada com o Brasil, começamos a desenvolver uma política lingüística local, desde a iniciativa da escola, mas transcendendo o seu âmbito. Para que o leitor possa apreciar o alcance desta iniciativa, queremos convidamos a leitura do relato de Carlos Torres em que narra o desfile e samba enredo na localidade correntina de Santo Tomé que figura no AnexoVI.

Uma maneira de documentar esta história

Desde o dia do nosso primeiro encontro, os colegas brasileiros insistiram com ênfase na necessidade de estabelecer um sistema de relatórios para registrar as ações. Aceitando essa iniciativa, e em concordância com a linha de documentação pedagógica de experiências impulsionada pelo nosso Ministério, inauguramos, com certa dificuldade, esta nova prática que hoje está presente entre todos nós, ainda com diferentes níveis de concreção e alcance.

Naquele momento, encomendamos aos Institutos Formadores de Docentes e à Universidade Nacional de Misiones a tarefa de propiciar e acompanhar os espaços de escrita, entendendo que essa atividade favorecia a reflexão sobre a própria prática e gerava aprendizado socializando as produções individuais, pondo em primeira plana aquilo que muitas vezes fica só como pano de fundo: as idéias prévias, os temores e as expectativas dos professores diante da situação de ensino e a sua responsabilidade perante um empreendimento de caráter bi-nacional.

Temos comprovado com alegria o efeito formativo que podem adquirir estes relatos quando, em mais de uma ocasião, membros do Programa foram convidados para



participar em outros âmbitos e compartilharam os relatos entre colegas. Nessas oportunidades, a circulação da experiência fez com que não fosse necessário promover o debate através de sugestões, pois as perguntas surgiram com espontaneidade. Além disso, as respostas e opiniões muitas vezes contiveram, tranquilizaram e orientaram, porque provinham dos colegas.

Ainda assim, essa prática está apenas começando e precisa de cuidado e continuidade. Porém, hoje o Programa conta com uma linha de documentação com diferentes tipos e níveis de registro, que circulam entre os protagonistas de ambos os países: escritas, filmes, fotografias, gravações de situações de aula, de eventos institucionais e/ou comunitários, relatórios de avanço, testemunhos e produção dos alunos, dentre outros.

Lições aprendidas em parceria

“Se para encontrar-me com o vizinho do outro lado é necessário que faça o esforço de atravessar o rio, o outro (meu vizinho) sabe também que para encontrar-se comigo deve fazer a mesma coisa. Para que o encontro funcione, deve ser de ida e volta”

(Cacique mby à-guaraní, reuniões do Comitê de Fronteira Argentina-Paraguai, 1985)²³.

Muito além das particularidades de cada uma das escolas, o Programa gerou em todas elas um ambiente educativo desafiante, evidenciado, às vezes, como curiosidade, em outros momentos como desconcerto, em ocasiões como competição, também como admiração ou perplexidade... A maioria das vezes, como possibilidade de inaugurar novas propostas e de revisar, segundo o realizado, uma reflexão.

Em outras ocasiões, a presença do Programa reve-

lou situações escolares de conflito —muitas vezes não admitidas pelos seus atores— e, então, gerou algumas resistências que requereram estratégias específicas de intervenção, seja no nível pedagógico ou no nível institucional de parte das equipes técnicas provinciais.

Como eu elaboro minha pertença à escola irmã e como recebo o colega na própria escola? Quais são os aspectos dessa instituição que facilitaram ou dificultaram a minha tarefa? Que lugar exerce o colega do outro país no meu próprio desempenho? Quais aspectos têm prioridade quando estou com os meus alunos do outro lado da fronteira? O que deve oferecer uma escola intercultural e bilingüe? O que eu espero do Estado? Em fim... perguntas e fronteiras.

Os testemunhos dos protagonistas aproximam algumas respostas:

No decorrer do tempo descobri que a voz pode exercer sobre o aluno uma atração especial ou um rejeito. Eu acho que a criança é muito sensível à musicalidade da linguagem oral. Ao falar, então, tento carregar as mensagens de afeto, entoação, modulação.

A surpresa brasileira pela valoração que na Argentina outorga-se à celebração das festas pátrias, com os alunos “abanderados”²⁴ e os docentes como guardiões zelosos do cerimonial! E, do outro lado do espelho, nós, docentes argentinos, inaugurando a possibilidade de ter saudades do nosso dia-a-dia, e, assim, advertir que não existe um único jeito de comemorar as festividades na escola.

O desconcerto e, à sua vez, a alegria da escola toda

- 23 | Material apresentado por membros das equipes de Desenvolvimento Profissional Docente e de Formação Docente do Ministério de Educação da Argentina, em uma das oficinas do Primeiro encontro de Capacitação Bilateral.
- 24 | Estes alunos ganham o direito de levar e cuidar da bandeira de cerimônia nas celebrações pátrias, em geral, como prêmio por suas qualificações, boa conduta ou outros méritos estabelecidos nas escolas argentinas.

quando, no primeiro dia de aulas, um grupo de fadas brasileiras apresentou-se às crianças da primeira série e juntos percorreram, um a um, todos os espaços que compartilhariam durante esse ano!

E hoje... o figurino não tem fronteiras e o hino de ambos países soa nas festas que organizam juntos. E o guarda-pó branco de nossos professores é um signo de identidade respeitada, e em alguns casos imitada pelos *estagiários*²⁵ de espanhol. E cantar e dançar nas aulas resulta habitual também na Argentina... E a discussão sobre que é o que se avalia vai, aos poucos, se esclarecendo... E nas reuniões conjuntas de pais se fala de *nossos* alunos!

Todavia, talvez seja preciso mais tempo de desenvolvimento para poder afirmar quais têm sido “as lições aprendidas em conjunto” e em que medida está instalado nas escolas o que os seus atores manifestam. Dito de um outro jeito, em que medida estão institucionalizados esses processos e, ao mesmo tempo, como é que se mantém acesso o rescaldo da inovação e o que é instituído nesse *fazer escola* a cada dia.

De um outro registro, recuperamos uma reflexão de Silvia Storino logo depois de uma conversa com Gilván Muller, diretor do IPOL, mantida em um bar depois de um encontro de capacitação. Ela dizia que “...possivelmente existam idéias bem diferentes na base das nossas avaliações sobre a escola e que estas idéias de um u outro jeito manifestam-se no Programa”. Comentava que “*alguns brasileiros afirmam que nós tivemos uma escola ‘gloriosa’ à qual voltar, e que nessa construção de escola o Estado teve um lugar central e os professores um lugar mais relegado*”. Chamou a sua atenção que “*para eles, essa sensação não fizesse parte das suas lembranças, mas a sua preocupação era conseguir uma boa escola, especialmente inclusiva de todos os que nunca incluiu e que nessa empreitada os profes-*

sores (como eles chamam os seus “maestros”) sentiam-se mais protagonistas do que o próprio Estado para fazê-lo”.

Embora as afirmações sejam relativas, queremos confirmar com este comentário que o fato de ter uma relação diferente com o passado seguramente intervém na participação presente e nas expectativas de futuro. Mas também que esta situação não é fácil de discernir quando está em jogo nos momentos de planejamento conjunto entre escolas ou nas discussões durante as reuniões técnicas ou nas expectativas dos ministérios de ambos países. Só o tempo e uma necessária distância nos permitirão fazê-lo e, assim, recobrar o aprendizado.



- 25 | Estudantes do curso de docente de espanhol como língua estrangeira, que realizam as suas práticas nas escolas brasileiras.

Outros caminhos e, possivelmente, novos cruzamentos

Os novos questionamentos

Hoje, os questionamentos que acompanham as nossas reuniões técnicas referem-se à modalidade de trabalho institucional além do primeiro ciclo: recorrer a professores de segundas línguas nomeados por cada país ou estender o cruzamento a outros ciclos de ensino? Desenhar uma modalidade que combine ambas possibilidades?

Ao tentar aproximar respostas, irrompem novas perguntas de índole estrutural: Quais destas opções é a mais apropriada em termos de sustentação política, técnica e financeira? Quais seriam os eixos de trabalho a que não renunciaríamos seja qual for a opção escolhida? Como estabelecer um mecanismo de formação docente que acompanhe a experiência no mediano prazo? De que maneira estabelecer mecanismos de compromisso entre os estados nacionais e provinciais / estaduais / municipais para a manutenção, continuidade e expansão do Programa? Que caminho pretendemos deixar?

Com igual força e caráter peremptório para achar soluções e respostas, repetem-se uma e outra vez as nossas preocupações pedagógicas. Até onde prevalece a autonomia dos colegas de escola na proposta curricular? Que lugar ocupa o prescrito? Como se avaliam os saberes construídos?

Com certeza, hoje estamos em melhores condições para resolver essas questões. Talvez, porque quase sem tomar conta temos nos impregnado mutuamente de novos pensamentos e porque também esses propósitos iniciais —que pareciam tão comuns e logo foram mostrando as suas diferenças— aos poucos vão se configurando em termos reais.

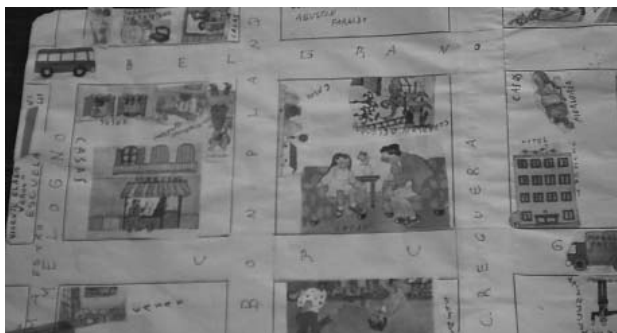
Um deles é a presença do Programa no âmbito do MERCOSUL Educativo, e os possíveis intercâmbios e desenho de propostas similares com outros países limítrofes.

Pareceria que junto ao Brasil temos a enorme responsabilidade de ter sido os primeiros em este desenvolvimento. Embora a nossa dimensão em termos de abrangência seja pequena, entendemos que o que se valoriza e o que se visualiza como impacto no mediano e longo prazo é a marca ideológica do propósito de desenvolver um novo conceito de cidadania latino-americana, ancorada regionalmente e alimentada desde a vida quotidiana das escolas e dos seus atores.

E esse conceito, unido à prática efetivamente provada, tem começado a alimentar um novo projeto bilateral, esta vez com a República do Chile, com cuja equipe técnica já temos mantido duas reuniões de trabalho

para desenhar uma proposta de desenvolvimento de uma nova cidadania no marco de uma cultura de paz.

Com os colegas chilenos, como com os colegas da equipe brasileira, alenta-nos a mesma paixão, essa que compartilhamos os educadores. Essa que não tem fronteiras. E será a nossa tarefa descobrir e destituir outros estereótipos, aproximar-se de novos espelhos e tecer uma história que, com certeza, será contada em um futuro relato.



Relatoría de la Primera Reunión Técnica Bilateral

Relatório/ Relatoria:

Esta reunião teve por objetivo colocar em contato direto as equipes da Argentina e do Brasil que coordenarão e executarão o projeto de criação de um sistema de escolas bilingües e interculturais de fronteira, em conformidade com o que indica a “Declaración Conjunta del Ministro de Educación de Brasil y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina para el Fortalecimiento de la Integración Regional”, assinada pelos Ministros dos dois países em novembro de 2003 em Brasília. Esta primeira reunião das equipes dos dois países alcançou o objetivo de criar a base de compreensão conceitual comum para a execução do projeto, através do planejamento de atividades para o ano de 2005, especialmente a forma da capacitação que será oferecida aos professores dos dois países em fevereiro de 2005.

Dia 16 de dezembro

Coordenação da reunião:

Profa. Lía López, Coordinadora del Área de la Gestión de Planes y

Proyectos de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del MECyT.

Abertura do evento, com a participação do Sr. Miguel Vallone, da Assessoria Internacional e da Profa. Mirta Bocchio, Subsecretaria de Equidad y Calidad (MECyT).

O Sr. Vallone ressaltou nesta ocasião a percepção da necessidade estratégica de a Argentina trabalhar junto com o Brasil na fronteira, mudando de maneira concreta as perspectivas para a região. O atual projeto é o primeiro projeto do MECyT para a fronteira desde o projeto denominado ‘Marchemos para la Frontera’, executado durante o Regime Militar, e que tinha idéias opostas do que o atual sobre a relação a ser estabelecida com o Brasil e com a população brasileira habitante da fronteira. O projeto das escolas bilingües é uma das realizações concretas desta nova política, e a expectativa é de que a experiência se generalize.

1. Situação atual nas escolas envolvidas no projeto

ARGENTINA

Paso de los Libres, Corrientes

Responsável pelo projeto da província de Corrientes: Profa. Leticia Ortiz

Responsável da área de línguas da província de Corrientes: Prof. Carlos Torres

A Escuela Vicente Verón, escolhida nesta província, tem 809 alunos em nível inicial, com turnos da manhã e da tarde. Como não havia contra-turno, a Província teve que criá-lo, com seus custos adicionais, para acomodar as aulas de português à tarde, conforme a concepção apresentada na versão preliminar do projeto. Com isso, será preciso construir duas ou três salas novas mais uma sala multi-uso.

O Conselho de Educação funciona com autonomia frente ao Ministério, de modo que foi um processo longo a conscientização dos responsáveis, sobretudo o compromisso da diretora da escola. Quando ela estava conscientizada, aposentou-se e chegou um novo diretor oriundo de outra região, e portanto sem o mesmo entendimento sobre o funcionamento da fronteira.

Há entusiasmo em participar do projeto: “sempre que não sabemos

o que é, tememos”. Será necessário que fazer toda uma capacitação com os docentes sobre assuntos de bilinguismo, área muito nova para eles. Outra foco do trabalho terá que ser, necessariamente, a conscientização dos pais, que temem o ensino do português, embora estejam com frequência em Uruguiana. Pensam que na escola só se pode falar espanhol e lhes parece difícil aceitar que agora o português fará parte da escola, depois de tanto de tempo de exclusividade do espanhol.

Temos na cidade o Instituto Agustín Gomez de formação docente, mas não oferece Professorado de Português. Pensou-se que este Instituto poderia dar assessoria ao projeto, mas não tem o perfil adequado. Existe um professorado de português em La Cruz, e por primeira vez nesse ano egressam alunos formados; os alunos poderiam fazer suas práticas na escola. Há muitos formados com títulos e com experiência na área de interculturalidade.

Bernardo de Irigoyen, Misiones

Responsável pelo projeto da província de Misiones: Profa. Sandra Montiel

Responsável da área de línguas da província de Misiones: Prof. Marcela Da Luz

95% da província de Misiones é fronteira, e portanto um projeto como esse é fundamental. A escolha de Bernardo de Irigoyen se deve ao fato de ser a única fronteira seca entre a Argentina e o Brasil, o que facilita o trânsito. A vivência binacional é muito intensa e diversificada. As fronteiras foram imposições do Estado, mas as pessoas criam suas próprias formas de convivencialidade na região.

A escola tem 94 anos de história e é a maior da cidade: tem 400 alunos de jornada integral (das 8h às 4h da tarde). A instituição tem uma dinâmica institucional muito diferente de outras – um potencial de conflito muito baixo – que faz com que seja ideal para o que queremos alcançar. A cidade é sede da maioria das capacitações da zona, de várias naturezas, sendo portanto um pólo de referência para a população rural local.

Ofecere aos seus alunos oficinas variadas, entre elas de ervas medicinais, de elaboração e transmissão de programa de rádio e de costura no período da tarde.

Depois de selecionada a escola, foram feitas duas visitas para trabalhar com o diretor e os docentes. Realizou-se um levantamento das necessidades da escola, e surgiu forte a necessidade de maior informatização. Temos o apoio da prefeitura para o processo, e é fundamental esse trabalho conjunto. Contamos em uma oportunidade com a presença do Ministro Daniel Filmus, que veio a propósito de outro programa e foi levado à escola junto com o ministro da província e o presidente do conselho de educação.

O grupo de Misiones foi até a Escola Theodureto de Faria Souto, do lado brasileiro, para reunião com a diretora e com a professora de espanhol, intercambiando idéias e experiências. Foi feito também um rascunho de normatização, criando assim um caráter institucional para o projeto, porque as decisões políticas tem que ser acompanhadas de normativas para

persistir no tempo depois do término das gestões. Tem-se tentado também trabalhar em conjunto com outros atores com a região, como por exemplo, com a Gerência Regional de Educação e Inovação – GEREI, órgão regional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Está muito claro para todos os envolvidos que é muito importante avançar na idéia de integração.

BRASIL

Ministério da Educação

Assessora Técnica do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPEIEF): Profa. Telma Moreira

Assessor Internacional da Secretaria de Educação Básica (SEB): Sr. Diógenes Pereira da Costa Amaral Aguiar.

Referiu-se às dificuldades decorrentes da reestruturação funcional do MEC, ocorrida no primeiro semestre de 2004 e também às dificuldades oriundas do calendário eleitoral brasileiro deste ano, que realizou as eleições municipais. Isso fez com que o

Brasil não avançasse muito no projeto e, de certo modo, reaja às proposições argentinas, que está mais adiantada. Somente há pouco tempo o DPEIEF passou a estar encarregado das conversações que culminarão com a implementação do ensino bilíngües na fronteira. O fundamental é que as funções a partir desse momento fiquem claras e isso possibilitará construir o projeto coletivamente. Por isso, a reunião deverá permitir a construção de uma agenda binacional de trabalho. O IPOL – Instituto de Investigação e Deenvolvimento em Política Lingüística foi chamado para assessorar o MEC neste projeto.

O Prof. Gilvan Müller de Oliveira (IPOL) apresentou algumas informações sobre a situação sociolingüística da fronteira Misiones-Santa Catarina decorrentes da visita da Profa. Stella Maris da Veiga Pereira, pesquisadora do IPOL, durante a recente reunião de troca de experiências entre os profissionais argentinos e brasileiros ocorrida em São Miguel do Oeste e Dionísio Cerqueira (8 e 9 de dezembro de 2005). Destaca-se o fato de que

os alunos argentinos têm mais conhecimento receptivo do português do que os alunos brasileiros do castelhano. Além disso, observações preliminares identificam que alunos de classes sociais mais baixas conhecem receptivamente melhor o castelhano do que os alunos das classes médias, em função iminentemente das necessidades de trabalho dos pais ou deles mesmos, já que a fronteira oferece oportunidade laboral ora de um lado, ora de outro. Foi iniciado o levantamento sociolingüístico preliminar, que será aprofundado no decorrer de 2005.

A Escola Estadual Básica Theodureto de Faria Souto tem aproximadamente 800 alunos de 1ª a 8ª séries em dois turnos, portanto é duas vezes maior que sua congênere argentina de Bernardo de Irigoyen. Não tem turno duplo, isto é, em tempo integral, mas há um projeto da escola de implantá-lo. Há bastante empenho por parte da Gerência Regional de Educação e Inovação (GEREI) de São Miguel do Oeste, na pessoa do Gerente Prof. Silvestre Wichoroski, bem como de

outros agentes envolvidos, em levar adiante o projeto. A demanda social é alta, e também o são as expectativas de expansão do sistema. É notável também que os esforços em Dionísio Cerqueira (SC) até o momento sejam mais articulados que na situação congênere em Uruguiana (RS).

Discussões decorrentes das situações das escolas

- A escola brasileira de Dionísio Cerqueira não oferece educação infantil, o que colocaria o seguinte problema: aceitou-se a proposta argentina de trabalhar com as crianças do pré e do 1º ano argentino, que corresponde ao grupo etário de 5 e 6 anos. No sistema brasileiro, essa idade ainda está na educação infantil. Por isso, do lado brasileiro, trabalhar-se-á também com a creche municipal **Pingo de Gente**, da qual egressam os alunos que formarão as primeiras séries da E.E.B. Theodureto de Faria Souto. A decisão de começar por tal faixa etária traz problemas organizativos para o lado brasileiro, porque implica em coordenar o trabalho em duas instituições de redes

escolares diferentes ao mesmo tempo.

- Prof. Gilvan Müller perguntou se a idéia para o projeto das escolas bilíngües de fronteira partiu da experiência prévia com as chamadas **Escolas Plurilíngües da Cidade de Buenos Aires**, iniciativa do ministro Filmus quando estava à frente do órgão educacional do distrito federal argentino, e que inclui três escolas com oferta de português desde o 1º ano. Respondeu Ana Armendáriz, especialista em línguas estrangeiras do MECyT que se trata de iniciativas independentes, sem relação genética, mesmo porque as escolas de Buenos Aires, porquanto se chamem ‘plurilíngües’ são apenas sistemas de oferecimento ampliado e precoce de ensino de duas línguas.

- Discutiu-se o caso de Foz do Iguaçu, cidade que não contará com uma congênere do outro lado da fronteira. Mostrou-se a inviabilidade de iniciar uma experiência como essa sem a parceria argentina *sur le terrain*. O Sr. Vallone informou-nos da impossibilidade de criar uma nova escola bilíngüe argentina em 2005,

e diante desse quadro, decidimos que Foz do Iguaçu não começará o trabalho agora, mas somente em 2006, quando for criada a escola bilíngüe também do outro lado. Para compensar o estado do Paraná pela postergação do trabalho em Foz do Iguaçu, foi sugerido o contato com escola de Barracão (PR) que tem a vantagem de estar no mesmo conglomerado urbano que Dionísio Cequeira e Bernardo de Irigoyen, de tal maneira que facilita as capacitações e a logística. É preciso todavia ressaltar que Foz do Iguaçu não é uma cidade com as mesmas características de Uruguiana e Dionísio Cerqueira, no sentido estrito de ter uma cidade espelho argentina: sua cidade gêmea seria Ciudad de Leste, no Paraguai e não Puerto Iguazu, na Argentina, muito mais distante, o que coloca o projeto diante de dificuldades no transporte diário dos professores atuantes através da fronteira.

2. Diagnósticos sociolinguísticos preliminares das cidades fronteiriças envolvidas

Ana Armendáriz (MECyT)
Há representações muito diferentes da situação sociolingüística em Bernardo de Irigoyen (Misiones) e em Paso de los Libres (Corrientes). Em Paso de los Libres, a ponte coloca um empecilho ao contato, ainda que ele seja intenso, e delimita muito mais a fronteira. Essa consciência muito forte de ‘fronteira’ entre outras coisas, fez com que a escola sempre tenha sido orientada a falar só o castelhano, e a evitar sistematicamente que os alunos usem o português, o que não ocorreu em Bernardo de Irigoyen, fronteira muito mais aberta e fluída. Para citar um exemplo: em Misiones, observou-se que há crianças que fazem a retradução ao português de tarefas apresentadas em castelhano.

Isso pode ser exemplificado à guisa do que ocorreu no levantamento: no início a diretora comentou que ninguém falava português; no decorrer do processo, entretanto, a pesquisadora foi notando que pais e alunos tinham uma vivência grande com o português, que a medida que as pessoas iam se

soltando, ia aparecendo o conhecimento do português. O Instituto do Professorado estranhou, a princípio, os resultados do levantamento, que mostraram tantos pais falando português e tantos analfabetos em castelhano, mas foi verificando que esta é a situação. Tratar essas questões de **identidades** fará parte dos conteúdos, porque os cidadãos vivem uma situação real que sempre foi desautorizada pelos respectivos Estados e, sem uma rediscussão das identidades, não haverá resultados interculturais expressivos. Como lembrou o representante da província de Corrientes, Prof. Carlos Torres, o projeto representa uma mudança no ‘contrato fundacional’ da escola, isto é, altera sua natureza mesma, as razões ideológicas para as quais foi criada.

Consolidar a alfabetização na respectiva língua precisa ser uma meta do projeto, mas em muitos casos não se sabe qual é a língua materna da criança. Gilvan Müller (IPOL)

Parece ser ponto pacífico que o conhecimento de português do lado argentino é maior que o

conhecimento de castelhano no lado brasileiro, por várias razões. Há interferência do português na alfabetização na Argentina, mas aparentemente não há do outro lado interferência expressiva do castelhano, fato que será melhor investigado no decorrer do levantamento sociolingüístico. Historicamente esta situação já foi diferente: até os anos 1960 era expressivo o bilingüismo receptivo português-castelhano no Rio Grande do Sul, sendo que o conhecimento do castelhano foi diminuindo a medida que o estado se orientava cada vez mais para o centro do Brasil.

Começamos o mapeamento da situação em Dionísio Cerqueira, onde a Profa. Stella Maris da Veiga Pereira esteve no começo de dezembro. Realizou um inquérito via questionários com um grupo pequeno de alunos da E.E.B. Theodureto de Faria Souto (a maioria já havia saído em férias) e realizou um experimento de compreensão do castelhano com os alunos dos dois turnos da creche Pingo de Gente. Os resultados dos questionários estão sendo processados. Na creche há

alunos de uma classe social trabalhadora no período da manhã, em que o ensino gratuito e alunos de classe média de tarde, turno em que a escola é paga. A pesquisadora do IPOL acompanhou a professora de espanhol na leitura e discussão de uma história (Pinóquio) com os alunos. Foi possível observar que as crianças da manhã compreenderam e responderam a perguntas que a professora fazia em castelhano, enquanto que as da tarde apenas puderam interagir sobre o que já sabiam da história por a terem escutado em português em outros momentos. Esse grupo de classe média dispersou-se logo, perdendo o interesse pela atividade. Esse estímulo inicial nos faz intuir que o conhecimento do castelhano é maior quanto mais baixa for a classe social, porque seu aprendizado se dá exatamente pela necessidade do mundo do trabalho e pela sazonalidade dos trabalhos temporários nos dois lados da fronteira.

3. Capacitação Docente Inicial em fevereiro de 2005

Há, para este projeto, em primeiro lugar, uma urgência política. É preciso iniciar o trabalho em março de 2005. Isso foi reforçado pelo Ministro Provincial de Educação de Misiones, que participou nesta fase da discussão. Para que isso ocorra necessitamos prever concretamente por onde o trabalho vai começar e qual vai ser o princípio de expansão do sistema. São estes condicionantes que permitirão visualizar a diversidade dos dispositivos de capacitação, as formas que serão criadas para capacitar os professores.

Em primeiro lugar é importante dizer que o bilingüismo será construído a partir da disponibilização de quadros docentes já formados em ambos os países, isto é, professores argentinos virão atuar nas escolas brasileiras e professores brasileiros atuarão nas escolas argentinas. Desse modo, a **unidade básica de capacitação** é o conglomerado das duas *escolas-espelho*, que atuam juntas e portanto formam uma unidade operacional. Esta forma permite estender à

capacitação o bilingüismo que se pretende obter nas escolas, possibilitando aos docentes dos dois países vivenciarem eles mesmos, nas suas capacitações, o bilingüismo que querem construir com os alunos, na medida em que quadros técnicos dos dois países estarão sempre presentes na capacitação dos docentes de ambas as escolas.

Na discussão decorrente deste ponto foram focalizados ainda assuntos como a necessidade de esclarecer para o corpo docente qual o sentido de uma escola desse tipo, isto é a natureza do empreendimento bilingüe binacional. Há que se criar uma perspectiva comum quanto ao lugar do lúdico e do jogo na educação, e ainda uma compreensão muito detalhada de quem são efetivamente as crianças dessas escolas. Finalmente, é preciso ter claro o papel da interculturalidade que se instaura nesse espaço escolar ampliado, e que define quem é esse outro, em quem confio e de quem desconfio.

O projeto inicia-se, de uma maneira mais formal, na Educação Infantil –crianças de 5 e 6 anos– e

na 1ª série (crianças de 7 anos), seja por uma questão de disponibilidade de quadros, seja porque nessa idade as crianças têm muita facilidade para o aprendizado de línguas. Nas outras séries será desenvolvida uma série de eventos que realizam o bilingüismo nos diversos espaços escolares que não ainda o espaço forma da relação professor-aluno em sala de aula.

A expansão do sistema fica pensada da seguinte maneira: depois de atuarmos nestas duas frentes em 2005 (1ª série com bilingüismo formal em turno completo + restante da escola com espaços pedagógicos bilingües fora de sala de aula), em 2006 o ensino bilíngüe formal expande-se para o primeiro segmento do ensino fundamental no Brasil, e para o 1º ciclo da educação básica e o 4º ano na Argentina. Desse modo, em 2006 teremos todos os alunos de 5 até 10 anos em ensino bilíngüe de turno completo (manhã e tarde). Em 2007 o ensino bilíngüe atinge o segmento de 5ª a 8ª série, em proporção a ser definida no andamento do projeto, até atingir

o ideal de 50% do currículo disponibilizado em cada uma das duas línguas.

Dado este quadro de trabalho em 2005, seria estratégico pensar que a capacitação precisa ser feita para dois grupos de professores: de um lado os docentes que atuarão no bilingüismo formal de pré e 1ª série, de outro lado, os professores que atuarão no bilingüismo 'intersticial' da escola.

A questão da bi-alfabetização

Foi discutida a questão da bi-alfabetização anunciada no documento do projeto divulgado pelo MECyT. O Prof. Gilvan (IPOL) levantou a questão de que a tradição educacional de escolas bilíngües brasileiras, grandemente desenvolvida no sistema escolar indígena (3.100 escolas com 112 mil alunos) prevê a alfabetização em uma só língua, enquanto que a segunda língua seria, no primeiro momento, desenvolvida na oralidade. Ana Armendáriz (MECyT) comentou que a bi-alfabetização pode ser feita sim, que os últimos estudos o demonstram, mas que ela estaria de acordo com a idéia do desenvolvimento prioritário da

oralidade em segunda língua e do reforço da alfabetização em língua materna, inclusive porque se tem reconhecidamente o problema da interferência das variantes locais na aquisição da escrita e porque uma das metas do ensino nestas regiões é reforçar o letramento na primeira língua. Finalmente, talvez não seja estratégico falar em 'bi-alfabetização' no contexto brasileiro porque o desconhecimento sobre o assunto e a legislação anti-bilingüismo ainda vigente podem criar um clima político contrário ao projeto. Silvia González esclareceu que, pela concepção pensada na Argentina, bi-alfabetização não se referia ao ensino formal do sistema alfabético em duas línguas, mas muito mais à livre circulação de textos e estímulos nas duas línguas e à naturalização do trato com materiais em castelhano e em português. Em decorrência dessa concepção, muito mais unânime, talvez fosse conveniente chamar o processo de 'letramento bilíngüe'.

A questão dos materiais

Serão disponibilizadas para as turmas participantes do projeto duas bibliotecas que ficarão disponíveis

dentro de sala de aula: uma para a 1ª série e outra para a 2ª a 4ª séries. A biblioteca para a 1ª série será composta por sessenta títulos diferentes, com 14 exemplares repetidos. Será um material para o professor argentino usar na escola brasileira no contra-turno escolar sob sua responsabilidade. Há desde livros sem texto escrito até textos mais complexos, poesia, novelas, que serão usados de uma forma ou de outra.

A contrapartida será feita pelo MEC brasileiro, que até fevereiro de 2005 fará a seleção de materiais correspondentes em português, que os professores brasileiros utilizarão nas turmas argentinas. Foi ainda proposto que os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático sejam distribuídos a cada aluno argentino e também para cada escola argentina em si, ademais daquilo que será preparado para a biblioteca de aula para o pré e para a 1ª série.

Uma parte significativa dos livros apresentados na reunião são traduções dos países centrais, porque não há livros nacionais infantis suficientes para que eles

predominem. Talvez essa proporção possa ser maior no caso brasileiro, pelo tipo de mercado existente. Serão, sempre que possível, priorizados os livros de autores nacionais, de tal maneira a não se trabalhar com traduções, mas com textos autenticamente gerados nas línguas-alvo do sistema educacional bilingüe. É necessário, para o sucesso deste empreendimento, indicar o número de turmas em cada escola de modo a possibilitar a compra dos livros.

Dia 17 de dezembro de 2005

Duas questões foram centrais na discussão desse dia: o plano de capacitação para fevereiro de 2005 e o plano curricular a ser desenvolvido para as escolas bilingües.

Plano de Capacitação para fevereiro de 2005

A capacitação inicial ocorrerá com todos os docentes das escolas envolvidas em Paso de los Libres, Corrientes, na semana de 14 a 18 de fevereiro de 2005. Os docente de Dionísio Cerqueira e

Bernardo de Irigoyen deslocar-se-ão pelo lado argentino até o destino. O financiamento para a viagem dos professores catarinenses, bem como para a manutenção dos professores brasileiros das duas cidades envolvidas em território argentino ocorrerá desta vez, excepcionalmente, por conta da Argentina.

Essa capacitação terá por objetivos apresentar o projeto à comunidade local, mostrando sua relevância para a zona de fronteira. Será o momento de oferecer aos docentes uma visão geral sobre sociolingüística e bilingüismo, instrumental para a compreensão da nova natureza da escola em que trabalham. Além disso, os docentes, assessorados pelos capacitadores, planejarão as atividades de 2005 e terão oportunidade, nesse processo de planejamento, de esclarecer conceitos e procedimentos necessários para o trabalho. Os professores vão se conhecer entre si e vivenciar já uma situação de bilingüismo como a que pretendem criar nas suas escolas.

Dada a formulação sobre o modo

de introdução do bilingüismo nas escolas proposto na reunião, será preciso dividir o grupo em dois:

1. Grupo A: Professoras do pré e da 1ª série que iniciarão os trabalhos em março/2005

2. Grupo B: Professores das outras séries, que teriam por meta planejar o cronograma de atividades bilingües do ano de 2005.

Os professores do Grupo A (aprox. 30 pessoas), no decorrer do seu planejamento, envolver-se-ão com temas ligados ao **trabalho específico com os materiais escritos disponibilizados**, refletindo sobre a **presença da escrita e da oralidade em sala de aula**. Precisarão ter clareza, para a boa realização dos seus trabalhos, das **estratégias de aprendizado de línguas por intercompreensão** e sobre as características **do trabalho bilingüe com línguas próximas**. Precisarão ser instruídos sobre **estratégias de contação de histórias**, de tal maneira que possam eles mesmos, com assessoria, elaborar os protocolos de aula para o 1º semestre de 2005. Esse grupo discutirá também os processos de **avaliação** a serem

considerados no processo. O Grupo A será acompanhado por um corpo de capacitadores que chamarão a atenção do grupo para os assuntos citados e outros de relevância para a citada capacitação.

O Grupo B (aprox. 125 pessoas) tem por tarefa pensar o bilingüismo na escola fora da relação estrita professor-aluno, isto é, o bilingüismo que se instaurará nas diversas outras relações que a escola propicia: festividades, visitas, recreios, biblioteca, meios de comunicação, etc.. Para que isso ocorra, o grupo será dividido em 5 grupos menores de aproximadamente 25 pessoas cada um. Em cada grupo haverá professores de todas as escolas envolvidas, que ficarão encarregados de desenvolver os planos realizados por ocasião da capacitação na escola durante o primeiro semestre de 2005. A cada um desses grupo menores será destinado o planejamento de um aspecto do bilingüismo escolar:

1. Circulação de Materiais

A escola tem sido considerada a principal agência de letramento da sociedade, e isto é mais

verdadeiro quanto menos inserida na cultura letrada é uma dada comunidade particular. Por isso, esse grupo pensará estratégias para que na escola estejam presentes materiais escritos nas duas línguas disponíveis na cidade: desde panfletos e propaganda comercial até jornais e livros. Isso vale igualmente para materiais orais, como a presença do rádio e da televisão dos dois países envolvidos no projeto. Deve considerar ainda as possibilidades de utilização, na escola, de material audiovisual em castelhano e português.

2. Relações com a comunidade

Este grupo pensará no aproveitamento de oportunidades das duas cidades-gêmeas para o trabalho bilingüe. Pensará na relação da escola com os pais e as famílias dos alunos, nos recursos lingüísticos que elas podem aportar ao bilingüismo escolar. Desenvolverá estratégias para a criação de uma atmosfera propícia ao uso das duas línguas, eliminando preconceitos e atuando sobre as representações de parte a parte. Mapeará recursos das próprias cidades, que poderão vir

à escola para palestras e outras atividades em segunda língua.

3. Rituais escolares

Os rituais escolares passarão a ser bilíngües. Isso inclui as festas pátrias, mas igualmente as várias comemorações que são feitas no âmbito escolar e que pertencem à tradição dos dois países. Os professores, desse modo, pensarão no compartilhar dessas tradições, de modo a instaurar um verdadeiro ensino intercultural.

4. Espaço Letrado: Sinalizações

Sinalizações significa aqui planejar de que modo professores e alunos envolver-se-ão em criar um espaço bilíngüe na imagem da escola e da cidade. ‘Banheiro’ – ‘Baño’ é um exemplo de tarefa que pode ser realizada por alunos da 1ª série a partir do momento da alfabetização, por exemplo. Desse modo, a ‘cara’ da escola, em primeiro lugar, e depois de outros lugares da cidade, podem ganhar um aspecto bilíngüe.

5. Jogos e Dramatização

Esse grupo terá a importante tarefa de pensar o bilingüismo em uma série de espaços lúdicos, desde o recreio até atividades especiais de final de semana, por



exemplo, promovendo grupos de teatro que dramatizem na segunda língua, ou corais com repertório bilíngüe, ou ainda olímpiadas que recriem as identidades locais a partir de uma base bilíngüe e intercultural.

Os diretores das escolas terão o dia 14 de fevereiro para uma reunião com os quadros dos ministérios, capacitadores e assessoria, de modo a esclarecer particularidades do projeto e pensar na administração de uma escola em modo bilíngüe. Esta reunião pode se estender no início

da manhã do dia 15, se for necessário, antes do início das atividades dos docentes, que será às 11:00 horas. Na distribuição dos quadros para o trabalho, o diretor acompanhará o Grupo A e o sub-diretor (ou coordenação pedagógica) acompanhará o Grupo B. A equipe de capacitadores será constituída por especialistas do MECyT, do MEC, do IPOL e de Institutos do Profesorado da Província de Corrientes. O seguinte quadro apresenta o planejamento da capacitação para o período de 15 a 18 de fevereiro:

Projeto Escolas Bilingües Interculturais de Fronteira

Quadro de Capacitação para o período de 15 a 18 de fevereiro de 2005

	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Manhã	8:30 hs Encontro dos capacitadores para planejamento das intervenções. 11:00 - 12:30 hs Abertura do evento: Exposição do Projeto.	9:00 – 12:00 hs Constituição dos Grupos Início do trabalho dos grupos: Grupo A Grupo B	9:00 – 12:00 hs Trabalho nos grupos.	9:00 – 11:30 hs Escrita do documento final por grupo. 12:00 – 13:30 Apresentação dos resultados / leitura dos documentos produzidos. Encerramento.
Tarde	14:30 – 18:00 hs Introdução ao bilinguismo e à sociolingüística Profa. Ana Armendáriz (MECyT) e Prof. Gilvan Müller (IPOL).	14:30 – 15:30 hs Socialização do andamento dos trabalhos. 16:00 – 18:00 hs Continuação dos trabalhos em grupo.	14:30 – 15:30 hs Apresentação dos trabalhos realizados: 10 minutos por grupo. Discussão de cada apresentação.	

Será preciso desenhar um dispositivo de registro para o evento de capacitação, com uma perspectiva etnográfica, de modo que todos os passos de construção do projeto fiquem claros para as futuras fases do trabalho. Paralelamente foi sugerido pelo Prof. Gilvan que haja uma equipe de filmeagem presente no evento, produzindo um documentário a partir de tomadas das discussões e de entrevistas com os participantes.

Desenho Curricular Bilingüe

Pretende-se alcançar uma

distribuição dos conteúdos curriculares de modo que 50% seja disponibilizado na primeira e 50% na segunda língua. Em uma visão mais tradicional, as duas línguas estão distribuídas em dois turnos separados: de manhã as atividades ocorrem na língua materna e à tarde na segunda língua. Isso não precisaria ser feito assim, porém. Outros modelos podem ser utilizados. A perspectiva a ser desenvolvida é de bilingüismo aditivo, em que não haja perda da língua materna, mas desenvolvimento lingüístico nas duas línguas.

O ensino via pesquisa poderia ser uma solução para a necessidade de “conteúdos compartilhados”. Nesta visão educacional, o professor parte do interesse dos alunos, que constroem e executam projetos de pesquisa. Como os projetos são variados, a base curricular comum se refere muito mais aos processos de intelectualização dos alunos e ao modo como tratam dos objetos de conhecimento. Mas o momento é de muitas urgências, e possivelmente este tema possa ser discutido mais tarde, inclusive como uma metodologia para o

tratamento dos aspectos ligados à fronteira e à vida das populações de fronteira.

Na capacitação de fevereiro teremos um guia para o trabalho docente até julho. Realizaremos uma reunião em junho para que os especialistas dos dois países tragam suas propostas curriculares de 1ª a 4ª série, de maneira que até setembro de 2005 a base curricular comum esteja construída. Para tanto, é preciso estipular o perfil dos especialistas que contribuirão para esta construção. A sugestão argentina é de especialistas em Língua, Literatura, Matemática, Ciências Sociais, Ed. Física, Ed. artística e Educação para a cidadania.

Avaliação final da reunião

Houve unanimidade sobre o fato de que a reunião atingiu seus objetivos: criou-se uma base de compreensão comum a partir de duas tradições diferentes, e foi possível combinar um cronograma concreto de ações para o curto prazo, mas já apontando para todo o ano de 2005. O assessor internacional do MECyT comentou

que a reunião avançou mais do que as expectativas. Vários participantes comentaram que tinham muitas perguntas quando chegaram para a reunião, mas que elas foram respondidas, que construímos respostas para os encaminhamentos necessários, e será possível aos representantes das províncias levar ao

conhecimento das escolas a forma como o projeto vai funcionar. Foi saudada a iniciativa de que as aulas terão um início oficial em março, possivelmente com a presença dos ministros de educação dos dois países. Comentou-se também que foi excelente a presença dos representantes das províncias.



ACTA - 1^{as} JORNADAS BILATERALES DE CAPACITACIÓN

Para la Implementación del Proyecto
“Modelo de enseñanza común en
escuelas de zona de frontera, a partir
el desarrollo de un programa para la
educación intercultural, con énfasis en
la enseñanza del portugués y el
español”

ARGENTINA - BRASIL

Se realizaron en la Ciudad de Paso de los Libres, Corrientes, República Argentina, entre los días 14 y 18 de febrero de 2004, las 1^{as} JORNADAS BILATERALES DE CAPACITACIÓN para la Implementación del Proyecto “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir el desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español”, contando con la participación de autoridades educativas y equipos técnicos de los Ministerios de Educación de la Argentina y del Brasil, de las provincias de Misiones y de Corrientes, del Estado de Santa Catarina y del Municipio de Uruguayana, directivos y docentes de las cuatro escuelas involucradas, docentes de Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de Misiones.

La agenda de la reunión se adjunta como Anexo I.

El Resumen Ejecutivo se desarrolla en Anexo II.

1. De acuerdo con la agenda prevista se trataron los siguientes temas:

a. Acuerdos de funcionamiento institucional del proyecto.

b. Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en contextos de frontera.

c. Familia, infancia y contenidos culturales.

2. Del desarrollo de los temas mencionados up supra se arribó a los siguientes acuerdos relacionados con lo estipulado en la Declaración Conjunta firmada por los Ministros de Educación de la Argentina y del Brasil el día 9 de junio de 2004 y el Plan Operativo Diciembre 2004–Diciembre 2005, que surge de la Reunión Técnica Bilateral realizada el 17 de diciembre de 2004 en Buenos Aires, Argentina:

a. *Lanzamiento del Proyecto*: 4 de marzo de 2005, Bernardo de Irigoyen-Dionísio Cerqueira.

b. *Comienzo efectivo del Proyecto*: 8 de marzo de 2005. Escuela 604 de Bernardo de Irigoyen - Escuela Theodureto de Dionísio Cerqueira, Escuela Vicente Verón de Paso de los Libres, y Escuela CAIC de Uruguayana.

c. *Modalidad de implementación*: Las escuelas de Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira dispusieron un cronograma de clases español/portugués que se dictarán dos veces por semana con una carga horaria de seis (6) horas, con su respectivo intercambio de docentes para 1º grado de EGB / 1ª série.

Las escuelas de Paso de los Libres y Uruguayana acordaron, hasta el mes de julio de 2005, un cronograma de clases español/portugués que se dictarán una vez por semana con una carga horaria de tres (3) horas, con su respectivo intercambio de docentes para 1º grado de EGB / 1ª série.

Las escuelas argentinas de ambas provincias implementarán la enseñanza del portugués para niños de sala de cinco años del nivel inicial.

d. *Actividades de sensibilización e integración educativo-cultural*: Los directivos y todos los docentes de las escuelas participantes en el Proyecto propusieron y acordaron diversas acciones y actividades para implementar desde las instituciones educativas, con los alumnos, docentes y familias.

e. *Acompañamiento pedagógico*: Se conformaron duplas bilaterales locales responsables del acompañamiento pedagógico permanente a las escuelas y de la organización de instancias

de capacitación de acuerdo con necesidades locales.

f. *Documentación pedagógica*: Se acordaron los siguientes objetivos:

1) Contribuir a enriquecer la práctica docente.

2) Difundir la experiencia escolar en ambos países como "parámetro" para la propia organización del proyecto y para otras experiencias similares.

3) Promover grupos colaborativos entre maestros para intercambiar y reflexionar sobre las experiencias y los relatos.

4) Circular las relatorías entre todos los participantes de esta experiencia.

La tarea de documentación será desarrollada principalmente por los institutos de formación docente (IFD) y las universidades con los docentes de las escuelas participantes.

g. *Próximas Reuniones Bilaterales*.

1) *Reunión Técnica Bilateral*, en el mes de junio de 2005 a realizarse en Brasil (lugar y fecha a definir).

Se tratarán los siguientes temas:

- Definición de Modelo de Escuela Bilingüe.

- Definición de propuesta pedagógica 2005-2007.

Para ambas temáticas las comisiones nacionales conformadas por los

referentes de los ministerios nacionales y provinciales/ estatales/ municipales, conjuntamente con los responsables pedagógicos de las escuelas trabajarán para realizar los aportes necesarios a fin de poder realizar intercambios bilaterales previos a la reunión de junio.

2) *2ª Jornadas de Capacitación*, para docentes de las cuatro (4) escuelas involucradas en el proyecto.

Se prevé su realización en el mes de julio en Brasil (lugar y fecha a definir). La agenda de la misma será establecida en la Reunión Técnica Bilateral del mes de junio.

h. *Trámites migratorios*: Los Ministerios de Educación nacionales arbitrarán las medidas necesarias, a través de sus respectivas Cancillerías, para facilitar el paso en la frontera.

i. *Financiamiento de las actividades*:

1) Reuniones Bilaterales: Los costos de pasajes, alojamiento y viáticos de las delegaciones visitantes corresponden al país de origen. Los costos de organización, materiales didácticos, papelería, traslados internos, almuerzos y refrigerios corresponden al país anfitrión.

2) Traslado de docentes para el dictado de clases: cada jurisdicción educativa provincial/estadual/municipal se

responsabilizará de otorgar el subsidio mensual para traslados a la escuela hermana.

3) El material bibliográfico para conformar las bibliotecas escolares y docentes será aportado por los Ministerios de Educación nacionales.

Concluida la reunión se procede a la elaboración de la presente Acta de la cual se firman dos ejemplares del mismo tenor.

Por la Delegación de la República Argentina

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Responsable de Proyecto Ministerio de Educación de Corrientes.

Responsable de Proyecto Ministerio de Educación de Misiones.

Por la Delegación de la República Federativa de Brasil

Ministerio de Educación.

Responsable por la Secretaría de Educación de Santa Catarina.

Responsable por la Secretaría Municipal de Educación de Uruguayana.

Plan de Trabajo Bilateral 2006

	Productos	Fechas
MERCOSUR Educativo	Inclusión del Programa Bilingüe de Frontera en el Plan Estratégico 2006-2010.	Abril 2006
Equipo Técnico	Consolidación de los equipos técnicos locales en Uruguayana, Paso de los Libres, Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira.	Marzo 2006
	Definir as funções e responsabilidades das equipes.	Março 2006
	Conformación de los equipos técnicos locales en Santo Tomé, São Borja; La Cruz, Itaqui; Iguazú, Foz de Iguazú.	Febrero - marzo 2006
	Circulación de informes de avance entre las parejas de escuelas.	Marzo - diciembre 2006
	Reuniones bilaterales.	Junio y noviembre 2006
	Diagnósticos sociolingüísticos.	Marzo 2006
	Circulación de información entre los equipos locales y nacionales intra e inter países.	Febrero - diciembre 2006
	Intercambios educativo-culturales entre escuelas de ambos países.	Marzo - diciembre 2006.
Formación de la conciencia ciudadana para la integración.		

Responsable por Brasil	Responsable por Argentina	Fuente de financiamiento
Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assessoria Internacional.	Subsecretaría de Calidad y Equidad; DNCI.	
Ministério da Educação. Secretaria Estadual de Santa Catarina Secretarias Municipais de Educação de Uruguaiana.	Ministerios de Educación de las provincias de Corrientes y de Misiones. Consejos de Educación de las provincias de Corrientes y de Misiones.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de las provincias de Corrientes y de Misiones Ministerios y Consejos de Educación provinciales. No Brasil: MEC/SEB.
Ministério da Educação, equipes locais.	Ministerio de Educación de la Nación y de las provincias de Corrientes y de Misiones.	
Secretaria de Educação de São Borja, Itaqui e Foz do Iguçu.	Ministerios de Educación de las provincias de Corrientes y de Misiones. Consejos de Educación de las provincias de Corrientes y de Misiones.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de las provincias de Corrientes y de Misiones. Ministerios y Consejos de Educación provinciales. No Brasil: MEC/SEB.
Coordenadores locais do projeto. Assesores contratados. Gestores das escolas.	Coordenadores Provinciales de Programa. Asistentes pedagógicos de las escuelas. Equipos directivos de las escuelas.	
SEB e DPE.	DNGCyFD; DNCI.	Ministerios Nacionales de ambos países.
DPE Assessoria.	DNGCyFD.	Ministerios Nacionales de ambos países.
Coordenador Nacional, coordenadores locais e assessoria.	Coordenador Nacional del Programa y Coordinadores Provinciales del Programa.	
Coordenadores e equipes locais, professores e gestores. Ministério da Educação.	Supervisores y equipos directivos y docentes de las escuelas.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de las provincias de Corrientes y de Misiones. Presupuesto provincial No Brasil: MEC/SEB.

	Productos	Fechas
Capacitación	Actividades interculturales de exposición a la otra lengua destinadas a la comunidad.	
	Relación con los medios de comunicación locales y nacionales.	
	Metodología para la formulación de una política lingüística municipal.	Mayo - diciembre 2006
	Diseño de la Capacitación bilateral anual (dispositivo).	01-15 de marzo
	Desarrollo de la capacitación bilateral.	Marzo - diciembre 2006
	Asistencia técnica a las capacitaciones locales.	Marzo - diciembre 2006
	Desarrollo de capacitaciones locales.	Marzo - diciembre 2006
Planificación entre escuelas	Escuela Verón - Escuela CAIC: 3 encuentros.	24/04 (CAIC); 03/08 (Verón); 20-24/11
	Escuelas de Santo Tomé, La Cruz, São Borja e Itaqui: reuniones con docentes y equipos.	06-10/03
	Esc. Int. Bil. Nº 1: reunión de padres y docentes argentinos y brasileños.	16/02/06
	Escuela Theoduretto: reunión de padres y docentes brasileños y argentinos.	01/03/06
	Escuela Int. Cult. Bil. Nº 1 -. Escuela Theoduretto: primera reunión entre escuelas.	21/02/06
	Escuelas de Puerto Iguazú y Foz de Iguazú: primera reunión.	Marzo 2006

Responsable por Brasil	Responsable por Argentina	Fuente de financiamiento
	Supervisores y equipos directivos y docentes de las escuelas. Ministerios provinciales y nacional.	
Comisión Bilateral.	Comisión Bilateral.	Ministerios Nacionales de ambos países.
Ministério da Educação.	Ministerio Nacional.	Ministerios Nacionales de ambos países.
Ministério da Educação/Assessoria.	Ministerio Nacional.	Ministerios Nacionales de ambos países.
Assessoria contratada.	Ministerio Nacional.	Ministerios Nacionales de ambos países.
Ministério da Educação/Assessoria.	Ministerios Provinciales de Corrientes y Misiones.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de las provincias de Corrientes y de Misiones. No Brasil: MEC/SEB.
Coordenador local, assessoria contratada.	Coordinador Provincial, Asistente Pedagógico y Directivos.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de la provincia de Corrientes. No Brasil: MEC/SEB.
Coordenador local, assessoria contratada.	Coordinador Provincial, Asistentes Pedagógicos y Directivos.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de la Provincias de Corrientes . No Brasil: MEC/SEB.
	Coordinador Provincial, Asistente Pedagógico y Directivos.	
Coordenação local, gestores e professores.		
Coordenador local, gestores e assessoria contratada.	Coordinador Provincial, Asistente Pedagógico y Directivos.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de la Provincias de Misiones. No Brasil: MEC/SEB.
Coordenador local, gestores e assessoria contratada.	Coordinador Provincial, Asistentes Pedagógicos y Directivos.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de la Provincias de Misiones. No Brasil: MEC/SEB.

	Productos	Fechas
Comisión curricular	Conformación de la Comisión.	Febrero 2006
	Diseño Curricular Bilingüe para el Primer Ciclo de la Escolaridad Básica.	Junio 2006
Seguimiento y acompañamiento del Programa	Diseño de un modelo de seguimiento y evaluación: variables, dimensiones, indicadores e instrumentos.	Junio 2006
	Asistencias técnicas a las instituciones.	Marzo - diciembre 2006
	Asistencia técnica a los equipos técnicos locales.	Febrero - diciembre 2006
Condiciones estructurales de implementación del Programa	Avances normativos para la implementación.	Febrero - marzo 2006
	Acondicionamiento de la infraestructura	Marzo 2006
	Planta funcional de las escuelas	Marzo 2006
	Presupuestación 2006	Febrero - marzo 2006
Materiales	Selección, compra y distribución de libros, videos, cassettes y juegos en español y portugués para las escuelas nuevas y para los segundos años de las escuelas en funcionamiento.	Febrero - marzo 2006

Responsable por Brasil	Responsable por Argentina	Fuente de financiamiento
SEB/DPE.	DNGCyFD; DNCI; referentes provinciales.	
Comisión Curricular Bilingüe.	Comisión Curricular Bilingüe.	Ministerios nacionales, provinciales/ estatales/municipales de ambos países No Brasil: MEC/SEB
Comisión Curricular Bilingüe.	Comisión Curricular Bilingüe.	Ministerios nacionales, provinciales/ estatales/municipales de ambos países No Brasil: MEC/SEB
Equipos técnicos locales.	Equipos técnicos locales.	En Argentina: Plan Anual Provincial 2006 de las provincias de Corrientes y Misiones. No Brasil: MEC/SEB.
Assessoria contratada.	DNGCyFD.	Ministerios Nacionales de Educación de ambos países.
Ministério da Educação Secretarias de Educação (estadual e municipais).	Ministerios de Educación y Consejos Generales de Educación de la Provincias de Corrientes y Misiones.	
Ministério da Educação Secretarias de Educação (estadual e municipais).	Ministerios de Educación y Consejos Generales de Educación de la Provincias de Corrientes y Misiones.	Ministerios y Secretarías de Educación locales.
Secretarias de Educação.	Ministerios de Educación y Consejos Generales de Educación de la Provincias de Corrientes y Misiones.	Ministerios o Secretarías de Educación locales.
Ministério da Educação.	Ministerios de Educación y Consejos Generales de Educación de la Provincias de Corrientes y Misiones.	Ministério da Educação e Secretarias de Educação.
Ministério da Educação. Secretarias de Educação.	DNGCyFD y DNCI, Ministerio de Educación de Argentina.	En Argentina, DNCI. No Brasil: MEC/SEB.

Escuelas de Frontera | Brasilia y Buenos Aires, octubre de 2007

PROGRAMA ESCUELAS BILINGÜES 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.

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 valore 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, suscrito 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 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.

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, inició tratativas, junto a los sistemas estatales 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 involucran a tres núcleos municipales:

- Monte Caseros (Corrientes) – Barra do Quarai (RS)
- Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS)
- La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaquí (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)

Documento completo en:
<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>



Relatoria

Documento: 015

Projeto: Escolas Bilíngües de Fronteira do Acordo Bilateral Argentina-Brasil

De: Lizandra Maria Zimmerman Dimer

Local e Data da aula

observada: Escuela de Fronteira de J.C Nº 604 – Bilíngüe Intercultural Nº 1
Bernardo de Irigoyen, 08 de junho de 2006.

Horário da aula: 13: 15 às 16:00 horas

Professoras: Neuzanira, Lúcia, Darleni e Gessi

Série: todas

Número de alunos presentes: aproximadamente 120 alunos
Encerramento do Projeto “Músicas e Contos infantis como fonte de Alfabetização”

Clima da turma: Os alunos estavam na maior expectativa para conhecer o Sítio do Picapau Amarelo, visitar os personagens, brincar e festejar. Estavam todos muito animados, descontraídos e alegres.

Objetivos da aula:

- Propiciar momentos de entrosamento e diversão entre as

turmas para o encerramento do projeto;

- Socializar atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto com as turmas envolvidas no intercâmbio;

- Oportunizar a fala e a escuta das crianças em torno das expectativas geradas no decorrer do projeto e das construções imaginárias em relação aos personagens do Sítio do Picapau Amarelo;

- Construir um ambiente semelhante ao do Sítio do Picapau Amarelo para um desfecho com grandes emoções, curiosidades, imaginação e partilha;

I – Apresentação:

As professoras aguardavam seus alunos no Sítio do Picapau Amarelo (uma barraca num belo gramado, com muitas árvores). Prepararam tudo com muito cuidado para que a representação fosse própria de um sítio, com comes e bebes, redes, bancos para as crianças sentarem, livros da literatura infantil e os personagens na forma de bonecos de panos, confeccionados pelas

próprias professoras: Emília, Saci e Visconde de Sabugosa. Além dos bonecos de pano as professoras também representavam personagens: professora Lúcia como Tia Nastácia, Neuzanira como Dona Benta, Gessi como Narizinho e Darleni como Pedrinho.

A recepção foi no gramado um pouco acima do sítio. Foi a maior festa, pois todos abraçaram suas professoras, representando os personagens. Durante a recepção tocava a música do Sítio do Picapau Amarelo de Gilberto Gil.

Depois organizaram todos os alunos num grande círculo e começaram questionar os alunos sobre os personagens que estavam representando. Os alunos sabiam quem as professoras estavam representando: D. Benta, Tia Nastácia, Narizinho e Pedrinho, pois as professoras tinham trabalhado sobre os personagens no desenvolvimento do projeto. Em seguida, questionaram: - Quem está faltando? Os alunos foram nomeando. Nisso, os personagens representados por bonecos de panos foram trazidos pelas professoras: Emília, Visconde.

Professoras: —Quem falta?
Alunos responderam em coro:
—Saci

As crianças ficaram muito entusiasmadas com a chegada dos bonecos. Cantaram as músicas do Saci, Visconde e da Emília, também trabalhadas durante o projeto, principalmente nas primeiras séries. As segundas séries cantaram a música do “Boneco de Pano”. Todas as músicas foram coordenadas pelas professoras das turmas. Os bonecos ficaram entre as crianças para poderem tocar, brincar...

Em seguida, as professoras conduziram seus alunos até a barraca (representação do sítio). Foram acomodados em bancos e no próprio gramado. Retomaram suas representações, ou seja os personagens falaram um pouco mais do que cada um fazia.

Neuzanira: —O que a Dona Nastácia faz?

Alunos: —Bolo. (estava tudo nas mesas em cestas)

Os bonecos de pano estavam sentados próximos às mesas com os comes e bebes e o Visconde, deitado na rede.

Quando todas as crianças

estavam acomodadas no sítio, Dona Benta (profª. Neuza) disse aos alunos que iria contar uma história, pois era esse um dos ofícios prediletos de D. Benta. Quando ela falou que a história seria do Saci Pererê, os alunos mostraram boa recepção. Espetacular foi a forma com que as crianças se concentraram para a história.

Após a história, foi entregue às crianças: bolo de fubá, bolinhos, pipoca, biscoitos e refrigerante (a maioria, comidas típicas do Sítio do Picapau Amarelo descrito por Monteiro Lobato, nas suas fascinantes histórias). Enquanto isso, passava um CD com alegres músicas da coleção do Sítio do Picapau Amarelo e outras músicas infantis.

Quando todos tinham lanchado, foram brincar no campo que ficava logo acima da barraca do sítio. As crianças trouxeram de casa seus brinquedos: bonecas, carrinhos....As professoras foram coordenando brincadeiras de roda e danças. Foi a maior diversão!

II - Considerações finais

A culminância do projeto foi planejada com base naquilo que

foi desenvolvido no decorrer de um pouco mais de três meses de atividade. Tanto as professoras como os alunos estavam ansiosos para a chegada desse dia, uma vez que se buscou a conciliação entre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos na língua portuguesa com o que há de mais precioso nas relações entre as pessoas que se querem bem: o prazer e alegria da convivência.

Além disso, não se perdeu de vista a retomada das aprendizagens, o que foi evidenciado pelas participações das crianças em diversos momentos como: nas músicas que aprenderam, na participação na contação de histórias, nas brincadeiras de rodas, na relação com os personagens, na partilha e confraternização, entre outros.

Dessa forma, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados e que o intercâmbio que acontece através desse projeto que envolve “Escolas Bilingües de Fronteira” tem muita significação para a vida de cada criança, de cada professor e de todos que de forma direta ou indireta participam dessa experiência, principalmente

pela necessidade de planejamento, inovação, pois os caminhos não estão traçados, mas construídos em cada aula, em cada atividade, em cada etapa...

A problemática central desse projeto tinha como questão: qual a importância da música e dos contos infantis para a nossa vida?

Participando do encerramento desse projeto, penso que essa importância foi mostrada e, acima de tudo construída. Gratificante ver a alegria estampada no rosto das crianças, as expectativas geradas e superadas, a relação de confiança estabelecida entre as professoras e os alunos, os valores, as aprendizagens, as dificuldades que se fizeram presentes no decorrer das aulas.

Para finalizar, vale ressaltar a criatividade e dedicação das professoras para obterem melhores resultados na aprendizagem e na relação pessoal com seus alunos. Isso evidencia que aula e currículo se constroem pela participação de todos, pelo compromisso com a educação, pelo prazer em ensinar e aprender, pelo exercício da autonomia construída no coletivo,

pelo intercâmbio cultural, pela permanente formação, etc. Enfim, esse projeto valeu a pena!

Organización de los festejos populares

Gobierno de Corrientes
Ministerio de Educación y Cultura
Subsecretaría de Gestión
Administrativa
Programación y Educación.

Relator: Carlos Torres
Localidad: Santo Tomé
Día: 27-08-06

Llegar a Santo Tomé en una visita de acompañamiento y asistencia técnica siempre significa tener el alma preparada para lo impensado, para lo inesperado y, sobre todo, de mucha paciencia para escuchar... Y si sobra tiempo, ¡¡¡también para ser escuchado!!! Si agregamos a esto el hecho de que la visita sea un día domingo, interrumpiendo el descanso de una semana plena de trabajo y de ocupaciones, digamos que las cosas... se complican aun más.

El equipo de conducción de la Escuela 554 es por cierto bastante particular, ya que la Directora es la madre de la Vice-Directora, y esta relación familiar, como es de suponer, se extiende a todas las funciones de ambas en la institución, resultando muy difícil entender hasta dónde prevalece la cuestión del parentesco y cuándo

comienza el ejercicio del rol profesional de directivo.

Como modelo co-gestionado, el Consejo General de Educación de la Provincia participó de la elección de esta escuela como sede de la experiencia. Aunque al principio de la implementación se mostraba como el contra-canon de las condiciones favorables — escasa matrícula, baja retención escolar, importante índice de fracaso escolar y negativa imagen comunitaria del trabajo escolar—, no obstante, el Ministerio de Educación y Cultura apostó a su incorporación al Programa, consciente de que una nueva oferta educativa, la aplicación de dispositivos de capacitación sostenidos para su personal, la incorporación al Programa PIIE con gabinete de informática y un trabajo informático en redes funcionando, un Plan de Alfabetización Científica ayudando a hacer ciencia, reposicionando saberes, tanto dentro como ultra-muros de la escuela, y un Plan de Lectura conjuntamente con una Biblioteca Bilingüe, contribuirían a formular un nuevo contrato fundacional, que reposicionara a la

escuela en el concierto de las instituciones del medio.

A pesar de los muchos intentos en este sentido, aquel domingo 27 de agosto del que hablo, marcó un clic en la vida institucional de esta comunidad de práctica.

En la línea del Subproyecto “Organización de los festejos populares”, incorporado al Planeamiento del Programa Bilingüe de Corrientes, a instancias de la Prof. Graciela Sanz, el equipo local de Santo Tomé decidió, hacia fines de junio de 2006, animarse a trabajar la lengua como contenido transversalizado y realizó el diseño y puesta en la avenida de un desfile de “escola do samba”. Las tres docentes que realizan el cruce al país vecino, junto con la asesora pedagógica, decidieron transferir todo lo que habían visto y aprendido del carnaval santotomeño, que no era poco, con aquello que fueron preguntando a integrantes de las comparsas locales.

El carnaval santotomeño, con una decidida influencia brasileña en sus manifestaciones, les sirvió de apoyo. Previamente, las docentes

que cruzan a São Borja habían estado intercambiando opiniones acerca de cuál podría ser el motivo que captara la adhesión del resto de las docentes para colaborar, de manera que no fuera una actividad ligada exclusivamente a las docentes del primer año.

La información de pasillo fue corriendo como reguero de pólvora y en los recreos se fueron tejiendo ideas. Una visita mía de asistencia y acompañamiento sirvió de detonante para ultimar aspectos no contemplados de las posibilidades de trabajar un *samba-enredo* que contara a través de la música, la danza, la *teatralización*, la plástica... en síntesis, ¡¡dejar correr una historia!!

De la febril imaginación de estas docentes, que al principio tenían una autoestima bastante desdibujada de sus reales posibilidades, fueron surgiendo la organización del cuerpo de sus alumnetos, devenidos en bailarines, distribuidos en forma de "*blocos*" ou "*alas*", según una línea de relato apropiada al tema que representarían.

Como las docentes estaban trabajando el enfoque basado en

proyectos, y justamente el tema que estaban desarrollando con las colegas brasileñas era la cuestión del "medio ambiente", se decidió que el *samba-enredo* hablara sobre la visión-misión de los pobladores de ambas orillas para evitar la contaminación del río Uruguay. De allí, entonces, que el *samba-enredo* se llamó "Salvemos al Río de los pájaros" —como se lo llama popularmente—, tema que de alguna manera rescatara el espíritu de hermandad entre argentinos y brasileños.

Una maestra de un grado superior (6º año), Hilda Insausti, que anteriormente no había trabajado en las actividades de integración con la escuela gemela, se entusiasmó con la propuesta y escribió la letra, intentando un portugués "decoroso" para la redacción, el que luego fue reformulado por Elaine (asesora pedagógica). Otra de las docentes se encargó de hablar con un "*puxador de samba*" (entonador) de una de las comparsas de la localidad para que le colocara la música... Pasaron el estribillo del *samba-enredo* en la computadora y lo fotocopiaron, para que toda la escuela y el público pudieran

cantarlo, ya que ese domingo era el aniversario de la fundación de la ciudad.

De las manos poco acostumbradas al dibujo fueron surgiendo, al principio torpemente, algunos diseños de las "*fantasias*" (*disfraces*) que los niños portarían. Luego, fueron recogiendo frutos silvestres, granos de maíz, latitas descartables, chapitas, vainas, envases de plástico... para formar los instrumentos musicales de la bandita de música para reunir "*o quesito: bateria e harmonia do samba*".

"*Os blocos*" quedaron conformados en "*as águas do Rio*", "*grande destaque do peixe o dourado*", "*carro alegórico da canoa*", "*a formiguinha viajeira*", "*as flores*", "*as borboletas*", "*a sireia*", "*a floresta*", "*o lixo*"... que despertaron luego la admiración de los presentes.

La escuadra de desfile de la 554 estaba aquel día encabezada por el portaestandarte de la institución, escoltada por las banderas del Brasil y la Argentina. Un grupo de desfile bastante numeroso de niños y niñas con guardapolvo venía detrás. Seguidamente, y presididas por un

gran cartel que las identificaba, avanzaban con mucho orgullo las docentes brasileñas de la Escuela Aparicio Mariense de la ciudad de São Borja, que arrancaban tibios aplausos a su paso.

Las docentes argentinas estrenaban en esa oportunidad un flamante cartel que dos niños de la 554 exhibían con orgullo.

Hasta aquí, el desfile transcurrió sin mayores emociones, hasta que el grupo de la 554 arribó al palco oficial, donde la banda dejó de ejecutar para dar lugar a que el grupo de desfile de la escuela cantase su *samba-enredo*. La primera impresión fue la de sorpresa, ya que nadie esperaba una presentación de esas características.

Niños, docentes y equipos técnicos nos pusimos a cantar el *samba-enredo*, que dice así:

Nosso rio (que bom) um expelo
Onde se olham (que bom)
contentes

Pássaros, peixes, arvores
E uma lua sonhadora.

Nas beiras costas de cor intenso
Unem suas maos bem fortes
Argentinos e brasileiros

Letra: Susana Insausti de Pont Vergés.

Música: Gaucho Carlos Pérez.

*Voz: Gaucho Carlos Pérez - Rubén
Darío Cabrera.*

De a poco, los espectadores se fueron sumando y comenzaron a sonar las palmas y los vítores a la escuela... menos en el sector del palco oficial, que se encontraba un tanto imperturbable...

Aprovechando el desconcierto, me acerqué a “provocarlos” —en el buen sentido del término—, para que aplaudieran a la única escuela intercultural bilingüe del Departamento (apelé a una cuestión subjetiva, ya que Santo Tomé actualmente tiene una disputa jurisdiccional con Virasoro, una ciudad que depende de Santo Tomé pero que pretende independizarse como municipio). Esto encendió el espíritu de cohesión y defensa de lo considerado como “propio”... así que arrancar sonrisas, aplausos y vítores hasta el cierre del desfile no resultó difícil. Claro que después todos preguntaban quién era ese loquito que desfilaba con las bilingües y que iba de animador de la escuela.

Lo más emocionante que

escuché decir fue el cambio de denominación con la que se conocía a la Escuela 554, antes llamada “Juana Esther” en honor a su primera directora. En cambio, ahora decían: “Ahí va la escuela bilingüe”. Si supieran lo que esta definición encierra... Si supieran que detrás de este episodio hubo un pequeño “clic” en las lógicas de convocatoria de participación e involucramiento del resto de la escuela, siempre burocráticas y venidas desde arriba hacia abajo... Ver desfilar a “Chichita”, la Directora, por primera vez en su vida docente y a lo mejor la última, porque está a punto de jubilarse; ver a Taty, la Vice-Directora; a Elaine, la asesora pedagógica; a Liliana, la Coordinadora de Capacitación del IFD “Jorge Luis Borges” y a quien les habla, acompañando a nuestros niños... constituía claramente un mensaje para el resto de la comunidad santotomeña: significaba que conformábamos un equipo.

Cuando culminó el desfile celebramos el éxito de la participación de la escuela con un almuerzo en la misma escuela. Como nunca antes, los docentes participaron del mismo,

recomponiéndose , de esta manera, de a poco, los vínculos entre aquellos que cruzan a dar clases en la escuela brasileña y el resto de la institución.

¿Cómo no darse cuenta de que los docentes estaban contentos, si habían renunciado a un almuerzo dominguero familiar por uno con sus colegas?

Desde febrero de 2006, cuando comenzó el Programa Intercultural Bilingüe en la 554, la asignatura pendiente había sido la falta de integración de toda la comunidad educativa como Escuela Intercultural Bilingüe... Este acontecimiento, vivido desde el entramado de un “nosotros”, hizo que el personal que no participaba en forma directa en la experiencia se apropiara del sentido de pertenencia a la institución, logro que obviamente necesita ser cimentado con un trabajo sostenido... Pero lo que el desfile del *samba-enredo* hizo fue que los docentes, así como recibieron la “construcción” de una escuela marginada, postrada, de dudosos resultados de enseñanza, considerada escuela de los pobres... pudieran “deconstruir”

esos imaginarios a través de una nueva oferta educativa, pudieran trabajar colaborativamente, pudieran reconocer que su trabajo valía y era reconocido... En síntesis, demostró que los sujetos pueden y merecen ser emancipados de cualquier etiqueta.

¡¡Muy... muy... muy emocionante todo esto!!!

¡Viva el Programa Bilingüe!!!