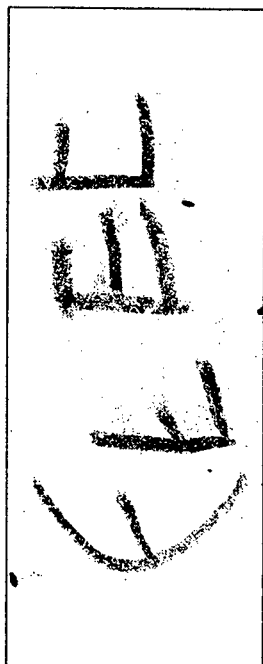


# EL DESAFÍO DE ENSEÑAR Y DE APRENDER EN ESCUELAS DE FRONTERA.

ESTELA CITRINOVITZ



\* Licenciada en Administración Escolar. Prof. Asociada a cargo de la Materia-Seminario "Enfoques sociolingüísticos del aprendizaje de la lecto-escritura para poblaciones marginadas", de las áreas focalizadas de la Carrera de Ciencias de la Educación. Secretaria Académica del Departamento de Cs. de la Educación. Directora del Proyecto de Investigación "La educación en zonas fronterizas: lineamientos curriculares, prácticas docentes y aprendizajes iniciales". Colaboradora: Alejandra Salgueiro, jefe de trabajos prácticos del mismo Seminario.

## Introducción

La especificidad y las características propias y comunes de las regiones fronterizas, configuran una realidad diferenciada, en especial cuando se abordan los factores sociolingüísticos y culturales en la dinámica de los procesos de comunicación e interacción social de estas poblaciones y su incidencia en los aprendizajes escolares.

Estudios realizados en Argentina<sup>1</sup>, Brasil<sup>2</sup> y Uruguay<sup>3</sup>, referidos a esta problemática, revelan coincidencias en relación a algunos de los resultados obtenidos.

En el marco de la investigación "La educación en zonas fronterizas, lineamientos curriculares, prácticas docentes y aprendizajes escolares" se ha realizado un estudio comparativo de los mismos, cuya presentación sintética constituye el cuerpo de este trabajo.

El objetivo central del mismo es contribuir a la difusión de la problemática educativa en zonas de frontera, así como a la valorización de los hallazgos de las investigaciones que se refieren a esta problemática desde su especificidad y por su contribución a la comprensión de los fenómenos educativos en otras poblaciones diferenciadas.

El ámbito geográfico seleccionado por la investigación llevada adelante por investigadores uruguayos y brasileños fueron los poblados de Aceguá-Aceguá, ubicados a ambos lados de la frontera uruguayo-brasileña (convencional y seca). Esta región es típicamente rural, los campos son uruguayos o brasileños, indistintamente. El empleo de mano de obra rural en el período de la zafra y los frecuentes matrimonios entre uruguayos y brasileños han creado lazos de integración muy fuertes. El trabajo de campo se desarrolló en las escuelas "Estatul rural de Minuano de Aceguá" (Brasil) y "Nº 52 de Minuano de Aceguá" (Uruguay). La infraestructura y equipamiento en la primera de ellas es muy deficiente, no así en la segunda, ya que reúne las condiciones necesarias para su funcionamiento.

Los niños que asisten a la escuela de Aceguá (Brasil)

son hijos de peones rurales. Su vestimenta es muy pobre. El intercambio verbal en el ámbito de la escuela es pobre, manifestándose casi siempre tímidos y silenciosos. La mayoría de los padres son analfabetos funcionales.

Los alumnos de la escuela de Aceguá (Uruguay) son hijos de peones rurales, pequeños arrendatarios o capataces. Su nivel socio-económico y cultural es heterogéneo. Demostraron un desempeño social semejante a los patrones urbanos. Los niveles de funcionalidad de la lengua escrita de los padres parece más desarrollado.

En la investigación argentina, se seleccionó como ámbito geográfico a la localidad de Panambí, perteneciente al Distrito de Oberá, Provincia de Misiones, lindero con el Brasil, situada en las márgenes del río Uruguay. La población aproximada es de 7000 habitantes, distribuidos en el Alto y Bajo Panambí, siendo el primero donde está localizado el puerto y las instituciones municipales y el segundo donde se desarrolla la vida agrícola. Las infraestructuras de urbanización son insuficientes y no responden a las necesidades básicas de la población. Predomina una economía de subsistencia.

El flujo de población hacia ambos lados de la frontera es constante; en este sentido las barreras fronterizas son ficticias. La configuración multicultural y multilingüe de la Provincia se presenta también en esta región: inmigrantes brasileños, alemanes y de Europa oriental, entre otros.

El trabajo de campo se realizó en las escuelas No.608 y 584, siendo la infraestructura y equipamiento de la primera superior al de la segunda.

Los alumnos de ambas escuelas son en su mayoría argentinos, hijos de inmigrantes brasileños o alemanes-brasileños que se dedican a la actividad rural (jornaleros y chacareros) o trabajan en gendarmería. Muchos de ellos son analfabetos o semi-analfabetos.

Las técnicas de recolección de información en las etapas exploratorio-descriptivas fueron:

#### **Investigación uruguayo-brasileña:**

a) observación participante de situaciones áulicas y extra-áulicas; b) entrevistas a maestros y alumnos de 1o.2o.y 3er. grado; c) observación y registro de material didáctico; d) análisis de producciones escritas y cuadernos escolares

#### **Investigación argentina:**

a) observación y registro narrativo de situaciones áulicas en primer grado y de situaciones extra-áulicas; b) entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a docentes y directivos; c) entrevistas individuales grabadas a los alumnos; d) entrevistas a padres de los alumnos de primer grado; e) entrevistas con informantes claves del Distrito de Panambí; d) generación y registro de actividades desarrolladas por los alumnos: lectura, escritura, relatos, etc., e) talleres para docentes.

### ***La lengua de comunicación y de alfabetización: desencuentros y distanciamiento.***

La lengua oficial, que no coincide con la lengua de comunicación familiar ni de estas comunidades, es adquirida

en la escuela pero sin que se le dé un tratamiento diferenciado.

La "submersión" en la nueva lengua se da en el marco de un sistema educativo monolingüe, consecuente con una educación que "no sabiendo como tratar las lenguas y culturas que se apartan de las legitimadas por la escuela, las ignora, las desvaloriza o las reprime, resultando generalmente en un fracaso tanto en lo que se refiere al desempeño en la nueva lengua como a los resultados esperados en la curricula escolar de las diferentes áreas.

En el caso de la frontera uruguayo-brasileña, donde los alumnos pertenecientes a las clases bajas se expresan en los DPU (dialectos portugueses del Uruguay), la educación se ha planificado en base a un modelo de "monolingüismo impositivo". La lengua utilizada para la alfabetización es el español estándar, coincidente con el habla urbana de la clase media de Montevideo.

Este modelo se aplica de manera rigurosa en todas las regiones del país, ya que el sistema educativo uruguayo no es regionalizado ni permite ajustes por regiones.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que si bien algunos niños han logrado una competencia bilingüe (en la lengua oficial y en lo DPU), no es producto de la educación sistematizada sino que es consecuencia de la interacción cotidiana con hablantes de ambas lenguas en contextos escolares y extra-escolares. Sin embargo, la mayoría de ellos presentan dificultades para alfabetizarse.

En la frontera brasileña con el Uruguay, la lengua de comunicación de la comunidad es el portugués "gaucho", constituido por una serie de "falas" fronterizas, muy influenciadas por el español. Si bien la curricula se orienta hacia una educación monolingüe (portugues estándar), que no responde a la realidad sociolingüística de la región, la escuela brasileña es más abierta ya que el maestro puede adoptar estrategias en forma más independiente. Esta libertad para optar se ve limitada por las dificultades que poseen los docentes para generar metodologías alternativas. Sin embargo, el distanciamiento entre la lengua escolar y la de los alumnos es menor, ya que tanto maestros como estudiantes están inmersos en el portugués "gaucho" de la frontera, a pesar de lo cual, los docentes intentan orientar el comportamiento de los niños hacia el portugués estándar.

En Panambí, si bien no se realizó un diagnóstico sociolingüístico riguroso, la información suministrada por docentes, padres y alumnos puso de manifiesto que la lengua de comunicación en esta zona fronteriza, tanto en lo que respecta a su vocabulario como a su estructura es semejante al "portugues gaucho de la frontera".

Las políticas lingüísticas que sustentan el sistema educativo argentino en zonas de frontera se orientan hacia una educación monolingüe. En las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, la alfabetización debía efectuarse en la lengua oficial, a pesar de que la mayoría de los alumnos desconocen esta lengua.

Hasta no hace mucho tiempo, existía la prohibición del uso de la lengua materna en el ámbito de la escuela. Este estilo represivo fue sustituido por un "respeto formal"

hacia la lengua de los alumnos. Si bien el diseño curricular reconoce las diferencias, propone objetivos que entran en contradicción con algunos principios enunciados, depositando en los docentes la responsabilidad de encontrar las estrategias adecuadas de conciliación de ambas posturas.

### *Las prácticas docentes fronterizas: esfuerzos y frustraciones.*

Describiremos a continuación las prácticas pedagógicas observadas, con especial referencia a la enseñanza de la lectoescritura inicial.

Según consta en los informes de investigación, la maestra brasileña se basa en modelos claramente tradicionales, actuando, según sus expresiones de "forma natural", probablemente en coincidencia con sus experiencias como alumna. Implementa un modelo de alfabetización imitativo, basado en la copia y en ejercicios de análisis gramatical. Entre las actividades que realizaban los niños con mayor frecuencia, se destacaban: copiar reiteradamente palabras y/o frases; separar en sílabas; dictado; copia de textos escritos. No se observaron actividades ligadas a la interacción verbal, a la lectura y a la producción de textos escritos.

Generalmente, la maestra indica ejercicios individuales para cada alumno, no se utiliza el pizarrón y no se crean situaciones de intercambio entre los alumnos. El único material didáctico existente es el cuaderno de clase.

La maestra de Aceguá (Uruguay) utiliza el modelo pedagógico-didáctico que se emplea en las escuelas de todas las regiones del país, modelo éste que no ha incorporado las nuevas tendencias para la enseñanza de la lengua.

Se dirige siempre a los alumnos en español, situación esta que dificulta la interacción docente-alumno, quienes en general responden en esta lengua a interrogantes simples planteados por la maestra, pero con pérdida total de la espontaneidad en la comunicación.

Recurre a materiales didácticos tales como cartillas, libros escolares y cuaderno de clase, pero que no modifican la dinámica de la clase.

La metodología utilizada por las docentes de Panambí, tanto para el desarrollo de la expresión oral como escrita no se corresponde con la situación derivada del aprendizaje de una segunda lengua, ni siquiera se aproxima a las concepciones más actualizadas referidas a la enseñanza de la lectoescritura en general. Es por ello que inician a los alumnos en este aprendizaje a través del aprestamiento funcional, que consiste en la realización de ejercicios mecánicos y reiterativos. Se incluyen también lectura y relato de historias largas, de estructura compleja y no canónica, muchas veces alejadas de los intereses de los alumnos.

El método para la enseñanza de la lectoescritura inicial es el de la palabra generadora, tomadas de un libro de lectura elaborado en Bs.As., lo que significa poco significativo para los alumnos de esta región.

El material auxiliar es muy escaso y pobre, en cuanto a sus posibilidades.

La comunicación en el aula es unidireccional:

maestra habla/pregunta-alumno/responde-maestra, refuerza ratificando/rectificando. La maestra, pese a que domina las situaciones de comunicación no provee tampoco modelos lingüísticos que les sirvan a sus alumnos.

Estas prácticas docentes impactan negativamente en el desempeño de los alumnos en las distintas áreas curriculares.

### *Desempeño lingüístico de los alumnos*

En las dos investigaciones se analizó el desempeño lingüístico oral de los alumnos en la lengua de comunicación familiar y el desempeño oral y escrito en la lengua de alfabetización.

Los alumnos brasileños se expresan, dentro del ámbito escolar, en forma espontánea y fluida en la variedad de portugués, que se ha denominado "portugués gaucho de la frontera". Sin embargo, durante las entrevistas y en presencia de los investigadores, se encontraban muy inhibidos, recurriendo continuamente a respuestas con monosílabos y frases cortas. Según lo manifestaron los propios niños, sentían vergüenza de hablar con personas extrañas. Es probable que además de la propia situación artificial que se genera en este tipo de entrevistas, haya incidido en los alumnos la percepción de que su lengua era distinta de la lengua y comportamiento de los entrevistadores (uno de ellos hablante de español y los otros de habla portuguesa "urbana y culta"). Este choque entre culturas está acentuado por el aislamiento de esa comunidad escolar.

La escritura de estos niños es muy restringida y en la mayoría de los casos no alcanzan nivel textual. Los alumnos de primer grado sólo han desarrollado habilidades muy elementales en el lenguaje escrito. Demostraron tener dificultades en la construcción de un texto y no han evolucionado en la escritura espontánea.

En cuanto a la lectura, tienen dificultades para leer tanto oraciones como palabras, especialmente cuando éstas se encuentran descontextualizadas. En algunos casos, con el apoyo de un adulto, lograron descifrar palabras.

La situación descrita podría ser la resultante, entre otros factores, de la falta de funcionalidad de la escritura en los hogares de estos niños a lo que se suma la metodología utilizada por los docentes.

Los alumnos uruguayos se comunican en los DPU durante las actividades extraprogramáticas, utilizando el español dentro de la sala de aulas, en situaciones de enseñanza-aprendizaje estructuradas.

En un trabajo experimental, en el marco de la investigación, los niños demostraron competencia bilingüe y habilidades para actuar en las dos lenguas, pasando de una a otra con gran facilidad. Este hallazgo sorprendió a los docentes, ya que desestructuraba prejuicios instalados sólidamente.

Asimismo, se constató que los alumnos poseen las habilidades básicas para comprender y estructurar un texto.

Los alumnos argentinos, se expresan fluidamente en su lengua (dialectos fronterizos del sur del Brasil) en recreos

y situaciones informales, utilizando el español en las actividades curriculares en el aula. En estos casos, recurren a monosílabos o palabras aisladas. Para responder a interrogantes planteados por la maestra, emplean un vocabulario muy restringido, que no es ampliado por la docente en las situaciones de interacción.

Comprenden el español cotidiano de las consignas, órdenes y saludos del medio escolar, pero tienen dificultad de comprenderlo en otros contextos y situaciones.

Durante las entrevistas, los niños se expresaron mayoritariamente en su lengua materna, incorporando en algunos casos palabras en español, en un intento de satisfacer la "demanda" de la institución escolar.

Frente al requerimiento de construir un relato a partir de una secuencia de imágenes graficadas, la totalidad de los alumnos no pudo responder a esta consigna. Los entrevistadores, que utilizaban el portugués o el español, de acuerdo a la situación planteada, indujeron a los alumnos a través de preguntas, cuyas respuestas eran en general muy pobres y con silencios muy prolongados. Es probable que este tipo de pruebas haya incidido negativamente en el relevamiento de la información, pues además del distanciamiento de la lengua de la escuela y del alumno, se sumó que la mayoría de ellos no están acostumbrados a la lectura de imágenes y no poseen el esquema canónico del cuento.

Con relación al lenguaje escrito, los niños de primer grado y hacia el final del ciclo lectivo, no habían ingresado aún en un proceso de adquisición de la lengua escrita, ni habían desarrollado algunas de las habilidades previas para su adquisición, como por ejemplo comprender el significado de la escritura y la relación entre lengua oral y escrita.

En relación con la lectura, los alumnos apenas "reconocen" ciertas letras, sílabas y palabras, que casualmente coinciden con las "palabras generadoras" utilizadas

en el proceso de alfabetización. Es decir que en primer grado los alumnos no han desarrollado ningún tipo de estrategia de lectura, ni aún incipiente.

El bajo rendimiento de los alumnos en las distintas áreas curriculares, pero fundamentalmente en "lengua", que resultan en repitencias reiteradas y deserciones a futuro, fue analizando con los docentes, a través de entrevistas, conversaciones informales y talleres organizados con este objetivo. Es interesante escuchar "sus voces".

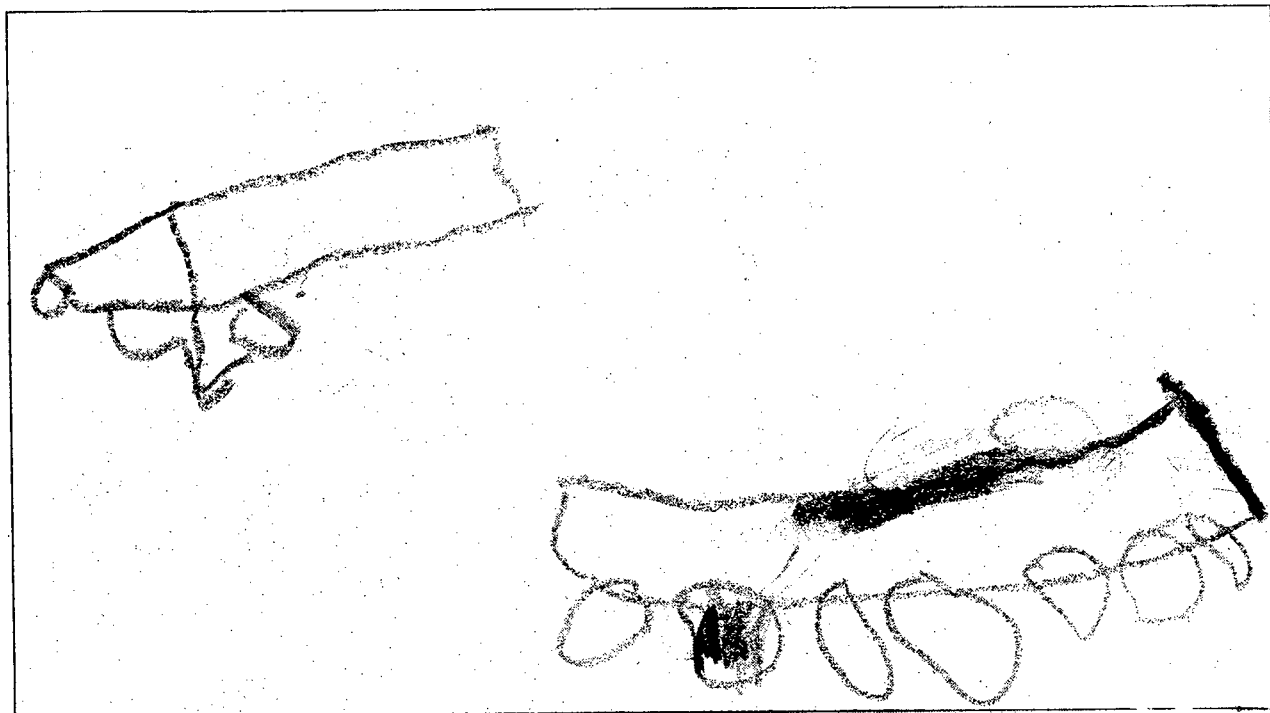
### *Opiniones y representaciones de los docentes*

Las maestras uruguayas expresaron que el mayor problema con el que se deben enfrentar es "la lucha permanente entre las lenguas". Señalan que los niños mezclan constantemente el portugués y el español, no siendo competentes definitivamente en ninguna de las dos lenguas. Esto complejiza y dificulta los procesos de alfabetización. En consecuencia, una de las causas del "fracaso escolar" es atribuible al dialecto que hablan los alumnos y a las características sociolingüísticas de la región.

Consideran que la influencia de la cultura y lengua del Brasil es nociva para el aprendizaje de los alumnos, a lo que se suman los "defectos y fallas" de los propios niños.

A pesar que identifican como factores causales del fracaso al "niño y su entorno", tienen conciencia de que la metodología que propone el sistema y que ellas utilizan no es adecuada. Dado que desconocen respuestas alternativas, son invadidas por la sensación de impotencia y de frustración.

La maestra brasileña se manifiesta por un lado más cautelosa de identificar factores que inciden en el fracaso escolar, pero por otro lado queda sumergida en una angustia sin salida. Expresó su frustración proveniente del desajuste entre su esfuerzo y el resultado de los aprendiza-



jes escolares. Admite su "fracaso" y el de los niños, pero dice no poseer elementos para analizar las causas. Manifiesta que sus mayores problemas son: el aislamiento, la ausencia de asesoramiento y orientación y los sentimientos de abandono e impotencia.

Las maestras argentinas consideran, al igual que las uruguayas, que el mayor problema que deben enfrentar en la escuela es el "problema de la lengua". Manifestaron que la mayoría de los alumnos llegan a la escuela sin hablar español y en algunos casos mezclan vocablos de ambas lenguas. No comprenden por qué los niños no se esfuerzan por hablar el castellano, situación esta que las supera ampliamente.

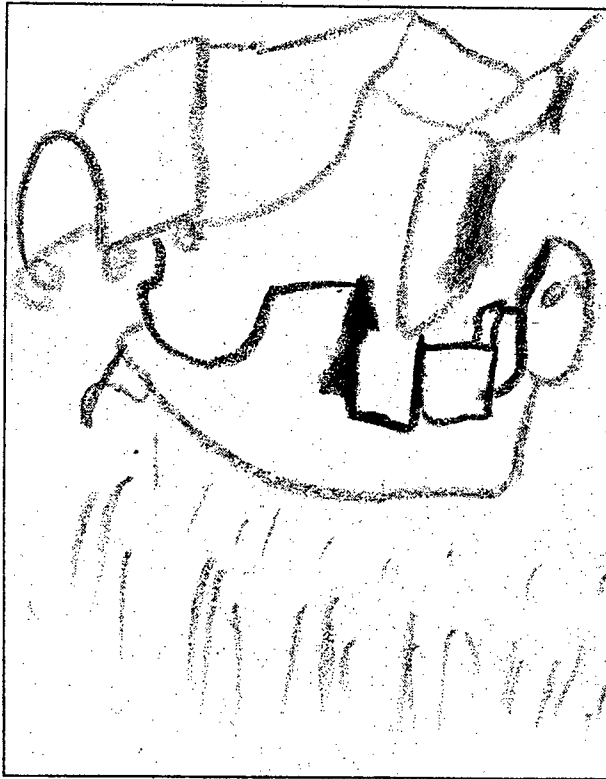
También se mencionaron otros factores, entre los que se destacan: bajo nivel socio-económico; escasa colaboración y participación de los padres; inasistencias reiteradas a clase por parte de los alumnos, atribuibles a las condiciones climáticas adversas y a problemas de índole familiar; carencias afectivas de los alumnos ("tienen hambre de cariño, no sólo de comida"); déficits intelectuales de los niños ("no tienen capacidad suficiente, traen un vacío que hay que llenar"). En síntesis, las causales del fracaso escolar están depositadas por fuera de la institución escuela y no se cuestionan tampoco las prácticas en uso en las mismas.

Si bien algunos de los maestros hicieron referencia al distanciamiento entre la cultura escolar y la de la comunidad, esta última es desvalorizada y descalificada, manifestando rechazo por los estilos de vida que traen incorporados los niños y consideran los propios como el "modelo" a ser transmitido.

La sobrevalorización de la lengua y cultura oficial y de mayor prestigio en relación con la lengua y cultura que porta el niño, es legitimada por la escuela y se pone de manifiesto a través de las prácticas, las actitudes y las opiniones de los diferentes actores de la comunidad educativa.

### **Opiniones de alumnos y padres**

Los alumnos uruguayos manifiestan un sentimiento nacionalista fuerte y el deseo de apropiarse de la lengua española. Sin embargo, valoran su propia lengua y declaran hablar la mayor parte del tiempo en esa lengua, de la cual gustan mucho.



Los niños brasileños expresan que sólo les gusta hablar el portugués y que nunca hablan el español, aunque lo entienden. Aún los alumnos cuyos padres son uruguayos, recurrieron siempre al portugués fronterizo para responder en las entrevistas.

Recordamos que en la escuela brasileña, es esta la lengua utilizada tanto para las actividades formales como informales y que coincide con la lengua de la comunidad. No obstante, existe un distanciamiento entre la lengua de escolarización y de la comunidad que no es otro que el choque entre la lengua estándar y las variantes dialectales. De esta situación los alumnos no tienen conciencia, así como la utilización de vocablos y expresiones en espa-

ñol, a las cuales a veces recurren.

Los alumnos argentinos "esconden" su lengua dentro de la sala de aulas y en presencia de sus maestros o autoridades escolares. En las entrevistas y con bastante temor, algunos de ellos expresaron que en su hogar se habla el "brasileño" y que desean aprender el "español".

Este tema se indagó con los padres quienes expresaron conceptos desvalorizantes respecto del uso de portugués (si bien es su lengua materna) y la necesidad de que sus hijos se alfabeticen en español (o "castilla", como algunos pobladores denominan a esta lengua). Tienen internalizado el discurso oficial acerca de la lengua de escolarización y consideran que el dominio de la misma facilitará el ascenso social de sus hijos.

### **Algunas reflexiones y conclusiones finales**

Presentamos a continuación una síntesis de los resultados más relevantes y convergentes entre ambas investigaciones.

- La lengua de enseñanza es diferente de la del alumno y el Sistema Educativo se desentiende de este hecho.

El Sistema Educativo no tiene en consideración la compleja realidad sociolingüística y sociocultural de las zonas de frontera. Consecuentemente, la planificación educativa y los diseños curriculares presentan las mismas pautas y orientaciones que para todas las regiones del país.

- La lengua oficial, que no coincide con la lengua de comunicación familiar ni de la comunidad, es adquirida en la escuela, pero sin que se le dé un tratamiento adecuado a la adquisición de una segunda lengua. La "submersión" en la nueva lengua se da en el marco de un sistema educativo monolingüe, con una fuerte presencia de la

cultura y valores urbanos y de los sectores de mayor prestigio social. Esta situación incide negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua, así como en el conjunto de los aprendizajes escolares.

- La planificación lingüística monolingüe a nivel escolar, resulta en un bilingüismo reductivo, donde el grupo etnolingüístico que no domina la lengua de escolarización se ve obligado a dejar de lado o a reducir su lenguaje básico, para desarrollar una mínima competencia en la lengua oficial.

- Existe una división en las funciones (en el uso de una y otra lengua o variedad dialectal) y esta situación de prestigio de la lengua oficial coloca a lengua del alumno en una relación diglósica.

Expresiones de padres y maestros ejemplifican esta constatación:

"... el brasileiro es para hablar en la casa y con los amigos y el castellano es para hablar en la escuela..."

"... a maestra diz que nao é para falar português cá, é para falar castilla. Eu diz que está bem porque nao é Brasil."

- La lengua de comunicación de los alumnos es considerada como carente de status lingüístico. En general, es caracterizada como una "mezcla aleatoria y contingente" cuya utilización incide negativamente en los aprendizajes escolares.

Expresiones de los docentes lo ejemplifican:

"... mezclan constantemente el portugués y el español, no hablan ni una ni otra cosa..."

"siempre los mezclan, con predominio del portugués cuando la maestra no escucha..."

"los niños mezclan el portugués y el español y esto dificulta la tarea de alfabetización..."

- Los padres de los alumnos se inclinan mayoritariamente a la alfabetización en lengua oficial.

"... quiero que a mi hijo le enseñen en Castilla porque no le van a entender en portugués..."

"... deben aprender castilla para quando vao fora...nao quero que sufra como eu..."

- La metodología utilizada por los docentes, tanto para el desarrollo de la expresión oral como escrita no se corresponde con la situación derivada del aprendizaje de una segunda lengua ni siquiera se aproxima a las concepciones más actualizadas referidas al aprendizaje de la lectoescritura en general.

- Al finalizar el ciclo escolar en primer grado, los alumnos comprenden el lenguaje utilizado en los rituales escolares, pero tienen dificultad para su comprensión en otros contextos.

No han ingresado aún en un proceso de adquisición de la lengua escrita ni han desarrollado algunas de las habilidades previas, facilitadoras de su iniciación.

Tampoco han desarrollado ningún tipo de estrategia de lectura, ni aún incipiente.

- Los índices de repitencia y deserción en el primer ciclo es muy elevado, lo que genera una "parálisis educativa" que afecta a docentes y alumnos: por un lado los

docentes "no saben como enfrentar los problemas" y se inmovilizan; por otro lado, los alumnos se acostumbran al fracaso reiterado y lo que es más, la comunidad se adapta y lo acepta.

El análisis de los resultados de las investigaciones a que hacemos referencia en este trabajo así como de otras orientadas a temáticas afines, nos permite afirmar que el estudio del desempeño en la escuela de los niños, cuya lengua de comunicación familiar difiere de la oficial, es un tema muy complejo, donde intervienen componentes de los estilos de vida, de las experiencias culturales, los problemas sociales de los grupos étnicos, etc. así como las diferentes respuestas que puede dar el sistema educativo. El fenómeno de las diferencias lingüísticas y culturales, si bien se presenta en todas las situaciones de interacción, se manifiesta con mayor crudeza en el ámbito escolar: la distancia entre la lengua estandar, oficial, de escolarización y las lenguas regionales (dialectos), sociolectos, idiolectos. Cómo alfabetizamos, en qué lengua, con qué metodología, etc., no son temas estrictamente pedagógico-didácticos, aunque es posible reivindicarlos como tales, sino que constituyen un problema cultural y políticamente delicado, en cuyo análisis se involucran un conjunto de ciencias como la antropología, la sociolingüística, la historia y las ciencias de la educación, entre otras. Decimos que es un tema políticamente delicado ya que incursiona en las políticas lingüísticas llevadas adelante por el sistema educativo, analiza los conceptos de soberanía nacional, identidad cultural, integridad regional, etc. en el interjuego de las variables inmigración-área de frontera-problemática bilingüe/bicultural-aprendizajes iniciales.

En este sentido, no puede desconocerse la creciente influencia de los conceptos de "integración regional", más allá de las fronteras nacionales, en la definición de políticas económicas, sociales, culturales, educativas, etc. Es así que, tal como consta en la versión preliminar del Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercado Común del Sur, los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en junio de 1992 afirmaban: "...Como nota característica de las últimas décadas, se están formalizando acuerdos de integración entre países, fortaleciendo la convicción de que los actores de peso en el siglo XXI serán los bloques continentales. En este marco internacional, en América Latina se ha revalorizado el ideal de la integración continental...". Para el Sector Educación se decía: "Para acompañar el proceso de integración es necesario definir profundos cambios en los estilos tradicionales de acción educativa... Esto supone realizar profundas transformaciones internas y acordar planes y programas regionales en educación, capaces de legitimar y dar continuidad a nuevas políticas y estrategias en el marco del proceso de integración."

Si bien el Documento referido sólo contiene un conjunto de *intenciones* y de *acciones ambiguas*, cuyos *beneficiarios* reales o potenciales aparecen aún más desdibujados, no se puede negar la existencia de una nueva tendencia en las estrategias de desarrollo de los países latinoamericanos, tendencia ésta que indudablemente va a incidir en los

estilos de vida, prácticas culturales y educativas de las poblaciones involucradas.

El concepto de *integración*, que aparece como novedoso en documentos oficiales de los países miembros del MERCOSUR, forma parte de la vida cotidiana de los habitantes en zonas limítrofes, más allá de las determinaciones gubernamentales. El desafío que se nos presenta a los investigadores en este contexto socio-histórico actual y en relación con la problemática que venimos abordando, se refiere fundamentalmente a analizar el discurso oficial hegemónico referido al concepto de *integración* en zonas de frontera, los mecanismos de circulación del mismo, su impacto en las poblaciones comprometidas (niveles de aceptación, rechazo o indiferencia) y su incidencia en las prácticas educativas.

Hoy se impone más que nunca el trabajo mancomunado de investigadores y profesionales de la educación de países vecinos. Procurar los modos y medios para su concreción forma parte de este mismo desafío.

Bs. As. Agosto de 1993.

## Nota

<sup>1</sup> Desde 1986, se desarrollaron en el Distrito de Panambí, Pcia. de Misiones, República Argentina, las Investigaciones "La alfabetización en zonas fronterizas bilingües y/o multilingües" y "Una propuesta pedagógica para una zona bilingüe", a cargo de la Lic. Estela Citrinovitz, la dirección de la Dra. Berta de Braslavsky y la colaboración de la Lic. Alejandra Salgueiro, con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y financiadas por CONICET.

<sup>2</sup> Investigadores de la Universidad de la República (Uruguay) y <sup>3</sup> de la Universidad Federal de Santa María (Brasil), Dr. Luis Behares y Dra. Aldema Menine Trindade, respectivamente, desde 1989 tienen a su cargo el proyecto "O cotidiano das atividades linguísticas em escolas rurais fronteirizas", en las áreas cercanas a los poblados gemelos de Aceguá (Brasil) y Aceguá (Uruguay).

La Investigación *La educación en zonas fronterizas: lineamientos curriculares, prácticas docentes y aprendizajes iniciales* forma parte de un Programa de Investigación Trinacional (Argentina, Brasil y Uruguay) e Interinstitucional (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Univ. de la República y Centro de Educación de la Univ. Federal de Sta. María.)

Las investigaciones realizadas por el equipo de la UBA y que operan como antecedentes de esta Investigación fueron declaradas de "interés

provincial" por el Poder Ejecutivo de Misiones (1987), de "interés regional" por OREALC-UNESCO en el Concurso de la Red PICPEMCE (1990) y de "interés nacional" por la H. Cámara de Diputados de la Nación (1990).

## Bibliografía

- BEHARES, L., Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Instituto interamericano del niño. OEA. Uruguay. 1985
- BORZONE DE MANRIQUE, A. y MARRO, M., Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica. Kapeluz, Bs.As., 1990.
- BOURDIEU, P., El mercado lingüístico, en *Questions de sociologie*, Ed. de Minuit, París, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Qué significa hablar. Ed. Akal. Madrid. 1985
- BRASLAVSKY, B., La escuela puede. Una propuesta didáctica, Ed. Aique, Bs.As., 1991.
- CAZDEN, C., El discurso en el aula, Paidós, Barcelona, 1988.
- CITRINOVITZ, E., Síntesis de la Investigación "La alfabetización en zonas bilingües", en Informe preliminar "Fracaso escolar y lectoescritura". Ministerio de Educación. OREALC-UNESCO. Bs.As., 1986.
- CITRINOVITZ, E., Informes de investigación elevados a CONICET, Bs.As., 1988 y 1989.
- CITRINOVITZ, E. y SALGUEIRO, A., La lengua de alfabetización y la lengua de escolarización, en *Qué lengua enseñamos a leer y a escribir?*, Cuadernos de Investigación Nº 5, ICE, Bs.As., 1989.
- CITRINOVITZ, E., La alfabetización en zonas fronterizas bilingües: lineamientos pedagógicos, práctica docente y aprendizaje, en *Propuesta educativa*, Flacso, Bs.As., 1991.
- COOK-GUMPERZ, J., La construcción social de la alfabetización, Ed. Paidós, Barcelona, 1988.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M., Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, Bs.As., 1986
- FISCHMAN, J., Bilingual education: an international sociological perspective, en *Perspectivas* Nº 9, 1984.
- HALLYDAY, M., El lenguaje como semiótica social, FCE, México, 1982.
- HURTADO, A., Teoría lingüística y adquisición del lenguaje, Dirección de Educación Especial, OEA, México, 1982.
- HUSEN, T. y OPPER, S., Educación multicultural y multilingüe, Narcea Ed., Madrid, 1984.
- OREALC. Comprensión de lectura en niños de áreas rurales y urbanomarginales. En *Boletín* Nº 30. OREALC-UNESCO. Chile, 1993.
- Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR. Reunión de Ministros de Educación. Junio 1992.
- SIGUAN, M. y MACKAY, W., Educación y bilingüismo, Santillana, UNESCO, 1986.
- TRINDADE, A. M., BEHARES, L. y FONSECA, M., Linguagem em educacao em escolas rurais: o caso da regioa fronteiriza Brasil-Uruguai, *Cadernos Didáticos do Centro de Educacao, UFPM, Santa María, Brasil*, 1990.