

# La experiencia de una década: el Programa Escuelas Bilingües de Frontera en términos del imaginario geográfico<sup>1</sup>

Debora Fagaburu<sup>2</sup>

Recibido: 21 de marzo de 2022; Aceptado: 1 de mayo de 2022.

**Resumen:** La Cooperación Sur-Sur para el Desarrollo en su modalidad transfronteriza se implementa en lugares caracterizados por el contacto entre actores locales de diferente nacionalidad donde se construyen interacciones sociales propias de las regiones transfronterizas. En el marco de los Estudios de Frontera y aplicando una estrategia metodológica cualitativa, este artículo analiza cómo y por qué la existencia de un determinado imaginario geográfico influye sobre la implementación de un programa de este tipo de cooperación. Ante lo cual se toma el caso de estudio del Programa Escuelas Bilingües de Frontera entre 2004-2015 y su ejecución en tres regiones transfronterizas argentino-brasileñas.

**Palabras clave:** Cooperación Sur-Sur para el Desarrollo; cooperación transfronteriza; Argentina; Brasil; PEBF.

## [en] The experience of a decade: Border Bilingual Schools Program in terms of the geographical imaginary

**Abstract:** South-South Development Cooperation in its cross-border modality is implemented in places characterized by the contact between local actors of different nationalities where social interactions, typical of cross-border regions are built. Within the framework of Border Studies and applying a qualitative methodological strategy, this article analyzes how and why the existence of a certain geographical imaginary influences the implementation of a program of this type of cooperation. For this purpose, the case study of the Bilingual Border Schools Program between 2004-2015 and its implementation in three Argentine-Brazilian cross-border regions is taken.

**Keywords:** South-South Cooperation for Development; cross-border cooperation; Argentina; Brazil; PEBF (in its Spanish acronym).

## [fr] L'expérience d'une décennie : le programme des Écoles Bilingues Frontalières à l'aune de l'imaginaire géographique

**Résumé :** La coopération au développement Sud-Sud dans sa modalité transfrontalière est mise en œuvre dans des lieux caractérisés par le contact entre des acteurs locaux de différentes nationalités, où les interactions sociales se construisent dans les régions transfrontalières. Dans le cadre des Études sur les Frontières et en appliquant une stratégie méthodologique qualitative, cet article analyse comment et pourquoi l'existence d'un imaginaire géographique spécifique influence la mise en œuvre d'un programme de ce type de coopération. À cette fin, l'étude de cas du Programme des Écoles Bilingues Frontalières entre 2004-2015 et sa mise en œuvre dans trois régions transfrontalières argentine-brésiliennes est prise.

**Mots-clés :** Coopération au développement Sud-Sud ; coopération transfrontalière ; Argentine ; Brésil ; PEBF (par son sigle en espagnol).

**Sumario:** Introducción. ¿Cómo se define y analiza el imaginario geográfico? Tres RTF, tres imaginarios geográficos y un Programa de CSSDt. El Programa Escuelas Bilingües de Frontera. El sentido del lugar ¿transfronterizo o local? El paisaje de frontera: entre el hermetismo y la comunalidad en las escuelas. Conclusiones. Bibliografía.

<sup>1</sup> El texto propuesto es fruto del Programa de Investigación "Estudios sobre el desarrollo económico argentino y latinoamericano: procesos, instituciones, actores y políticas" (PUNQ1403/17) del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>2</sup> Mg. en Cooperación Internacional por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Becaria Doctoral en Desarrollo Económico (CONICET – UNQ). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (DEYA-UNQ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-9426>.

Email: [deborafagaburu@gmail.com](mailto:deborafagaburu@gmail.com)

**Cómo citar:** Fagaburu, D. (2022). La experiencia de una década: el Programa Escuelas Bilingües de Frontera en términos del imaginario geográfico, *REDC*, 49(1), 55-67.

## Introducción

El actual contexto regional y global se caracteriza al menos por dos fenómenos vinculados a la Cooperación Sur – Sur para el Desarrollo en su modalidad Transfronteriza (CSSDt). El primero referido al renacer de la importancia política de las regiones transfronterizas (RTF) como potenciales escenarios de conflicto internacional y defensa de la soberanía del Estado-nación, retórica de la “securitización”. El segundo aspecto se vincula a la necesidad de un reposicionamiento estructural y funcional de la CSSDt como consecuencia de las problemáticas socioculturales manifestadas en las RTF a partir de la pandemia por COVID-19.

Esta coyuntura invita a replantear la CSSDt como uno de los principales mecanismos de internacionalización disponibles que poseen los actores locales<sup>3</sup> para enfrentar estos fenómenos. En este sentido es crucial el análisis de casos de CSSDt desde diferentes perspectivas teóricas y sus combinaciones. Ante ello, este trabajo propone tomar como referencia la Geografía Política Humanística y los Estudios de Frontera para analizar cómo y por qué la existencia de un determinado imaginario geográfico influye sobre la implementación de un programa de CSSDt.

Este trabajo parte de una lectura liberal de las Relaciones Internacionales para comprender la CSSDt (Keohane, 1984, 1993; Keohane y Nye, 1977; Beltrán García, 2007; Fagaburu, 2019; Juste y Oddone, 2020; Juste et al., 2021). Asimismo, la existencia de estudios de frontera que combinan con los aportes de la Geografía Política Humanística permiten detectar las sutilezas de las interacciones sociales de cada RTF enfatizando el rol de los actores locales (Agnew, 2003; Jessop, 2004; Milani, 2015; Ojeda, 2019).

La CSSDt implica un proceso de coordinación de políticas que se desarrolla entre gobiernos locales de diferentes localidades colindantes, más allá del límite internacional. Ello permite la participación y colaboración de otros actores locales públicos y privados, así la CSSDt posee un fuerte componente cultural y político-ideológico y una impronta descentralizada en su implementación (Fagaburu, 2020).

El artículo parte de la premisa de que la implementación de un programa de CSSDt en un lugar específico, en este caso en RTF es influenciada por las interacciones sociales de ese lugar. Estas son entendidas como: “Los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada” (Mena, *et al.*, 2005: 97).

Estas interacciones generan una red de relaciones que influyen sobre la organización social y cultural de los lugares que conforman esas regiones, en función de un abanico de elementos geográficos, culturales, sociales, políticos, institucionales, comerciales, y económicos. La segunda premisa de la que parte este trabajo es que un grupo de estos factores conforman el imaginario geográfico de los actores locales, el cual puede favorecer o entorpecer el proceso de coordinación de políticas que supone la CSSDt.

Para responder a la pregunta de investigación, se toma como caso de estudio el Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF) en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) entre 2004 y 2015. Específicamente se analiza su implementación en algunas localidades de las RTF entre la República Argentina (de ahora en adelante, AR) y la República Federativa de Brasil (BR) donde se implementó el Programa:

- RTF 1: Santo Tomé (Corrientes – AR) y São Borja (Río Grande del Sur – BR).
- RTF 2: Paso de los Libres (Corrientes – AR) y Uruguaiana (Río Grande del Sur – BR).
- RTF 3: Bernardo de Irogoyen (Misiones – AR) y Dionísio Cerqueira (Santa Catarina – BR).

Se dedica la siguiente sección a presentar la guía teórico-conceptual, la cual vincula la disciplina de la Geografía Política Humanística con los Estudios de Frontera. En la sección subsiguiente se desarrolla el análisis del imaginario geográfico de tres RTF donde se ha implementado el PEBF entre 2004 y 2015 dividido en tres apartados, el primero presenta al Programa y los otros dos corresponden a los atributos que componen el concepto de imaginario geográfico. Luego en las conclusiones, se presentan los hallazgos de la investigación con una naturaleza comparada.

## ¿Cómo se define y analiza el imaginario geográfico?

Siguiendo a Gregory et al. (2011), el imaginario geográfico se trata de una construcción relativamente inconsciente y no reflexiva, pero rara vez se le da una influencia teórica formal. Este es la respuesta a la mezcla de cultura y na-

<sup>3</sup> En este trabajo los actores locales que se comprenderán en el análisis son los gobiernos locales (subnacionales) y sus dependencias (principalmente los Ministerios de Educación), el equipo directivo de las escuelas primarias y secundarias participantes del estudio de caso, los y las docentes, el alumnado y sus familias, gremios docentes, y algunos movimientos sociales.

turalidad, que ejecuta la comprensión imaginativa a través de la cual se construye la entidad espacial (Prince, 1962; citado en Gregory *et al.*, 2011).

El imaginario geográfico es uno de los factores que influyen en las interacciones sociales entre actores locales de una RTF, éste tiene la particularidad de la ubicación geográfica, pues una RTF involucra localidades colindantes de países diferentes. Siguiendo las ideas de Agnew (2003), una RTF es un lugar para la interacción social ubicado espaciotemporalmente y el imaginario geográfico manifiesta la orientación subjetiva de los actores locales por habitar en una RTF particular, que representa un escenario para la interacción social ubicado espacial y temporalmente y mediado por diferentes entornos, tanto formales como informales.

De esta manera, el imaginario geográfico de los actores locales de las RTF se encuentra definido por el sentido lugar y el paisaje de frontera, ante lo cual en este trabajo se construye una tipología del concepto de imaginario geográfico a partir de estos dos atributos.

Por un lado, el sentido del lugar se define como la comprensión imaginativa del ser humano ante la mezcla de cultura y naturaleza del lugar donde habita. Se trata de la experiencia individual de cada uno en los contextos relacionales con otros actores (de influencia) que representa su apego emocional e identificación en la constitución y la conducta de la vida en ese espacio territorial (Agnew, 2003).

El sentido del lugar es de naturaleza “local” cuando el apego emocional e identitario está imbricado con el territorio nacional y su entorno, o “transfronterizo” cuando existe un sentido de pertenencia, comunidad y comunalidad que traspasan el límite fronterizo, por ejemplo, con base de ocupaciones comunes, intereses personales o profesionales, creencias religiosas, opiniones políticas, patrimonios étnicos y clubes deportivos. Ello a su vez crea contactos sociales, amistades y formación de familias en las RTF.

Siguiendo a Dell’Agnese (2015), el paisaje de frontera vincula lo objetivo y lo subjetivo, las prácticas y las emociones. Se define como la forma en que los actores locales construyen elementos simbólicos y materiales en un lugar determinado para otorgarle significado, en este sentido las instituciones educativas (las escuelas) son espacios cruciales. En línea, Nogué (2007:137) afirma que: “el paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado. Y no sólo en lo referente a su dimensión material, sino también a su dimensión espiritual y simbólica”.

El paisaje de frontera se analiza en particular referencia a las escuelas de nivel primario y secundario de las RTF seleccionadas e involucradas en el PEBF durante 2004-2015, en tanto manifiestan materialmente la historia del lugar y su ubicación física colabora a construir patrones de movilidad. Este es de tipo “escuelas compartidas” cuando simbólicamente manifiestan la unión y comunalidad entre las poblaciones de las localidades que conforman las RTF, mientras que se caracteriza como de “escuelas herméticas” cuando plasman el desinterés por “el otro” extranjero que vive en el país vecino o incluso el recrudescimiento de la historia nacional y la delimitación de los límites internacionales.

De esta manera, el imaginario geográfico puede ser comunal, abierto, sellado o encapsulado, de acuerdo al tipo de sentido del lugar (local o transfronterizo) y el paisaje de frontera en particular referencia a las escuelas (compartidas o herméticas). El imaginario geográfico es comunal cuando el sentido del lugar es transfronterizo y el paisaje de frontera refiere a escuelas compartidas, mientras que es de tipo sellado si se identifica con escuelas herméticas. Ahora bien, si el sentido del lugar es local pero el paisaje de frontera responde a escuelas compartidas, nos encontramos frente a un imaginario geográfico abierto. Y por último, si el sentido del lugar es transfronterizo y las escuelas herméticas, el imaginario geográfico es de tipo encapsulado (Esquema 1).

### ESQUEMA 1. Cuatro tipos de imaginario geográfico



Fuente: Elaboración propia.

La estrategia metodológica es cualitativa, a priori de alcance exploratorio para luego avanzar a descriptivo y explicativo a través del método de caso. El enfoque de la investigación se focalizó en tratar de comprender el imaginario geográfico a partir de las interacciones sociales desde el propio marco de referencia de los actores locales, los cuales son quienes actúan en cada RTF.

Para recolectar, producir y analizar la evidencia empírica se realizaron diecisiete entrevistas semiestructuradas y no directivas a actores clave, y entrevistas a investigadores del área entre septiembre de 2015 y enero de 2022 (Anexo 1). Con excepción de dos entrevistas, las restantes se realizaron de forma virtual a través de videollamadas utilizando diversas plataformas virtuales. En primer lugar, entre 2015 y 2019, se desarrollaron las entrevistas a funcionarios

públicos de alto nivel de los Ministerios de Educación de ambos países y al Encargado del Instituto Social del MERCOSUR. Luego, entre 2019 y 2021 por cada localidad se realizó al menos una entrevista a actores locales vinculados al PEBF, principalmente docentes y equipo directivo de las escuelas participantes.

Las entrevistas realizadas presentan las posiciones de los actores involucrados, cuyas interpretaciones y discursos se pusieron en contraste con fuentes secundarias de información que ya se habían revisado en Fagaburu (2019, 2020), como los Planes Estratégicos del SEM 2006-2010 y 2011-2015, las Actas y/o Decisiones de diversas instancias del MERCOSUR, como ser: Reunión de Ministros de Educación, del Comité Coordinador Regional, de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica, de la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente; entre otras instancias; y otros informes oficiales del MERCOSUR.

Si bien los datos presentados muestran parcialmente la realidad del objeto de estudio, los mismos fueron útiles para descifrar significados e identificar los principales aspectos que colaboran a construir diferentes tipos de imaginarios geográficos según la percepción de los actores entrevistados. De acuerdo a la teoría interpretativa, los significados que le atribuyen las personas a las cosas, sus percepciones, interacciones y acciones sociales son cruciales para describir e interpretar la realidad (Geertz, 2001).

Para seleccionar el período de estudio se tuvieron en cuenta dos aspectos. El primero vinculado a una dimensión política, ya que entre 2004 y 2015 los líderes políticos de los Estados-Parte del MERCOSUR estuvieron notoriamente interesados en fortalecer el proyecto regional desde la agenda social del bloque, lo cual contribuyó a fortalecer la cantidad y calidad de las iniciativas de CSSDt constituyendo así un importante andamiaje para la elaboración de estudios vinculados a esta temática (Perrotta, 2016; Perrotta y Porcelli, 2016). Segundo, el período responde a los primeros diez años de implementación del caso de estudio seleccionado, desde el inicio en 2004 de su proyecto piloto, su implementación efectiva desde 2005 hasta 2015, año en el que se cumple una década de su vigencia.

La hipótesis general de la que parte esta investigación es que una iniciativa de CSSDt ejecutada en una RTF donde el imaginario geográfico es comunal goza de un proceso de coordinación de políticas fluido entre los diversos actores locales, favoreciendo así su implementación, sorteando los posibles desafíos que puedan aparecer en tal proceso de coordinación entre actores de diferentes niveles (local, nacional y regional) y facilitando la obtención de los resultados esperados y capacidades instaladas.

## **Tres RTF, tres imaginarios geográficos y un Programa de CSSDt**

### **El Programa Escuelas Bilingües de Frontera**

En *“La CSS al desarrollo transfronterizo: El caso del programa escuelas Bilingües de Frontera”*, Fagaburu (2020) describe el PEBF desde el marco analítico de la CSSDt y aborda sus principales características. Según los y las entrevistados, el PEBF no surge ante la necesidad y demanda de la población de las RTF, sino que nace de forma bilateral por voluntad política de los ministros de Educación de cada país de ese momento (entrevistas E; G). Ello en el marco del Plan SEM 2006-2010, el cual establecía como prioridad el “Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera” (Documento SEM 2006-2010, objetivo 1, lineamiento estratégico 1.2, pág. 10).

Según el discurso oficial, el Programa tuvo como objetivo desarrollar “un modelo de enseñanza común en las escuelas de frontera, garantizando, de esta forma, que alumnos y docentes tengan la oportunidad de educarse y comunicarse en las dos lenguas a partir del desarrollo de un programa intercultural” y asimismo, “lograr que los alumnos egresados se transformen en ciudadanos activos para convertir la frontera en un espacio democrático de cooperación” (ARGENTINA – BRASIL, 2007: 17-19).

Desde la perspectiva de la CSSDt, el PEBF se creó para

(...) permitir, organizar, fomentar la interacción entre los agentes educativos y las comunidades educativas involucradas, de manera tal de propiciar el conocimiento del otro y la superación de obstáculos al contacto y al aprendizaje. Este contacto con el otro implica necesariamente el contacto con la lengua hablada por él (ARGENTINA – BRASIL, 2007: 23-24).

Fagaburu (2020) identifica tres etapas en el proceso de coordinación de políticas del PEBF: 1) antecedentes/inicio/identificación (2004-2006); 2) formulación, negociación e implementación (2007-2013); y 3) resultados parciales - frutos del Programa tras una década de implementación (2014-2015). En la primer etapa, a partir del éxito del proyecto piloto desde mayo de 2004, se definieron las escuelas-espejo que participarían del Programa: un par de escuelas en Bernardo de Yrigoyen (Misiones-AR) y Dionisio Cerqueira (Santa Catarina, BR), y otro par en Paso de los Libres (Corrientes-AR) – Uruguaiana (Río Grande do Sul, BR).

El PEBF fue puesto en marcha por actores locales y la naturaleza de la gestión fue indirecta con un carácter mixto (Fagaburu, 2020). El rol principal lo tuvieron las autoridades escolares, docentes, asesores pedagógicos, en tanto actores de la sociedad civil, y los gobiernos locales, sin la participación del sector privado en el proceso de implementación del PEBF.

En la primer etapa, el diagnóstico sociolingüístico era un instrumento de trabajo crucial para los actores locales involucrados, ya que permitía conocer la realidad lingüística de las y los alumnos de la escuela, teniendo en cuenta su entorno social y la circulación de las lenguas en esa localidad (entrevistas A, B, F). El PEBF venía a alfabetizar en esta “segunda lengua” a las y los alumnos de las localidades argentinas. Mientras que para el alumnado brasileño, la enseñanza del español requería un proceso de sensibilización y era considerada “lengua extranjera” (entrevista F).

La segunda etapa se caracterizó por las tensiones que sufrió el Programa vinculadas tanto a la dimensión institucional como a la pedagógica. Según la entrevistada del Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) de BR, la estructura del sistema educativo brasileño es muy difícil de permear ante lo cual las y los docentes brasileños defendían la idea de crear una modalidad de enseñanza específica en su país a partir del cual el cruce-docente se pueda desarrollar por área y no por disciplina (entrevista F). Según la misma entrevistada: “Haber realizado estas modificaciones hubiese mejorado sobremanera el funcionamiento del Programa” (entrevista F).

Por el lado de la dimensión pedagógica, la formación docente de BR manifestaba un fuerte componente teórico representado por Paulo Freire, contrastando con la tradición docente argentina. Sin embargo, esta diferencia se tomó como un desafío, el cual ha resultado en un proceso de aprendizaje mutuo, logrando consenso para la implementación de estrategias pedagógicas comunes tras el abordaje de la enseñanza a través de enseñanza vía proyectos de aprendizaje (Prytz Nilsson, 2011).

A pesar de las mencionadas tensiones, las escuelas-espejo sostuvieron un cronograma activo y consensuado de actividades desde 2004 hasta 2013-2014, ello brindó al Programa un fuerte grado de horizontalidad. De acuerdo a la entrevistada de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (AR), el interés de las y los docentes en la enseñanza primaria del español y el portugués era recíproco y los contenidos a enseñar en la segunda lengua acordados entre ellos y las autoridades escolares de las escuelas. Tanto las y los actores escolares de AR como de BR mostraron una entusiasta coparticipación en el Programa (entrevista E).

A partir de 2014-2015 se buscó que los actores locales tomen conciencia de todos los aspectos de la cultura, de sus puntos de coincidencia y de las diferencias. Esto implicó repensar esta iniciativa de cooperación como política pública intercultural a nivel nacional y regional más allá del bilingüismo, para revalorizar la propia cultura y conocer la de los países vecinos participantes (entrevista E). La intención fue que a través de los y las alumnos de las escuelas-espejo participantes, los hogares fronterizos internalicen la interculturalidad y sus diversas dimensiones, sin reducirla a las cuestiones lingüísticas (Grupo de Trabajo Escuela de Frontera, 2013).

A partir de los cambios de gobierno a nivel nacional, primero en BR y luego en AR, el PEBF sufrió un desamparo institucional y financiero (Grupo de Trabajo Escuela de Frontera, 2013). Por el lado de BR, se desvinculó el IPOL y sus tareas quedaron a cargo de las universidades federales de la región. En principio de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana y Universidade Federal da Fronteira Sul (Sagaz, 2013). Mientras tanto en Argentina se siguió trabajando con equipos técnicos dentro de los Ministerios. Para 2015, el PEBF no poseía financiamiento suficiente de ninguno de los socios.

En cuanto a la tercera etapa identificada por Fagaburu (2020), se detecta que todos los actores involucrados en este proceso de CSSDt tenían la responsabilidad por los éxitos parciales del PEBF y también por los desafíos que se iban presentando. Según Fagaburu (2020), los principales resultados del Programa hacia 2015 se vinculan a: 1) su posible expansión a otros socios del MERCOSUR, 2) el fortalecimiento del marco normativo de las provincias de Corrientes y Misiones, 3) la construcción de un espacio de negociación entre las y los actores locales y nacionales, lo cual generó consenso acerca de la necesidad de una gestión compartida de los programas de CSSDt, 4) AR y BR internalizaron la perspectiva intercultural en sus sistemas educativos a nivel local, para lograr tolerar y aceptar la diversidad lingüística y fortalecer la inclusión educativa, y 5) el aprendizaje bilingüe de miles de alumnos y alumnas en las RTF donde se implementó el Programa.

### **El sentido del lugar ¿transfronterizo o local?**

En la denominada RTF 1, el mate o *chimarrão* es uno de los elementos simbólicos que contribuyen a la aproximación cultural e identitaria de los pueblos de Santo Tomé y São Borja, junto a algunos festivales locales y el carnaval.

Santo Tomé es la mayor localidad de la provincia de Corrientes productora de yerba mate, lo cual le da un mayor peso simbólico al mate en términos de unión con la población brasileña. En Corrientes se celebra desde 2013, durante el primer semestre de cada año, la “Fiesta Provincial del Mate y la Amistad” en Gobernador Virasoro, a 62 km por la Ruta Nacional 14 de Santo Tomé, donde se juntan a matear tanto la población argentina como brasileña (entrevista T).

También vinculado al simbolismo del mate, un encuentro entre los actores locales de la RTF 1 es La Islita, un paseo en la costanera del Río Uruguay por Santo Tomé. Allí los habitantes de ambos lados del río se reúnen a tomar mate y disfrutar tiempo con familias y amigos, el cual posee juegos recreativos para los más chicos, lugares de descanso, bar, entre otros atractivos (entrevistas K, T). Además, los actores locales comparten una cultura deportiva. Se realizan campeonatos de rugby, baloncesto o fútbol en general en São Borja con el apoyo de la *Associação Esportiva* (entrevistas K, T).

Los habitantes de la RTF 1 comparten diversas festividades, como el Mes del Libro celebrado en junio, la Semana y Día de los Museos en mayo o la Feria del Libro en Santo Tomé. Respecto al carnaval, los habitantes de Santo Tomé

se ven atraídos a São Borja ante los festejos de largos días, que incluyen delegaciones de cuerpos de baile y conjuntos musicales. También, el carnaval invita a los argentinos a aprovechar para cruzar a São Borja en dirección a las playas brasileñas, dadas las fechas de verano. Otros festivales congregan a ambas poblaciones generando una mayor movilidad en fechas especiales hacia Santo Tomé, como el festival Nacional del Chamamé (entrevista T).

Otra fiesta compartida es la Semana de la Farroupilha celebrada en septiembre en São Borja, la cual genera una fuerte movilidad desde Santo Tomé y otras localidades aledañas (tanto argentinas como brasileñas) fomentando el comercio local y transfronterizo. Una movilidad similar se da en el mes de octubre o noviembre, cuando se celebra la *Fenaoste* en São Borja en el parque de exposiciones *Serafim Dornelles Vargas*, con una amplia programación agrícola y ganadera, shows de música y baile, exposiciones artísticas, entre otras actividades (entrevista K).

Otro aspecto cultural que contribuye a la fluidez en las relaciones sociales son los festejos por el Aniversario de Santo Tomé, el cual es el 27 de agosto pero incluso el día anterior, la noche del 26 de agosto, se suele realizar una comida en la Sociedad Rural para iniciar las celebraciones donde asisten los vecinos de São Borja (entrevistas K, T).

Asimismo, la vida cotidiana compartida se refuerza por la actividad nocturna de los jóvenes, en general esta es muy activa en Santo Tomé dada la gran cantidad de gente joven que vive allí o cruza diariamente desde São Borja, los boliches y los bares son un caldo de cultivo para afianzar y profundizar los lazos de amistad y de parentesco (entrevista T). Por último, tanto Santo Tomé como São Borja poseen una fuerte influencia de la iglesia católica, y la relación entre los obispados es fluida. Según las entrevistas realizadas, el credo une a ambas poblaciones (entrevistas K, T).

A pesar de los mencionados elementos simbólicos compartidos, existe un fuerte factor nacionalista en la cultura de los habitantes de São Borja que hace que el sentido del lugar se caracterice como local en la RTF 1. En otras palabras, el sentido del lugar es un híbrido entre ambos tipos, ya que si bien todo lo mencionado anteriormente contribuye a un tipo transfronterizo, la población de São Borja posee una identidad y cultura nacional arraigada que no permite la penetración de elementos identitarios de otra cultura. “São Borja es muy muy muy nacionalista, ellos defienden su país a muerte, nosotros tendríamos que parecerlos más a ellos en este sentido” (entrevista T).

Paso de los Libres – Uruguaiana constituye la RTF 2, con un sentido del lugar transfronterizo. Además del gusto por el mate, los actores locales se perciben pares, es decir, se diluye la diferenciación entre “yo” y “el otro”, a partir de los gustos gastronómicos compartidos, los festejos de carnaval, la atracción de los argentinos por las novelas y literatura brasileña y las leyendas campesinas de Río Grande do Sul (entrevista S). Por ejemplo, en Paso de los Libres se ha celebrado cada 2 años la Feria del Libro y la Cultura del MERCOSUR, en suspenso desde 2006 y reactivada desde 2018, con la primera Feria del Libro y la Cultura de la Frontera celebrada en junio de ese año (entrevista S).

En general, los gustos gastronómicos unen a ambas poblaciones. Una de las comidas típicas de Paso de los Libres es el chipá, un pan hecho de mandioca y queso duro cuyo gusto se comparte con los vecinos de Uruguaiana, además del plato tradicional mbeyú, un panqueque hecho de mandioca con queso (entrevista S). Además, en Paso de los Libres se celebra el Festival Internacional del Guiso donde participan habitantes de otras provincias argentinas y de localidades cercanas de Brasil, como Uruguaiana, con el objetivo de concientizar a la población sobre la importancia sanitaria y de higiene a la hora de preparar, trabajar e ingerir alimentos (Gobierno Provincial Corrientes, 2019).

Respecto al carnaval, los carnavales de Paso de los Libres son conocidos como “Carnaval de Frontera”, cuna de los carnavales en Corrientes y de los más antiguos del país, gracias a la influencia ejercida por su cercanía con Uruguaiana. Este cuenta con costumbres o elementos de los carnavales típicos brasileños debido a las diversas escuelas de samba que se encuentran en la localidad.

El fenómeno del carnaval acelera las interacciones sociales entre los actores locales, tanto dentro de cada localidad como entre localidades, primero atrayendo turistas y vecinos a Paso de los Libres, y luego a Uruguaiana, dinamizando una variedad de comercios, el sector hotelero y el gastronómico. En ambos carnavales se puede ver la influencia gaucha y la competición entre las escuelas de samba, además de las comparsas profesionales.

El Puente Internacional es otro elemento simbólico de unión para las poblaciones de ambos lados del Río, su existencia posibilita mayor movilidad entre los actores locales, el cruce es más ágil y permite una conexión mayor entre ambas localidades desde 1949, “el libreño es muy libre, por su antropología cultural, por su identidad con el nombre, por sus características dada la influencia de Brasil, va y viene a Uruguaiana, cruza, busca oportunidades” (entrevista S).

Asimismo, el hecho de tener costanera sobre Río Uruguay es percibido como un elemento de contacto entre ambas poblaciones, antes de la construcción del Puente, el Río era emblemático y el único medio de comunicación entre ambas localidades (entrevista S). De acuerdo a las entrevistas, en relación al dinamismo de las actividades en torno río durante la época colonial, ambas poblaciones poseen una fuerte cultura campesina con estancias modelos y herencia gaucha (entrevista S). La flora y fauna compartida también son elementos que contribuyen a un sentido del lugar con ciertas similitudes entre los ciudadanos de Paso de los Libres y Uruguaiana.

Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira, la RTF 3 presenta un sentido del lugar transfronterizo. En primer lugar, dada la comunicación fluida y las prácticas del lenguaje construidas en las interacciones diarias entre los actores locales a lo largo de los aproximadamente 30 km de frontera seca.

En Bernardo de Irigoyen se habla más el *portuñol* que el español, y los brasileños/as solo hablan portugués, porque argumentan que les resulta muy difícil aprender el español (entrevista X). Al respecto, el vicepresidente del movimiento social transfronterizo “LA FRONTERA” afirmó: “Ellos no hablan casi el español, entonces nosotros

tenemos que adaptarnos, toda la presión que ellos hacen en la frontera, queriendo o sin querer, hacen que nos absorban” (entrevista X).

En segundo lugar, como símbolo cultural compartido se destaca el Parque Turístico Ambiental de Integración (PTAI). Este se desarrolla en 60.000 m<sup>2</sup> de extensión con una línea de alturas variables y la presencia de una vertiente de agua (naciente del río Peperiguaçu) que corre en parte de su entorno que va desde la Aduana Internacional hasta el punto más alto del perímetro urbano (entrevista X).

El Parque es una atracción turística que manifiesta el encuentro y unión positiva entre dos naciones. Antes de su construcción, el área más próxima de contacto se trataba de un lugar degradado, oscuro, con suciedad y malezas, un lugar abandonado por el dinamismo de las localidades donde habitaban de manera precaria algunas de las familias marginadas por la urbanización (entrevista X). El PTAI, en tanto infraestructura pública integrada y proyección de arquitectura intervino y mejoró este lugar, para que comience a percibirse y tomarse como punto de integración (entrevistas U, X).

Esta iniciativa acarrió el inicio de una segunda etapa de expansión del PTAI a partir de 2018, de forma articulada entre los municipios, organismos civiles, y las tres universidades participantes: la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE, la carrera de Ingeniería Civil y Arquitectura y Urbanismo de la Facultad Mater Dei, (Paraná, BR), y la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe (Sede Santos Mártires, Posadas, Provincia de Misiones, AR) (entrevista X).

El sentido del lugar transfronterizo entre Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira se desarrolla además de mano de los vínculos cotidianos entre ambas poblaciones, un entrevistado afirmó que “es habitual encontrar a un brasileño cruzando la calle para ir a comprar a una almacén en Bernardo, son vecinos, y hasta tienen cuenta de fiado” (entrevista X). En Bernardo, y en general en Misiones, hay muchos brasileiros/as que residen permanentemente, los brasentinos, se comparten los gustos gastronómicos, el mate, la música, la pasión por el fútbol, festividades y los estilos de vida. Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira parecen una misma ciudad.

Por último, también hay variables históricas que contribuyen a un sentido del lugar de tipo transfronterizo. Como afirma Ferrari (2013), hasta mediados de 1940 la escasa presencia de los Estados nacionales en la RTF permitía a sus habitantes interactuar social y económicamente como si fueran un mismo asentamiento, ante lo cual las interacciones sociales que se fueron tejiendo entre los actores locales entraban en tensión con las políticas e ideologías de los dos estados nacionales.

Por ser frontera seca y dada la cercanía, la vida cotidiana se compartió desde los inicios de la historia de estas localidades, incluso las relaciones comerciales que se establecieron en aquella época, eran consideradas por los Estados nacionales como ilegales, pero en opinión de los habitantes de estos asentamientos esto implicaba “un sistema de alianzas” (Ferrari, 2013: 93). Esta historia compartida se manifiesta fuertemente en los gustos culinarios compartidos, pues la cocina guaraní se ha mezclado desde aquellos tiempos con las tradiciones culinarias de los inmigrantes europeos, y posteriormente se sumó el uso de la yerba mate en algunas nuevas recetas además del mate (entrevistas U, X).

### **El paisaje de frontera: entre el hermetismo y la comunalidad en las escuelas.**

Santo Tomé y São Borja participaron del PEBF desde sus inicios. En Santo Tomé hubo inicialmente dos escuelas participantes en el Programa, la Nro. 554 “Josefa Fernández dos Santos” y la Nro. 484 “República De Los Estados Unidos Del Brasil” junto a la Escola Municipal Aparício Mariense de São Borja (Fagaburu, 2019). Las escuelas comenzaron a trabajar de manera conjunta en 2006 y si bien el PEBF se encuentra inactivo en la RTF 1, actualmente existen tres escuelas caracterizadas “de frontera” en Santo Tomé producto de las interacciones sociales que se desarrollaron durante la implementación del Programa y del proceso de coordinación de políticas entre los diversos actores locales.

Como se detalla en Fagaburu (2020), los cruces docentes duraron pocos años debido a costos administrativos y de gestión, económicos, temporales y normativos. Tanto AR como BR comenzaron a transitar situaciones económicas tensas a partir de 2013 diluyendo la voluntad política del Ejecutivo para seguir financiando las acciones del PEBF, no solo en la RTF 1 sino en todas las localidades y escuelas participantes (entrevista G).

Ante la falta de presupuesto, las características de la infraestructura territorial se transformaron en obstáculos en la RTF 1, pues el cruce-docente en esta región húmeda implicaba la necesidad de cruzar el Puente de la Integración, y ello se volvió insostenible por varias razones. Primero por motivos económicos ya que los docentes no podían costear el cruce, también por razones logísticas vinculadas a las diferencias entre los sistemas educativos, y por último por obstáculos relacionados a la gestión de aduanas y migraciones en línea a las autorizaciones para el cruce del alumado (Fagaburu, 2020).

A pesar de que para 2015 existía mínima comunicación entre las escuelas-espejo, según las entrevistas realizadas sigue habiendo actualmente buena predisposición para construir un currículo compartido y algunas escuelas argentinas siguen fortaleciendo el bilingüismo en el doble turno por directriz del gobierno local (entrevistas K, T). En este sentido, la directora de la Escuela Nro.554 participante del PEBF afirmó: “se daban hermosas clases, a los chicos les gustaba muchísimo” (entrevista T).

En Santo Tomé se evidencia una inclinación de las escuelas que están ubicadas próximas al puente internacional a estar más abiertas a tolerar, comprender, asimilar y hasta a internalizar ciertos aspectos de la cultura del país vecino. Las escuelas más cercanas al límite internacional son las que mayor contacto tienen con la cultura de los vecinos, reflejo de una mayor intensidad en las interacciones sociales entre los actores locales alrededor de tal límite de frontera seca (entrevistas A, B, E, H, L, S, T, Z).

Aquello se relaciona también a que en Santo Tomé el difícil acceso a la televisión por cable o al servicio de internet hizo que los niños/as tengan un contacto estrecho con el portugués y con la cultura brasileña. La directora de la Escuela Nro.554 afirmó: “los medios de comunicación de São Borja son como una segunda escuela, los chicos de Santo Tomé manejan mucho el portuñol o el portugués, les costaba mucho menos comunicarse con los vecinos, porque estaban acostumbrados a mirar en la tele los canales de São Borja, o mismo la radio, dándoles más posibilidades para poder dialogar entre ellos y conocer sus costumbres” (entrevistas T).

En conclusión, la comunalidad y sentido de unión entre los actores locales de estos lugares se construye principalmente a partir de espacios informales de interacción. En Santo Tomé y São Borja se constatan escuelas herméticas, principalmente en la localidad brasileña. En Santo Tomé, a diferencia que en São Borja, las escuelas son percibidas como un espacio de encuentro entre culturas, de oportunidades para conocer “al otro” entendiendo quién es, de dónde viene, las diferentes costumbres. Este acercamiento se da “a través del desarrollo de diferentes actividades con el alumnado, como por ejemplo grupos de teatro, de baile, entre otras actividades artísticas y plásticas” (entrevista T). En este sentido, un directivo de la Escuela Jardín de Infantes - J.I.N Nro. 4 planteó que: “(...) para que haya una verdadera educación intercultural es necesaria una integración social” (Gobierno Provincial Corrientes, 2020: 15).

**FOTO 1. Acto escolar en el sum de la Escuela Nro. 554 “Josefa Fernández dos Santos” Santo Tomé en el marco del PEBF**



Fuente: Entrevista T.

En la RTF 2, en Paso de los Libres y Uruguaiana, las escuelas tienden a ser herméticas, principalmente en Uruguaiana, a pesar de que ambas localidades fueron pioneras en la ejecución del PEBF. Algunas escuelas de Paso de los Libres donde se enseñaba el portugués como segunda lengua fueron declaradas en 2015 como “escuelas de frontera” por el Ministerio de Educación Provincial, anteriormente denominadas “escuelas interculturales bilingües”, ello en el marco del PEBF (Fagaburu, 2020).

Aquello se debe principalmente a la flexibilidad y la apertura del sistema educativo argentino al proceso de CSSDt para coordinar un enfoque más intercultural, en principio asociado al bilingüismo (español-portugués) y al respeto y tolerancia hacia las otras lenguas oficiales del MERCOSUR. En contraposición, la ideología arraigada al monolingüismo de Brasil provocó que el Consejo Nacional de Educación se demorara en acompañar el accionar del PEBF y en garantizar su continuidad (Fagaburu, 2020). Según las entrevistas realizadas, la resistencia de la cultura brasileña a abrirse a otras culturas se relaciona al fuerte incentivo del nacionalismo desde el Estado-nación desde sus inicios históricos, en relación a estrategias defensivas de la soberanía nacional, en este caso estrechamente vinculada a la cuestión lingüística (entrevista A, B, C, D, E, F).

En Paso de los Libres, la Escuela Nro. 667 “Vicente Eladio Verón” y el Jardín de Infantes - J.I.N Nro. 49 se hizo espejo de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Localizada no CAIC (EMEF) en Uruguaiana desde el inicio del Programa en 2004, la primera ubicada en el casco urbano y la segunda en una *favela* en el margen de la localidad (Fagaburu, 2020). Actualmente, las escuelas de frontera son tres en Paso de los Libres, aunque según las entrevistas desarrolladas gran parte de las escuelas de estas localidades transfronterizas incorporan de alguna manera la ense-

ñanza intercultural, a veces sin saberlo, pues su realidad se los exige. Un docente de la Escuela Nro. 667 de Paso de los Libres afirmó: “El docente intercultural debe ser la ventana a través de la cual el niño conoce, observa, analiza, compara otras formas de vida y costumbres diferentes a las que él conoce (...)” (Gobierno Provincial Corrientes, 2020: 13).

**FOTO 2. Fiesta de la interculturalidad en la Escuela Nro. 667 de Paso de los Libres en el marco del PEBF**



Fuente: Entrevista S.

Según la Directora de la Escuela Nro. 667 de Paso de los Libres, la implementación del PEBF sufrió contratiempos por la caracterización del tejido social de las familias que asisten a las escuelas, especialmente en la localidad brasileña: “Las familias más pobres de Uruguaiiana mandan a sus hijos/as a las escuelas para encontrar una puerta de salida a la pobreza, los cursos son multi-edad y en general las asistentes sociales ayudan al alumnado con los problemas que ocurren en el hogar, como por ejemplo la prostitución, situaciones que son poco frecuentes en Paso de los Libres” (entrevista S). De acuerdo a la entrevistada, la composición del tejido social de las escuelas en Paso de los Libres es muy distinta a la de las escuelas de Uruguaiiana, por ejemplo, “a las maestras argentinas que hacían cruce, en el marco del PEBF, les resultaba muy difícil planificar las clases, ante tan asimétrico alumnado, se encontraban con un quinto año con alumnos de 17 y 18 años y además con un alumnado que no entendía nada de español” (entrevista S).

La multiplicidad de impresiones sensoriales cargadas todas ellas de contenido espacial y temporal que se desarrollan en las escuelas-espejo se diferencian principalmente por el fuerte nacionalismo y demarcación de la identidad nacional por parte de los brasileños. En la primera, las escuelas son menos herméticas, más de tipo “compartidas”, dada la influencia de la cultura brasileña sobre la población de Paso de los Libres, lo cual implica la preponderancia del portugués sobre el español. En la segunda, las escuelas son espacios donde si bien se acepta la otra cultura, se trata de profundizar y afianzar la identidad nacional rechazando cualquier elemento simbólico cultural que represente una amenaza a la construcción y fortalecimiento de la misma (entrevistas A, B, F, S, Z).

En la RTF 3, Bernardo de Irigoyen y Dionísio Cerqueira se implementó el PEBF como un esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa para fomentar la unión y comunalidad entre las poblaciones, y fueron unas de las primeras en su ejecución. El equipo argentino participante del Programa elaboró en 2005 una resolución creando la Escuela Bilingüe Intercultural Nro. 1 en la Escuela de Frontera Jornada Completa Nro. 604 de la localidad de Bernardo de Irigoyen, en la provincia argentina de Misiones (Resolución N° 24/05 del Consejo General de Educación). La misma constituyó una unidad operacional con el colegio Theodoretto de la ciudad brasileña de Dionísio Cerqueira, las instituciones educativas se encontraban separadas apenas por doscientos metros.

Como sostiene Fagaburu (2019, 2020), a pesar de los obstáculos que sufrió el PEBF y de las pocas escuelas participantes, se generó un *feed back* entre la comunidad educativa de ambas localidades que llevó a partir de 2013 a replicar la iniciativa brasileña JEEP (Jóvenes Emprendedores Primero Pasos) de SEBRAE (*Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas*) en las escuelas públicas primarias de Dionísio Cerqueira. A partir de ello se realizaron diversas muestras anuales del trabajo en conjunto del alumnado, capacitaciones docentes binacionales, y

la incorporación en la currícula del emprendedurismo. Según el Vicepresidente del movimiento “LA FRONTERA”, la misma metodología del proyecto JEEP se aplicó en los cursos de primero a quinto año de las escuelas de Dionísio, alcanzando a más de 4 mil alumnos/as hasta el momento (entrevista X).

**FOTO 3. Cierre de proyectos anual del PEBF en la Escola de Educação Básica Dr. Theodoreto (noviembre de 2015)**



Fuente: Imagen tomada del Blog E.E.B. Dr. Theodoreto Carlos de Faria Souto (2015).

En la RTF 3, las escuelas son de tipo compartidas. Ello a pesar de las diferencias organizativas e infraestructurales y de poseer una historia estrechamente vinculada a delimitar el territorio nacional y fortalecer la identidad de cada país (entrevistas U, X). Al respecto, el Vicepresidente del movimiento “LA FRONTERA” afirmó: “Si bien Dionísio Cerqueira es más grande y desarrollada que Bernardo de Irigoyen, hay muchas escuelas, las escuelas municipales argentinas están mejor organizadas” (entrevista X). Y la entrevistada consultora de SEBRAE dijo: “Las escuelas son el espacio formal por excelencia que manifiestan la percepción de los actores locales de que la frontera no existe” (entrevista U).

La implementación del PEBF se dio en un marco de dinamismo, fluidez y comunalidad, aspectos que manifiestan las interacciones sociales en esta frontera seca y se fortalecen a partir del trabajo de las instituciones escolares. Según los y las entrevistados hay más argentinos en las escuelas de Dionísio, que de manera como consecuencia de que las escuelas primarias y secundarias en Dionísio son más grandes, ofrecen más servicios (como talleres de doble jornada), y se encuentran en mejor estado en cuanto a infraestructura inversa (entrevistas X, U). Pero también se vincula a que muchos niños/as de Bernardo de Irigoyen poseen la doble ciudadanía, lo cual los habilita legalmente para asistir a las escuelas brasileñas, ello no ocurre con los/as menores de Dionísio (entrevista U).

En cuanto al carácter histórico que influye sobre el paisaje de frontera en el período estudiado, Ferrai (2013) afirma que en 1909 se fundó la primera escuela nacional y pública en Bernardo de Irigoyen para delimitar política e ideológicamente al Estado nacional argentino, y al mismo tiempo, fortalecer la presencia del español como lengua preponderante en ese territorio. Paralelamente del lado brasileño aún no existían escuelas y el único indicio para los habitantes de que pisaban tierra brasileña eran los marcos fronterizos. Siguiendo al mismo autor, esta ausencia del Estado nacional de Brasil en las RTF hizo que los niños y niñas habitantes en territorio brasileño crucen diariamente el límite fronterizo para estudiar en las escuelas argentinas durante las primeras tres décadas del s. XX (Ferrai, 2013).

De esta manera, y caso contrario a lo que se detecta en el período de estudio, el español era la lengua más hablada en las RTF argentino-brasileñas. En Bernardo de Irigoyen, el alumnado brasileño no solo se alfabetizaba en español, sino que comenzaban a comprender otra cultura, a interiorizarla, constituyéndose la escuela como un espacio institucional y formal clave para el contacto entre los actores locales de diferentes nacionalidades. Esta historia es uno de los factores que hoy en día permite caracterizar a las escuelas de estas localidades como “compartidas”.

El límite geográfico donde termina un país y comienza el otro quedó en general en segundo plano en las interacciones que se desarrollaron en el marco del PEBF en las escuelas de la RTF 3, las cuales reflejan las interacciones sociales en general entre los actores locales de estas localidades.

## Conclusiones

Todas las RTF analizadas fueron pioneras en implementar el PEBF, ante lo cual se podría esperar que tengan la *expertise* y las capacidades instaladas para enfrentar de manera exitosa los desafíos de gestión y funcionamiento ocasionados por obstáculos a nivel local y nacional. Sin embargo, según el análisis de las fuentes secundarias de información y las entrevistas realizadas, la única RTF donde el Programa siguió funcionando fue en aquella donde se manifestó un imaginario geográfico de los actores locales que tiende a caracterizarse por un sentido del lugar transfronterizo y un paisaje de frontera de tipo de escuelas compartidas (ver Esquema 2).

La RTF 3 (Bernardo de Irigiyen y Dionísio Cerqueira) identificó un imaginario geográfico comunal. La horizontalidad, equidad, reciprocidad y responsabilidad compartida entre los actores locales involucrados que se construyó en los primeros años de ejecución del Programa con base a ese imaginario geográfico, tanto en términos de costos financieros y de recursos materiales y humanos fue un elemento crucial para la sostenibilidad del PEBF cuando comenzaron a aparecer los obstáculos hacia 2012-2013.

También se debe tener en cuenta que esta activa participación de los actores locales, en especial de los equipos docentes y directivos de las escuelas, se debió a la modalidad en la que se implementó el Programa, la forma de planeamiento conjunto entre las escuelas-espejo y asesores técnicos vinculada a la enseñanza vía proyectos de aprendizaje y currículo post-factum (Fagaburu, 2020). Asimismo, en la RTF 3 se detectó un ingrediente histórico en la construcción del imaginario geográfico, aspecto que no resultó llamativo en las demás RTF.

### ESQUEMA 2. Hallazgos del análisis



Fuente: Elaboración propia.

La RTF 1 (Santo Tomé – São Borja) se caracterizó por un imaginario geográfico sellado, un sentido del lugar local y escuelas herméticas, especialmente en São Borja. En esta RTF, el PEBF había tenido buena aceptación por los actores locales, los cruces docentes habían comenzado en 2006 pero enseguida los costos económicos y logísticos comenzaron a entorpecer el funcionamiento del Programa. Luego desde 2012 se sumaron los obstáculos surgidos desde el nivel nacional mencionados ut supra.

Ante los desafíos descritos, los actores locales respondieron dejando que el Programa “se duerma”, porque ellos no tenían motivaciones para seguir implementándolo, ni recursos. Esta ausencia de motivaciones se relaciona principalmente a la falta de elementos culturales e identitarios comunes entre los actores de las diferentes localidades, junto a la inexistencia de motivaciones económicas por parte de los docentes y autoridades escolares.

En la RTF 2 (Paso de los Libres – Uruguaiana) sucedió algo similar, pero esta RTF responde principalmente a un imaginario geográfico encapsulado, que implica un sentido del lugar que tiende a ser transfronterizo y escuelas herméticas, especialmente en Uruguaiana. Ante el carácter hermético de las escuelas de la primera serie en BR (que equivale a nivel primario en AR), el principal problema para la implementación del PEBF fue las diferencias estructurales entre los sistemas educativos de ambos países. Según la entrevistada del IPOL, ello privó la construcción de consenso sobre cuestiones pedagógicas para la implementación gradual del Programa (entrevista F).

Esta incapacidad de construir consenso se puede atribuir a que la población de este lugar es fuertemente nacionalista (al igual que en São Borja) y ello se refleja en el paisaje de frontera, pues en las escuelas de Uruguaiana hay un desinterés por conocer y comprender la cultura “del vecino”. Según los y las entrevistados, una posible mezcla cultural, una cultura híbrida, la aceptación de elementos culturales e identitarios de la población argentina representaría una amenaza en el imaginario geográfico del brasileño (entrevistas A, B, E, F). El PEBF encontró su estado vegetativo en esta condición del paisaje de frontera en la RTF 2.

Este artículo deja interrogantes pendientes y al menos una provocación. ¿Es posible extrapolar la hipótesis en las otras RTF donde se implementó el PEBF? ¿Existirán RTF donde se ejecutó el PEBF que respondan a un imaginario geográfico de tipo abierto? ¿El imaginario geográfico tendrá mayor influencia en aquellas experiencias de CSSDt vinculadas a aspectos socioculturales? ¿Qué otros elementos de la estructura de interacciones de las RTF es necesario analizar para comprender su influencia en los procesos de CSSDt?

Luego de esta investigación, el imaginario geográfico se interpreta como una de las dimensiones de las interacciones sociales entre actores locales de una RTF. Ante lo cual, el desafío y provocación se vincula al enfoque conceptual e invita a seguir ahondando en los estudios de frontera desde una perspectiva de la Geografía Política Humanística para detectar y vincular otras dimensiones de análisis.

## Bibliografía

- Agnew, J. A. (2003): "Classics in human geography revisited", *Progress in Human Geography*, 27(5), pp. 605-614.
- Fagaburu, D. (2020): "La CSS al Desarrollo Transfronterizo: el caso del Programa Escuelas Bilingües de Frontera", *OASIS-Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, (31), pp. 101-121.
- (2019): *El Programa Escuelas Bilingües de Frontera en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR - ¿Cooperación Sur-Sur al Desarrollo Transfronterizo y Descentralizada?*, Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Argentina - Brasil. (2007): *Escolas de Fronteira*, Brasilia y Buenos Aires, Ministério da Educação e Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Beltrán García, S. (2007): "La cooperación transfronteriza e interterritorial: un clásico renovado", *Revista d'estudis autonòmics i federals*, (4), pp. 215-246.
- Blog E.E.B. Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto (2015): "Projetos Interculturais", 27 de noviembre. Disponible en: <http://theoduretocarlosdefariasouto-souto.blogspot.com> [Consulta: 25 de noviembre de 2021].
- El Litoral. (2017): "Carumbé es la campeona del Carnaval del Grupo Especial 2017 de Paso de los Libres", 2 de marzo. Disponible en: <https://www.ellitoral.com.ar/corrientes/2017-3-2-6-10-0-carumbe-es-la-campeona-del-carnaval-del-grupo-especial-2017-de-paso-de-los-libres> [Consulta: 25 de noviembre de 2021]
- García Ramon, A. (n.d.): "Carnaval de Paso de los Libres, Argentina", *Carnavales del Mundo*. Disponible en <https://carnavales-mundo.org/suramerica/carnaval-paso-libres-argentina/> [Consulta: 5 de diciembre de 2021].
- Gobierno Provincial Corrientes. (2019): "Se presentó el XXI° Festival Internacional del Guiso de Paso de los Libres", 15 de agosto. Disponible en: <https://www.corrientes.gob.ar/noticia/se-presento-el-xxi-festival-internacional-del-guiso-de-paso-de-los-libres> [Consulta: 8 de diciembre de 2021].
- (2020): *Educación en Contexto de Interculturalidad y Plurilingüismo en Corrientes*, Corrientes, Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.
- Gregory, D.; Johnston, R.; Pratt, G.; Watts, M.; y Whatmore, S. (Eds.). (2011): *The dictionary of human geography*, Nueva Jersey, John Wiley & Sons.
- Grizotti, G. (2019): "São Borja terá 94 bailes na Semana Farroupilha", *Globo.com*, 3 de septiembre. Disponible en <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/blog/reporter-farroupilha/post/2019/09/03/sao-borja-tera-94-bailes-na-semana-farroupilha.ghtml> [Consulta: 2 de diciembre de 2021].
- Grupo de Trabajo Escuela de Frontera. (2013): *ACTA GT-EF N° 01/13*, Montevideo, Sector Educativo del MERCOSUR.
- Juste, S. y Oddone, N. (2020): "Aportes teóricos para el estudio de la cooperación transfronteriza de unidades subestatales de doble periferia", *Cuadernos de Política Exterior Argentina*, 132, pp. 63-78
- Juste, S.; Ovando, C. y Aguirre, J. C. (2021): "Los actores locales y la cooperación desde los espacios transfronterizos latinoamericanos. Si Somos Americanos", *Revista de Estudios Transfronterizos*, 21(2), pp. 8-10.
- Keohane, R. O. (1984): *After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy*. Nueva Jersey, Princeton University Press.
- (1993): "Institutional Theory and the Realist Challenge after the Cold War", en D. Baldwin, ed., *Neorealism and Neoliberalism. The Contemporary Debate*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 269-300.
- Keohane, R. O. y Nye, J. S. (1977): *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston, Little, Brown.
- Mena, M. B.; Bedoya, V. A. M. y Marín, E. D. J. V. (2005): "Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física", *Revista iberoamericana de educación*, (38), pp.87-103.
- Milani, C. R. (2015): "Brasil y la cooperación Sur-Sur descentralizada: desafíos para la política exterior", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 35, pp. 7-17.
- Ojeda, T. (2019): "La Cooperación Sur-Sur Transfronteriza como herramienta para la implementación de la Agenda 2030 y los ODS", en L. B. Gordon y M. G. Ramírez, coords., *La cooperación transfronteriza para el desarrollo*, Madrid, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Catarata, pp. 47-60.
- Perrotta, D. (2016): "Procesos educativos e integración regional la experiencia del MERCOSUR", en L. Weinberg, coord., *Historia comparada de las Américas: perspectivas de la integración cultural*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, pp. 389-412.
- Perrotta, D. y Porcelli, E. (2016): "MERCOSUR 25 años: desafíos en su nueva etapa. Márgenes", *Revista de Economía Política*, 2(2), pp. 53-72.
- Prytz Nilsson, L. (2011): "Planificación y Gestión del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera en el MERCOSUR Educativo. Su Aplicación en la Provincia de Misiones", *IDEAÇÃO*, 13(2), 21-32.
- Sagaz, M. R. P. (2013): *Projeto escolas (interculturais) bilingües de fronteira: análise de uma ação político lingüística*, Tesis de grado inédita, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122909/322397.pdf?sequence=1> [Consulta: 29 de abril de 2019].
- Sector Educativo del MERCOSUR. (2006): *Plan Cuatrienal 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR, MERCOSUR*.

## ANEXO 1. Entrevistas

Nro.	INSTITUCION	ROL DEL ENTREVISTADO/A	NIVEL DE ANÁLISIS	PAIS	RTF	ZONA / PAÍS	TIPO Y FECHA DE LA ENTREVISTA	ID
1	Ministerio de Educación	Coordinadora del Sector Educativo del MERCOSUR	nacional	Argentina			Presencial septiembre de 2015	A
2	Ministerio de Educación - MEC	funcionario público	nacional	Brasil			Cuestionario virtual marzo de 2019	B
3	Instituto Social del MERCOSUR - ISM	funcionario público	regional				Videollamada abril de 2019	C
4	Doctora en Ciencias Políticas (Universidad Complutense de Madrid), docente e investigadora asociada al IUDC-UCM	referente					Videollamada abril de 2020	D
5	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes	funcionario público	local	Argentina	1 y 2	Corrientes - Argentina	Videollamada abril de 2019 - cuestionario virtual julio de 2021	E
6	Instituto de Investigación e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL	sociedad civil	local	Brasil		Brasil	Videollamada mayo de 2019	F
7	Ministerio de Educación	asesora técnica	nacional	Argentina		Argentina	Presencial mayo de 2019	G
8	Ministerio de Coordinación y Planificación	funcionario público	local	Argentina	1 y 2	Corrientes	Videollamada junio de 2021	H
9	Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Internacionales	referente		Chile			Videollamada junio 2021	I
10	Docente de la Escola Municipal Ensino Fundamental Aparicio Mariense	sociedad civil	local	Brasil	1	São Borja	Videollamada julio de 2021	K
11	Ministerio de Educación y Deportes	funcionario público	nacional	Argentina			Videollamada agosto de 2021	L
12	Ministerio de Educación y Deportes	funcionario público	nacional	Argentina			Videollamada agosto de 2021	M
13	Directora de la Escuela Nro. 667 de Paso de los Libres	sociedad civil	local	Argentina	2	Corrientes - Paso de los Libres	Videollamada octubre de 2021	S
14	Directora de la Escuela Nro. 554 de Santo Tomé	sociedad civil	local	Argentina	1	Corrientes - Santo Tomé	Videollamada noviembre de 2021	T
15	Consultora de negocios de Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas - SEBRAE	sociedad civil	local	Argentina	3	Dionísio Cerqueira / Santa Catalina	Videollamada noviembre de 2021	U
16	Vicepresidente de LA FRONTERA	sociedad civil	local	Argentina	3	Misiones - Bernardo de Irigoyen	Videollamada noviembre de 2021	X
17	Docente escuela pública	sociedad civil	local	Brasil	2	Uruguaiana	Videollamada enero de 2022	Z

Fuente: Elaboración propia.