



**TRAVESÍAS EN UMBRALES ESCOLARES:
EXPERIENCIAS DE BI-ALFABETIZACIÓN EN LA COMUNIDAD MBYÁ GUARANÍ¹
YASY PORÃ (MISIONES – ARGENTINA)**

**JOURNEYS THROUGH SCHOOL THRESHOLDS:
BI-LITERACY EXPERIENCES IN THE COMMUNITY MBYÁ GUARANÍ YASY PORÃ¹
(MISIONES – ARGENTINA)**

Liliana Silvia Daviña¹

lilianadavina@gmail.com

Laboratorio de Semiótica

Universidad Nacional de Misiones

Alejandro Di Iorio²

adjorio01@hotmail.com

Universidad Nacional de Misiones

José Javier Rodas³

profejosejavierrodas@gmail.com

Escuela Intercultural N° 941

Comunidad Mbyá Guarani Jasy Pora - Puerto Iguazú

Misiones - Argentina

Resumen

En continuidad con distintos proyectos de investigación, abordamos el análisis de una experiencia alfabetizadora en el ámbito de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Misiones, Argentina. Ocuparnos de esta Modalidad educativa nos demanda tomar los debidos recaudos científicos y éticos, teniendo en cuenta que estamos ante la más sensible y compleja situación de *umbralidad crítica* entre comunidades y lenguas (Camblong, 2024). Dadas las tensiones y aspectos poco estudiados de este peculiar proceso alfabetizador de las infancias mbyá guaraníes, emprendemos esta exploración guiados por los aportes de un protagonista, José Javier Rodas, de extensa y destacable labor en la Escuela No. 941/Aldea Yasy Porã (*Luna linda*). Tomamos nota de los avatares de integración entre escuela-mundo mbyá guaraní, de las decisiones del planeamiento

escolar sobre la alfabetización y de los modos cotidianos de la vida escolar/aldeana. Su generosa colaboración lo ubica como coautor de este artículo, pues sus repuestas (en entrevistas y reuniones de consulta) junto al material fotográfico aportado, vertebran este artículo. Desde una perspectiva glotopolítica y semiótico-pragmática, aportamos referencias contextuales desde nuestras coordenadas de lectura, consideraciones sobre los recorridos histórico-políticos del pueblo Mbyá y la transcripción de la entrevista y las conversaciones en cinco (5) bloques temáticos. Finalmente, compartimos apreciaciones de los aspectos considerados, damos cuenta de nuevos interrogantes inevitablemente abiertos y de nuevas huellas indiciarias de otras travesías mbyá guaraníes.

Palabras claves: espacio biosemiótico intercultural - mbyá guaraní - umbralidad - experiencia

Abstract

In continuity with various research projects, we address the analysis of a literacy experience in the field of intercultural bilingual education (EIB) in Misiones, Argentina. Dealing with this educational modality requires us to take the necessary scientific and ethical precautions, taking into account that we are facing the most sensitive and complex situation of critical threshold between communities and languages (Camblong 2024). Given the tensions and little-studied aspects of this peculiar literacy process among Mbyá Guarani children, we undertake this exploration guided by the contributions of José Javier Rodas, whose extensive and notable work at School No. 941/Yasy Porã Village (*Luna Linda*). We note the vicissitudes of integration between the school and the Mbyá-Guaraní world, the school planning decisions regarding literacy, and the every ways of school and village life. His generous contribution makes him a co-author of this article, as his responses (in interviews and consultations) along with the photographic material provided form the basis of this article. From a glottopolitical and semiotic-pragmatics perspective, we offer contextual references for our reading coordinates, some considerations on the historical-political trajectories of the Mbyá people and transcription of the interview and conversations in five (5) thematic blocks. Finally, we share appreciations of the aspects considered, report new questions inevitably open and new traces indicative of other Mbyá Guarani trajectories.

Keywords: intercultural biosemiotic space - Mbyá Guarani - threshold - experience

Recibido: 07-07-2025

Aceptado: 22-11-2025

INTRODUCCIÓN

*El territorio guaraní no es una porción de la superficie terrestre;
territorio es cultura y cultura es territorio.*

El territorio guaraní no es un algo anterior a los Guaraníes; es su creación.

*De ahí que el territorio guaraní no es ocupado ni conquistado,
sino pensado, dicho y vivido.*

Bartomeu Meliá (2015), El buen vivir se aprende

En consonancia con las palabras de Meliá, nos internamos en la consideración de una experiencia educativa singular, intercultural y de frontera, situada a siete kilómetros de Puerto Iguazú (Misiones, Argentina). Esta jurisdicción provincial cuya condición geopolítica fundante se destaca por inscribir la mayoría de sus bordes como lindes nacionales fronterizos con Paraguay y Brasil, vale asimismo como centro de una región sudamericana de históricos procesos políticos y tránsito fronterizo de personas y bienes en todos sus puntos medianeros. En su interior territorial, fluencias biosemióticas – fusiones, mestizajes, con-fluencias de sentido y significaciones– se intercambian o entran en fricción entre modos de vida locales; unos pluriversos rurales y urbanos, con recientes memorias modernas de poblaciones mestizo-criollas y de pioneros inmigrantes, junto a antiguas memorias indígenas. Y unas lenguas-discursos-voces plurales van entrelazando diariamente estos entramados semióticos.

En relación con el supuesto biosemiótico fundante según el cual “la espacialidad nos asiste y nos sostiene” (Camblong, 2024, p.58), el establecimiento escolar posee una significativa ubicación. En su localización se superponen e integran diversas referencias: a) una identificación cartográfica estatal moderna: una Reserva natural, denominada *600 Hectáreas/Área de Reserva Yryapú*; b) en esta, el emplazamiento de una aldea mbyá guaraní, Jasy Porã (*Luna linda*); y c) dentro de la aldea, el dispositivo edilicio moderno de la institución educativa, la escuela Intercultural Bilingüe Nº 914 (ver Figura 1 en ANEXO). Estos encastres territoriales, como capas geológicas de memorias ancestrales e históricas oficiales, señalan un envolvimiento político-cultural hegemónico y los modos de gestión del espacio “pensado y vivido” de la cultura mbyá. Cuenta José Javier Rodas, su director, que fueron necesarios diálogos, entendimientos, aceptación y acompañamiento comunitario de los referentes mbyá para la fundación de la escuela en la aldea/ *tekoá*⁴. Como símbolo de estos ensambles espacio-culturales, sembraron cinco palmeras en puntos significativos del terreno escolar, un diseño significativo que inaugura un nuevo espacio, la Aldea-Escuela. Este gesto intercultural aparece referido en el libro de texto que se publicará apoyo alfabetizador:

Esto se debe a sus creencias ancestrales que cuentan que el Creador (Ñande Ru Tenonde) plantó cuatro pindós (*palmeras*) señalando el norte, el sur, el este y el oeste y otra en el centro para indicar dónde viviría el pueblo mbyá guaraní. (Martínez et al., 2016, p.21). (Ver Figura 1 en ANEXO).

Una analogía espacio-cultural para la nueva instalación, con símbolos de la espiritualidad comunitaria insertos en la modernidad edilicia; un diseño semiotizado transcultural que habilita la presencia de los miembros de esa comunidad en el dinamismo diario de la vida aldeana-escolar, en trillos de ida y vuelta (ver Figura 2 en ANEXO). Esta *habilitación de continuidad biosemiótica entre ambos mundos*, se refrenda en la ilustración escolar de la directa conexión con la aldea (ver Figura 3 en ANEXO).

Estas consideraciones iniciales introducen un presupuesto analítico-interpretativo relevante: la condición de *umbralidad* como efectos significativos del *encuentro* entre culturas. El investimento de sentidos comunitarios mbyá-guaraníes al sitio escolar abre “un amplio espectro de modelizaciones” surgidas ante la emergencia de discontinuidades, de deslindes culturales donde “se presenta de manera diáfana la experiencia humana de los ordenamientos primarios del adentro-afuera, esa demarcación de lo propio y lo ajeno [...]” (Camblong, 2017b, p.13). El ensamble espacial antes citado es una respuesta a la *umbralidad entre culturas*, pues resignifica los componentes témporo-espaciales de vida cotidiana/escolar, de los tratos interpersonales y otros símbolos propios compartidos/traducidos en nuevos intercambios. Una instalación para que puedan acontecer unos tránsitos diarios entre aldea-escuela y así dar forma a las experiencias de mutuo conocimiento entre miembros de la comunidad mbyá e integrantes de la institución escolar. Experiencias, entonces, como operaciones de mediación semiótica que permiten que unas acciones afecten y sean afectadas por experiencias anteriores, como apertura de sentidos a la exterioridad del Otro (Daviña, 2020).

Varias investigaciones y publicaciones producidas desde el Laboratorio de Semiótica se vinculan con la Alfabetización en distintos proyectos educativos (Alarcón, 2012 Fernández, 2023). En esta ocasión, desde una perspectiva glotopolítica y semiótico-pragmática, hacemos foco en la modalidad EIB y su peculiar *umbral alfabetizador*, un tránsito crítico para el diálogo entre hablantes de lenguas distintas y distantes -español/mbyá guaraní- y más aún, para la propuesta de *bi-alfabetización* en ambas lenguas. Concretar el encuentro escolar en la aldea, luego de la aceptación de la comunidad para que niños y niñas concurran a las aulas, conllevó estrategias sensibles y premeditadas; junto a la marcación con palmeras. Pretendemos comprender cómo se tramita la comunicación entre docentes y alumnos, las modalidades temporales de la actividad escolar, y los modos en que se negocian las prácticas de una lengua propia en contexto escolar (Lengua1), junto con los nuevos usos de una lengua ajena o segunda (Lengua 2). Y en articulación con esto, cómo se realiza la tarea bi-alfabetizadora, esa apropiación

de artefactos glotopolíticos pre-construidos de unas lenguas escritas, de distinta historicidad, procedencia y legitimidad para el español y el mbyá-guaraní.

Para aproximarnos a estas experiencias complejas, entablamos contacto con J.J. Rodas, a través de conversaciones, de un cuestionario inicial que realimentó las posteriores consultas y el envío de imágenes incluidas en el artículo. Como resultado de transcripciones, de glosas de estudio que enmarcan los asuntos a tratar, tendimos algunas coordenadas que permitan comprender la tarea bi-alfabetizadora en este proyecto en particular, sin pretender brindar una pormenorizada descripción del proceso. Ensamblamos en este artículo las informaciones y reflexiones brindadas por el entrevistado ante nuestras preguntas; y sus respuestas ocupan el centro del artículo en este texto entrelazado artesanalmente a varias voces.

En lo concerniente a nuestras perspectivas analíticas e interpretativas, nos atenemos a unos presupuestos glotopolíticos para leer esta experiencia como otro caso de unas intervenciones sociales u oficiales sobre las lenguas que producen efectos simbólicos y de poder (Daviña et al., 2021). Asimismo, consideramos las acciones narradas y descriptas como prácticas de orden bio-semiótico-pragmático desplegadas en la vida comunal, en distintas instancias dialógicas, entramadas en procesos simbólicos interactivos de hábitos y creencias, en contingencias y continuidades infinitas (Camblong, 2024).

1. Travesías del pueblo y la lengua mbyá guaraní: de la selva a la aldea y a la escuela EIB

En el campo del planeamiento lingüístico nacional y latinoamericano, las novedades constitucionales respecto de las poblaciones indígenas de fines del siglo XX contrastan categóricamente con la historia político-cultural de olvido, acallamiento, negación y desconsideración de las poblaciones indígenas. En este devenir, Misiones se caracteriza por: a) un antepasado colonial marcado por las memorias de las Reducciones Jesuíticas pobladas por guaraníes (s. XVIII) y la conquista espiritual de Montoya a través de la vida comunal y el colingüismo misional –producción de gramáticas y diccionarios para la práctica y enseñanza de español/guaraní.

Así, el guaraní pasó de ser *una lengua indígena en sociedad indígena*, a una *lengua indígena reducida en sociedad no indígena*. Asimismo, b) un hiato histórico-biopolítico con la dispersión posjesuítica, el mestizaje en la sociedad blanca de los guaraníes de las Reducciones, hasta la reaparición de las poblaciones mbyá guaraníes contemporáneas que viven y transitan por Misiones y se mueven por distintos puntos de la selva-monte del Atlántico sur. No son los descendientes de aquellos grupos reducidos: proceden de antiguos linajes montaraces no asimilados ni cristianizados por el proyecto jesuita.

Su retorno se produjo en tenues contactos con poblaciones rurales criollas y colonias inmigrantes de la provincia y su presencia contrastó fuertemente con los modelos imaginarios e instituciones civilizatorios modernos que “descubrieron” su existencia. Llamados por su etnónimo mbyá (gente), se distinguen así de otros grupos de la familia Tupí guaraní sudamericana; su lengua gregaria se sostuvo, marginalmente, como *lengua indígena reducida en sociedad no indígena*. Y, c) luego de un extenso tiempo de desconocimiento oficial y social, en la década de 1980, en Misiones se implementaron las primeras experiencias educativas formales en aldeas indígenas, por iniciativas de grupos no oficiales –clericales y laicos de distintas ONG-. Sin embargo, tuvieron serias limitaciones por no contar con la confianza de todos sus líderes indígenas y no disponer de suficientes docentes hablantes de guaraní –algunos, el guaraní paraguayo o correntino, pero no el mbyá– (Daviña, 2020). Esta vez, las relaciones glotopolíticas en el ámbito educativo, hacían emergir una nueva tensión, la de *una lengua indígena cuya variedad lingüística (mbyá) es confundida e ignorada por la sociedad no indígena*.

Y llegamos a la más reciente intervención glotopolítica promovida por el Estado Nacional, en la década del ’90 a través del Proyecto Educación Intercultural Bilingüe (EIB); como gesto político con rango constitucional se propone una transformación legitimadora al reconocer el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad. Esta novedad de lenguas, culturas y pueblos legitimados no altera su condición histórica, pero abre trillos para seguir transitando.

Desde 2008, el gobierno provincial asumió su desarrollo como modalidad alternativa con lineamientos curriculares especiales para la matrícula destinada a la niñez y la juventud mbyá⁵. Presenta una diversidad de propuestas de implementación, con distintos grados de calidad y logros; no obstante, se promovió la participación de miembros de la comunidad a través de la creación de la figura de Agentes Docentes Interculturales (ADI) -a veces identificados como *Auxiliares*- que fuera asumida por maestros mbyá en el marco de la Modalidad EIB. De esta manera, se abrieron nuevos circuitos laborales para las nuevas generaciones mbyá-guaraníes, luego ampliados a “estudiantes universitarios”, “agentes sanitarios” y “auxiliares traductores de la justicia” (Núñez y Córdoba, 2020).

Sin dar cuenta del conjunto de indicios educativos problemáticos que la Modalidad presenta, compartimos una proposición amplia en consonancia con lo dicho:

[...] para los pueblos indígenas la EIB no es solo un proyecto educativo que tiene por objetivo la enseñanza de las lenguas y culturas originarias en el ámbito escolar, sino un proyecto de inserción y aproximación del único espacio estatal más permeable a las lógicas no hegemónicas”. (Censabella, 2017, p.246)

Por ello, las preguntas que propusimos a Rodas refieren a las distintas dimensiones de la vida sociocomunitaria, de la comunicación entre lenguas y el proceso bi-alfabetizador en una escuela de premisa intercultural.

2. Entrevista a José Javier Rodas

2.1. Escuela - comunidad Jasy porá

P. ¿Cómo describís los inicios y los propósitos de esta escuela?

R. Su primer día de clases fue el 10 de marzo de 2015 por lo que, recientemente se conmemoró este décimo aniversario. En ese año el alumnado fue de 58 alumnos y este año lectivo se matricularon 121 estudiantes que provienen de Jasy Porá y otras tres Comunidades Mbyá Guaraníes -Tupa Mbaé, Yryapú e Itá Poty Miri; y antes de la fundación de la escuela, los niños y niñas debían caminar casi tres kilómetros para llegar a la escuela más cercana. En las divisiones de grado -muchos de ellos, plurigrados- trabajan tres maestros y dos profesores indígenas de lengua y cultura mbyá guaraní. Ellos son Gabriela Gómez, (Sala de 4 años y Nivel Inicial) junto a Carolina González, docente mbyá guaraní; Gabriela Balmaceda (1° y 2° grados); Diego Encinas (3° y 4° grados) y Claudia Escalante (5°, 6° y 7° grados). Y Carlos Benítez, presente semanalmente en todos los grados como maestro de Lengua y cultura mbyá guaraní, y pareja pedagógica en todos ellos.

El objetivo principal es rescatar y promover la cultura y cosmovisión de la comunidad mbyá guaraní, además de brindar educación bilingüe a las niñas y a los niños de la aldea. Podría decir que la escuela no solo enseña a los niños, sino que también educa a los docentes sobre la cultura mbyá guaraní, fomentando un intercambio de conocimiento entre todos los miembros de la comunidad. Su misión es rescatar los valores culturales y divulgar su cosmovisión del mundo; asimismo, se enfoca en enseñar la lengua mbyá guaraní, además del español, y promover el respeto por la naturaleza y los ancianos, valores fundamentales en la cultura guaraní. Así, promueve la interculturalidad, donde todos los miembros, incluyendo estudiantes y docentes, son educados y educadores al mismo tiempo.

Es importante su contribución como centro educativo, pues ha posibilitado no solo la promoción y preservación de la cultura mbyá guaraní, sino también ha mejorado el acceso a la educación de los niños y su posterior prosecución: a través de un trabajo mancomunado con profesores y miembros de comunidades locales que han fundado el Bachillerato de Enseñanza Media BOP N111- en el Tekoá Fortín Mbororé, y del BOP 117 en Tekoá Yryapú. Ésta es la única localidad de la Provincia en contar con dos escuelas secundarias en aldeas guaraníes, y así se ha permitido la continuidad de estudio de los

egresados de la Escuelas Interculturales ubicadas en las aldeas de Iguazú. Además, la escuela ha sido un catalizador para la creación de un diccionario Mbyá-Ayvu-Español / Español-Mbyá Guarani, el primero en Misiones y la Argentina que refleja el trabajo de investigación y colaboración con miembros de distintas comunidades mbyá guaraníes de esta provincia.

2.2. Vida cotidiana en la aldea y la escuela

P. *Sabemos de la amplitud y la complejidad cultural del mundo mbyá guaraní, de su íntima integración con la naturaleza y sus procesos de participación en la vida de la sociedad no indígena. ¿Cómo describirías, desde tu perspectiva actual, algunos aspectos que consideres relevantes?*

R. La economía aldeana se basa en la actividad que es motor de Puerto Iguazú, el turismo. Jasy Porã, como las demás comunidades locales, tiene un sendero de interpretación que es presentado a los visitantes, un patio de artesanía con producciones propias con elementos extraídos de la selva próxima. Se traspasa oralmente la cosmovisión, las trampas de monte históricas y tradicionales, la espiritualidad, espacios sagrados y plantas medicinales además de la historia oral comunitaria. Asimismo, un coro de niños interpreta cantos milenarios de transmisión oral. En la vida cotidiana escolar, el aula no está cerrada sino en continuidad con el espacio de la aldea y todo lo que en esta se realiza y todo lo que allí ocurre. Desde el aula se hacen otras prácticas no típicamente escolares, como el Día de danzas o el Día de visita al opy (lugar espiritual sagrado), donde el opiguá, sacerdote o chamán de la comunidad, dirige la trasmisión de saberes ancestrales, así como preside las ceremonias rituales, los cantos y danzas (ver Figura 4).

Figura 4

Danzas en el recreo – Visita al Tekoá



P. ¿Y qué nos podés contar en relación con los diálogos entre lenguas, los usos de las lenguas?

R. En la aldea, el mbyá guaraní es la lengua vernácula de todos los integrantes de la comunidad y en su comunicación cotidiana es la lengua hablada tanto entre adultos como entre adultos y niños. En la última década, con la llegada de la electricidad y la presencia de la radio y la televisión en la comunidad comenzaron a estar más presentes el español y el portugués. Estas lenguas vecinales se han ido acentuando debido a la actividad turística en las propias aldeas, con la presencia cotidiana de visitantes a los cuales se los lleva a conocer senderos de interpretación y se les muestra las actividades propias del lugar. Son los miembros masculinos los que ofician de guía y las explicaciones y los intercambios se desarrollan en portugués y español, de acuerdo con los circunstanciales interlocutores. Los niños también participan de estas experiencias trilingües además de hacer uso del español en el espacio áulico junto con los docentes.

P. ¿Podrías compartirnos alguna anécdota que te haya resultado significativa en relación con esos usos lingüísticos?

R. Cuando comenzaba en la enseñanza y con poco tránsito de diálogo en la comunidad guaraní, al fin de la jornada escolar en el primer día de clase, a eso de las 16, quise aludir a la ceremonia de la bandera a la salida. Dije: “Pejo pegueju bandera” –que en español significa “Vayan trepen al mástil y bajen la bandera”. Ante la extrañeza y risa pícara de los niños, me indicaron que debía decir: “Pejo pemogueju bandera”, que significa “Vayan que vamos a arriar la bandera”. Ya desde ese primer día descubrí que debía tener un diálogo continuo en la lengua materna para ir afinando la lengua guaraní que hablaba y hablo [se refiere las diferencias entre el guaraní paraguayo y el usado en la aldea mbyá guaraní].

2.3. Modalidad de bi-alfabetización

P. ¿Cómo se relacionan los usos conversacionales de ambas lenguas y los tramos curriculares de enseñanza alfabetizadora? ¿Cómo resumirías ese tránsito en las aulas de tu escuela?

R. En esta escuela se da el caso particular de que, por mi parte como directivo, y los docentes mbyá guaraníes manejamos la lengua ancestral del Pueblo Mbyá Guarani: la hablamos y sabemos leer y escribir en ella. Cuando ingresé a trabajar como maestro, era una condición conocer y saber guaraní (el paraguayo, en mi caso), ahora ya no lo es. Viviendo y trabajando aquí aprendí el mbyá. Y los maestros de grado paulatinamente van incorporando términos que son utilizados en las aulas de enseñanza de la Lengua 1 (mbyá guaraní) que usa el alumnado.

El recorrido que hemos acordado es el siguiente: en Nivel Inicial o grados pre-primario se trabaja la oralidad en mbyá, y apenas unos esbozos simples de escritura del nombre propio

en lengua originaria y castellano. De primer a tercer grado se afianza el conocimiento de los sonidos y grafía de la lengua castellana y a partir de cuarto grado, ya con estas herramientas aprehendidas, se genera el pasaje a la escritura en lengua mbyá guaraní. Esta es la estrategia que la institución utiliza a partir de experiencias previas, en vista de los pocos docentes no indígenas hablantes de la lengua mbyá guaraní, que es la lengua materna del alumnado. Y como consecuencia de las dificultades fonéticas y alfábéticas con que cuentan ambas lenguas: 27 caracteres de la lengua castellana y 33 en lengua mbyá guaraní, a saber: a, ã, ch, e, ë, g, û, h, i, ï, j, k, l, m, mb, n, nd, ng, nt, ñ, o, õ, p, r, rr, s, t, u, ù, v, y, ÿ, \').

P. Entonces ¿cómo se desarrolla la alfabetización en mbyá guaraní?

R. Por las razones que mencioné, decidimos esa planificación escolar, y en la enseñanza del guaraní escrito trabajan con un texto propio elaborado en otra escuela intercultural bilingüe y es un material escrito solo en mbyá. El proceso alfabetizador en nuestra institución depende de la aprehensión de la Lengua 2 (español), su grafía y fonología para, con posterioridad, trabajar en la Lengua 1 (mbyá) ya que no todos los grafemas tienen el mismo sonido en ambas lenguas. Es un aprendizaje paso a paso.

P. Y los niños que ingresan a primer grado, ¿saben hablar español?

R. En la última década, los niños están más en contacto con el español a través de los medios de comunicación como la televisión y la radio, ya que la comunidad pudo acceder a la energía eléctrica. Cuando llegan a la escuela solo entienden 30 por ciento de español, pero no lo hablan. Aprenden progresivamente esta lengua en la sala de 4 años junto con la maestra jardinera y con la presencia de alguna mamá que ayuda en la tarea de apoyo para el habla y es asistente de la docente (ver Figura 5).

Figura 5

Nivel inicial - Niños, maestra y madre de la comunidad



P. ¿Y cuáles metódicas utilizan los maestros para alfabetizar en español?

R. El enfoque es el mismo que tiene una escuela común; se utilizan las metódicas tradicionales con respecto a la lectura y escritura del español: enseñanza de vocales, luego de consonantes y su posterior combinación en grupos silábicos, apoyándose en ilustraciones y dibujos. Se prefiere la escritura en imprenta mayúscula.

P. ¿Sabés si las actividades áulicas tienen algún efecto alfabetizador o proyección en los hogares aldeanos?

R. En este último tiempo sí, los niños llevan algunas tareas a la casa en la medida en que se acostumbraron a tener la escuela en la aldea y los padres tienen algún grado de manejo de la lectura y escritura. Es que hay una exigencia por parte de los mismos padres para que los niños aprendan bien el español por la continuidad de la trayectoria educativa en la escuela media, y porque en muchas aldeas tienen presente que el desarrollo educativo continúa en español, ya que no hay bibliografía escrita en mbyá guaraní.

2.4. Actitudes y valoraciones de la comunidad guaraní respecto de bi-alfabetización español mbyá guaraní

P. ¿Cómo perciben los mbyá el uso del español y cuánto lo valoran?

R. Para ellos el español es una forma de acceso al universo blanco, de papeles, trámites, de la salud ya que en estos espacios públicos muchas veces fueron rechazados o mal atendidos por no saber español. Por eso la preocupación por saber hablar/leer escribir en español. Por otro lado, esta valoración positiva ante las proyecciones de las trayectorias escolares de los niños en la escuela media, muy presente en algunas aldeas, refuerza la necesidad de avanzar en el conocimiento del español.

P. ¿Y qué sentidos le atribuyen a la alfabetización en lengua mbyá?

R. Es el sentido de tener una escritura en lengua propia como conservación de la memoria ancestral de la propia comunidad. Leer y escribir son necesarios para preservar los propios saberes y afianzar la propia identidad cultural. Escribir la propia historia, dicen. Y ven dificultades hacia delante, ya que en cierto sentido el proceso de aprendizaje se interrumpe, porque no se disponen de materiales bibliográficos en la propia lengua.

2.5. Gestos e instrumentos micro(gloto)políticos

P. Hablemos ahora de las publicaciones vinculadas con el universo EIB en las que participaste. Primero, contanos el proceso del material alfabetizador Che rekoá Jasy Porã/ Mi comunidad Jasy Porã.

R. El libro publicado en el año 2016 a través del Proyecto Lectura Escritura Escuela Rurales (L.E.E.R) fue auspiciado por la Asociación Civil *Coincidir*, y registra relatos escritos

e ilustrados por niños integrantes de esta escuela. Refleja la semiosfera de la aldea en ese tiempo y sigue siendo un testimonio de los habitantes infantiles y jóvenes que allí viven. Está destinado a los alumnos ya iniciados en la alfabetización desde el 2do. grado hasta el grado superior de la escuela. Genera producciones áulicas propias donde se visualizan otras actividades en distintos ámbitos comunitarios. Es utilizado en las áreas de Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Guaraní y Cultura Guaraní utilizando la Lengua1 y la Lengua 2.

P. *Prestando atención a los enunciados que componen el texto notamos que se expresan en modo bilingüe. ¿Nos podés contar cómo fue ese proceso de composición?*

R. Este trabajo de producción escrita con recursos gráficos lo realizamos junto al profesor de Lengua y Cultura Mbyá Guaraní, Kuaray Poty Carlos Benítez. Fuimos lectores-traductores de las producciones de los niños y jóvenes alumnos, en un proceso de construcción paulatina, utilizando los distintos espacios que se reflejan en los escritos. Por lo menos, tres veces visitamos cada uno de esos lugares generadores de escritura, así el libro visibiliza distintos espacios de la vida aldeana y de las distintas actividades que la comunidad realiza cotidianamente. En cuanto a la producción del libro, participaron distintos miembros de la comunidad, y los textos fueron realizados por los niños de los últimos grados del nivel primario junto con el docente indígena y luego traducidos al castellano por el director y el maestro. La elaboración del libro llevó seis meses de trabajo.

P. *Como mencionás, fueron varias las tareas de elaboración del libro, pues junto a las voces infantiles, aparecen otros que parecen del universo adulto. ¿Podrías contarnos cómo fue el proceso de selección/producción textual?*

R. Participaron niños, adultos (padres y abuelos) y profesores de la institución escolar. La intención además de generar textos áulicos fue el registro de las actividades habituales en la Comunidad Jasy Porã. El área de Lengua Cultura Guaraní en su Planificación Anual tiene contenidos y objetivos de mucha importancia cultural, y fueron los disparadores de los textos generados por los niños. La construcción fue gradual por lo que los textos fueron modificándose para que el contenido sea potente en identidad cultural.

P. *Veamos ahora el inmenso resultado, original y de gran valor cultural, del Primer Diccionario Mbyá Ayvu-Español / Español – Mbyá Guaraní (Anexo pentatraductor Mbyá Guaraní/Español/ Guaraní/Portugués/Inglés), en coautoría con Carlos Benítez. Su 1ra. edición se publicó en 2021, luego se editaron otras dos que están agotadas. ¿Qué nos podés decir de ese libro?*

R. La comunidad mbyá guaraní pidió la creación de este diccionario para que se vieran registrada su propia lengua a diferencia del guaraní paraguayo. Tiene el sentido de una

escritura en lengua propia como conservación de la memoria ancestral de la propia comunidad, para que ese escrito se pueda leer y así preservar los propios saberes.

El diccionario llevó setenta y cuatro (74) meses de trabajo; junto a Carlos Benítez, contamos con otros cuarenta y cuatro (44) colaboradores, como resultado de las visitas a diferentes aldeas para consultar a los referentes. Por ejemplo, a Dalmacio Ramos en la Aldea Ysyry (Puerto Mado) que ya había realizado una publicación sobre plantas medicinales.

Tiene tres partes: la primera, el diccionario mbyá guaraní/ español; la segunda, español/ mbyá guaraní; y la tercera parte es de orden temático, subdividida en cincuenta y cinco (55) apartados. Entre estos, primero se trata del alfabeto mbyá y el alfabeto guaraní, luego los números en mbyá, castellano, portugués e inglés, nombres masculinos y femeninos; los dioses, la flora y la fauna. El orden temático estructura el texto. Y como se consigna en la bibliografía, consultamos publicaciones afines, como el diccionario, los textos míticos y los estudios onomásticos de León Cádogan y otros estudiosos del universo mbyá guaraní como B. Meliá; asimismo, historiadores como Raúl Mandrini y Jorge Machón, entre otros.

Además, el diccionario avanza sobre aspectos culturales de los términos definidos, por ejemplo, con las prácticas culinarias de la comunidad. La publicación se hizo en papel. Al ver que las tres primeras ediciones están agotadas, quizá faltaría una edición en soporte digital y además debiera contar con soporte audiovisual para que se pueda escuchar como suenan y se pronuncian las palabras mbyá. Con eso el diccionario estaría completo.

P. Para finalizar, hay una tercera publicación que nos gustaría comentar, *Los derechos de los pueblos originarios* (2023).

R. Esa compilación trata de sistematizar la legislación normativa que garantiza los derechos de los pueblos originarios; incluye desde tratados internacionales, leyes nacionales, provinciales y otras normativas específicas. Porque creo que, para que los derechos sean protegidos y respetados, deben ser conocidos y difundidos, desde el derecho a la Tierra hasta el derecho a la consulta y participación de las comunidades en la toma de decisiones. De este modo, se puede facilitar el acceso a esa información tanto a las autoridades de las comunidades como a la sociedad en general.

CONCLUSIONES

De salida, nos resta recoger las líneas de esta exploración. En relación con la entrevista, las *Umbralidades biosemióticas múltiples*, notadas y confirmadas en la historia de marcación de las palmeras, suponen una continuidad simbolizada y practicada entre ambos mundos. En el ámbito escolar, se registran progresivos diálogos entre lenguas

en las aulas y en las actividades compartidas por maestros y agentes interculturales. Asimismo, las incursiones pedagógicas que vinculan la vida diaria escolar a la aldea, y ésta a la escuela, permiten no solo un fluido intercambio entre lenguas, sino que sus efectos se advierten en el trabajo de modelación explícitamente polifónica tanto del libro alfabetizador cuanto del diccionario. Los encuentros, conversaciones y consultas aseguran una participación plural de voces en los textos, en una trama de alto valor cultural. Y quizá también convenga advertir algunas fricciones o desajustes de umbralidad: que no sea condición para los maestros comunes en la modalidad EIB conocer algo de la lengua guaraní, y no se los prepare en las instancias de formación docente para afrontar este diálogo. Así en tales condiciones no previstas, deben afrontar un tránsito crítico de adaptación y reaprendizajes indispensables para su tarea.

En lo atinente al *projeto de bi-alfabetización* que se ha descrito, podemos notar en primer término, el valor de una decisión metódica respecto de los trayectos curriculares, con suficientes razones lingüísticas, prácticas y de saber-hacer que se ha acordado, justificado y se pone en marcha de modo coordinado. Si tanto se enfatiza en el discurso oficial “toma de decisiones contextualizadas” para los proyectos educativos, esta cumple sobradamente con la “consigna”, con suficientes argumentos y respaldada con una profusa tarea pedagógica al respecto. Nos queda pendiente indagar los efectos o resultados bi-alfabetizadores alcanzados con esta implementación artesanal del currículum; pero claramente las vías ensayadas para afrontar los procesos destinados a la escritura en guaraní se afrontan con la producción de recursos educativos producidos con amplia participación de sus protagonistas.

Respecto de la alfabetización en español, podemos tomar en cuenta los indicios de algunas dificultades: que la formación docente no contemple conocimientos básicos de lengua y cultura mbyá guaraní para afrontar la modalidad intercultural y bi-alfabetizadora, coloca los desempeños docentes y su buena voluntad ante umbrales lingüísticos y semióticos sumamente críticos, para afrontar la intercomprensión diaria; asimismo, tampoco parecen disponer de otras opciones metódicas más que la canónica alfabético-silábica atenida a recursos convencionales para ofrecer curricularmente una opción bi-alfabetizadora escalonada, apoyada en las representaciones del español. Al menos, este caso, disponen de un libro de texto producido en comunidad como auspiciosa señal.

Con todas las inquietudes derivadas de una acotada incursión, y un listado de asuntos pendientes para indagar, quisiéramos ponderar primordialmente el impulso práctico y creativo de los protagonistas de esta experiencia, concretado en operaciones biosemióticas cotidianas. En particular, la determinada decisión de la comunidad mbyá por participar, colaborar y demandar lo que considera necesario para transitar esta modalidad que les fuera destinada. E igualmente, el entusiasta y comprometido trabajo

profesional reflejado en las respuestas institucionales y en las cotidianas actividades de quienes afrontan la interlocución en nombre de la sociedad blanca, Rodas y los maestros.

Y en igual sentido, es destacado el desempeño del maestro mbyá en todas las aulas y de las madres indígenas en Nivel Inicial. Sus presencias como voceros de la aldea acompañan a niños y niñas en ese espacio semi-propio/semi-ajeno, y constituyen una novedad para el sistema educativo actual. La vigencia de sus voces ancestrales en la cotidianeidad escolar, en aulas y recreos, dan auténtica vitalidad al diálogo intercultural, que no solo está presente en ocasión de enseñar-aprender, en las traducciones que auxilian al maestro de grado, sino que consolida una genuina legitimación más allá del mundo-niño aldeano. Como gesto de continuidad, además de las asignaturas de Lengua y Cultura Mbyá, a través de la figura de Benítez como vocero del pedido comunitario, se concretó -contando con el libro de texto- un diccionario bilingüe, como instrumento glotopolítico que amplía el universo de saberes letrados en la modalidad EIB. Y en sentido memorioso, este gesto pretende contrarrestar el desconocimiento glotopolítico sobre esta variedad lingüística *confundida e ignorada por la sociedad no indígena*, reiterando su sentido valor identitario (Arnoux y Bein, 2015).

Todo esto, configura nuevas fluencias lingüísticas y semióticas en este largo e injustamente penoso historial de relaciones interétnicas. No solo de duros aconteceres pasados, sino de inciertos acomodamientos en los procesos de transformaciones sociales de medios de subsistencia. Debido a las históricas razones de exclusión y confinamiento social que han sometido a las poblaciones indígenas en Argentina, presentan los mayores indicadores de pobreza que la media nacional (Aliata et al., 2020). Y en estas comunidades en particular, la venta de artesanías es el principal modo de ingreso, con aumento de empleos rurales (tareferos, cosecheros, peones temporarios para talar árboles, carpir o ralear yerba) y trabajos de baja remuneración (albañilería, cuidado de personas, entre otros) (Núñez, 2019).

En concomitancia, entre las implicancias socioeducativas de la bi-alfabetización se destaca el sostenido encuentro en el espacio escolar como opción para co-crear y recrear los mejores propósitos de la educación pública en nuevos contextos. Que estas experiencias EIB sean el efecto del aprovechamiento colectivo de una oportunidad novedosa, a contrapelo de los movimientos erráticos, de las desatenciones y falta de sostenido respaldo oficial, se proyecta en una feliz noticia reciente: hace un mes, Aníbal González, joven integrante de la Comunidad Mbyá Andresito (San Ignacio -Misiones-), egresó como primer Licenciado en Trabajo Social, un título universitario otorgado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. La anhelada continuidad de trayectorias escolares para la bi-alfabetización apoyada por las comunidades se materializó en el logro de este joven.

En otros órdenes biopolíticos de hablantes y lenguas, unos datos de interés: según consultamos, el Censo Nacional (2022) consigna que la población indígena del grupo Mbyá Guarani en Misiones es de 11.014 personas -2% de la población provincial-. Y en particular, es uno de los grupos originarios con más alto índice porcentual de personas que hablan y/o entienden su lengua (83% del total de la población). Asimismo, en la jurisdicción misionera de Iguazú se concentra la mayor cantidad de pobladores que se reconocen como pueblos originarios de la provincia -3.617 personas-. Y si cruzamos esto con la dimensión escolar, las mencionadas estadísticas señalan a Iguazú como la jurisdicción con más alto número provincial de asistencia a la escuela por parte de niños en edad escolar (INDEC-CNPHV, 2024).

Para finalizar, en aperturas de futuro, presentamos nuevos tránsitos por *umbralidades contemporáneas* en otras esferas semióticas de comunicación. Se trata del proyecto artístico intercultural y autogestivo del grupo *Hai Kuera - Ñande Cuera (Ustedes -Nosotros)*, un dúo de jóvenes mbyá integrado por Fabián Vera Miri Velázquez y Luis Roká Chamorro, integrantes de la comunidad Fortín Mbororé (Iguazú). Además de sus actuaciones en distintos escenarios, el grupo posee su propio canal oficial en YouTube donde publican sus composiciones en compañía de músicos de la ciudad de Posadas. Sus temas incluyen ritmos de rap, hip-hop y cumbia; cantan alternando mbyá y español y sus corporeidades mediáticas se pliegan a las modas estéticas y coreográficas afines a los géneros musicales aludidos. Como colectivo de arte y resistencia, declaran usar “la música como una lanza” para promover la interculturalidad, enfrentar el racismo y la desigualdad a través del arte (Daviña, 2022, p.194) (ver ANEXO Figura 6).

Así estas jóvenes voces mbyá se internan en otras territorialidades contemporáneas, navegan en el ciberespacio, modulan el universo guaraní en continuidades y, como experiencias juveniles, actualizan sus memorias y ejercen nuevas capacidades semióticas de saber-hacer compartidas con el mundo no indígena. Su presencia amplía los horizontes interculturales, se proyecta a otras escalas y nos brindan la oportunidad de comprender hoy los alcances del territorio mbyá guaraní -*pensado-sentido-vivido-* con el que cohabitamos en el pluriverso misionero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lectoescritura inicial*. Edunam.
- Aliata, S., Brosky, J., Cantore, A., Enriz, N., García Palacios, M., Golé, C., Hecht, A., Medina, M., Padawer, A. y Rodriguez Celín, M. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19* (Informe). CONICAT/Red

- de Investigación de Derechos Humanos. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>
- Arnoux, E. y Bein, R. (Ed.). (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, (pp.13-50). Biblos.
- Camblong, A. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Alción Editora.
- Camblong, A. (2024). *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens editores.
- Censabella, M. (2017). Planificación de la adquisición en EIB. En R. Bein, J. Bonnin, M. di Stéfano, D. Lauría y M. C. Pereira (Coord), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (Tomo I: glotopolítica), pp.236-250. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Daviña, L. (2018) *Entrevista a Liliam S.Pryts Nilsson a cargo del Instituto de Políticas Lingüísticas* (IPL Ley VI-141). Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones. *La Rivada. Revista de investigaciones en ciencias sociales*, 8 (10), 51-58. https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/1967/Davi%C3%b1a%20LS_2018_Entrevista.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Daviña, L. (2020). *Polifonías en Misiones-Discuro testimonial*. [Tesis de Doctorado en Lingüística]. Universidad de Buenos Aires.
- Daviña, L., Di Iorio, A. y Wintoniuk, M. (2021). Intervenciones glotopolíticas entre-lenguas. En Y. Núñez (Coord.), *Pueblos Indígenas y Educación. Experiencia de educación intercultural en la Región del Norte Grande Argentino*. (pp. 29-40). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/233371/CONICET_Digital_Nro.8857ba29-8a98-4d4c-befa-72ffb6b029b5_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Daviña, L. (2022). Voces guaraníes: instalaciones territoriales, trayectorias glotopolíticas. En A. Cangi y A. González, *Meditaciones sobre la lengua* (pp.171-198). Red Editorial.
- Fernández, F. (2023). *Narrar la frontera: relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica* (Tesis de doctorado en Semiótica). Universidad Nacional de Córdoba. https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/5824/Fernandez%20F_2021_Narrar%20la%20frontera.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- INDEC. (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf

Meliá, B. (2015). *El buen vivir se aprende. Separata Revista electrónica de Educación Sinéctica*. Universidad Jesuita de Guadalajara. México.

Núñez, Y. (2019) *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Misiones.

Núñez, Y. y Casimiro Córdoba, A. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe y sus desafíos para poblaciones guaraní de Salta y Misiones (Argentina)* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25 (85),419-447.

ANEXO

Figura 1

Cartel de acceso a la aldea. Escuela-palmera oeste



Figura 2

Camino a la aldea



Figura 3

Vida cotidiana en la aldea, aula abierta



Nota: lámina diseñada por un educador indígena para las tareas alfabetizadoras escolares. (Imagen cedida por Javier Rodas).

Figura 4

Grupo Hai Kuera - Ñande Cuera



¹ Es Doctora en Letras (Lingüística-Universidad de Buenos Aires, UBA). Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Docente regular de Lingüística II y Teoría y Metodología de la Investigación Lingüística. Directora del proyecto de investigación *Actuaciones y (dis)continuidades de las voces dialógicas en el espacio audiovisual (Misiones, Argentina)*. Coordinadora Subsede Cátedra UNESCO UNaM.

² Es doctorando en Ciencias Sociales y Humanas con especialidad en Lingüística (Universidad Nacional de Misiones, UNaM). Profesor y Licenciado en Letras. Especialista en Alfabetización Intercultural. Profesor Adjunto cátedra de Lingüística II - Profesorado y Licenciatura en Letras- y en la carrera de Antropología Social. Investigador categoría IV en el campo de las políticas del lenguaje y el análisis del discurso. Laboratorio de Semiótica. Secretaría de Investigación y Posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

³ Es Profesor para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 8, Puerto Iguazú, Misiones). Especialista en Alfabetización Intercultural, Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Cofundador de varias Escuelas Secundarias en Iguazú, fundador y actual director de la Escuela Intercultural Bilingüe N° 941 (Comunidad Mbyá Guarani Jasy Pora). Coautor, junto a C. Benítez, del *Primer Diccionario Mbyá Ayvu-Español / Español – Mbyá Guarani* (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2021), y de *Los derechos de los pueblos originarios* (2023) de la misma editorial.

⁴ En la cosmogonía guaraní, *tekoá* significa la “sede de la manera de ser”, “lo que está preparado para sostener la cultura” (Camlong 2017b, p.18). Más que tierra o terreno, *tekoá* es un asentamiento comunitario de grupos familiares guaraníes que llevan adelante su modo de vida ancestral. Allí se dispone un conjunto de viviendas donde se mantienen lazos parentales, espacios abiertos compartidos para tareas del diario vivir y momentos rituales (canto-danza-reuniones), áreas de agricultura, entre otros. Estos espacios han sufrido un intenso asedio por parte de tres frentes de intensa ocupación y transformación socio-ambiental (agrícola, ganadero y forestal) que destruyen recursos naturales y provocan la progresiva ruptura de sus formas de vida. Junto a los tradicionales modos de venta de subsistencia (cestería, tallado en madera, etc.), han aumentado los empleos rurales (cosecheros temporales de yerba, taladores de monte, y otros trabajos de baja remuneración). Recientemente, impulsados por los efectos educativos y de mayor contacto con la sociedad blanca, se han organizado para desempeñarse como guías de turismo en las propias aldeas y circuitos de la zona. Actualmente, más de 1.500 familias habitan más de 100 *tekoás* dispersos en zonas rurales misioneras.

⁵ La matrícula de alumnos/as de pueblos originarios en Misiones es la siguiente: 765 en Nivel Inicial; 3.619 en Nivel Primario; 1.065 en Nivel Secundario y 48 en Nivel terciario. En total suman 5.498 estudiantes. Y el número de establecimientos EIB públicos de gestión estatal son 132, que dependen del Consejo General de Educación; EIB públicas de gestión privada suman 14, que dependen del Sistema Provincial de Educación Privada de Misiones (SPEM). Total: 146 escuelas.

Fuente: Relevamiento Anual 2024. Área de estadística. Dirección de Planeamiento Educativo. Provincia de Misiones. Agradecemos la colaboración del Lic. Gastón Hojman con estos datos institucionales inéditos.