



EXPERIENCIAS ALFABETIZADORAS EN COLONIA PRIMAVERA APRENDER (EN) LA FRONTERA

LITERACY EXPERIENCES IN COLONIA PRIMAVERA LEARNING (AT) THE BORDER

Mirta Raquel Alarcón¹

raquelalarcon58@gmail.com

Subsede Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones - Argentina

Ana Luiza Suficiel²

anasuficiel@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones - Argentina

Resumen

Tras una sucinta exposición de los postulados semióticos que sostienen nuestras investigaciones en el campo de la alfabetización inicial, presentamos las primeras aproximaciones de un trabajo con la comunidad de la escuela rural de jornada completa N° 940 “Educación para las Primaveras”, de la localidad de El Soberbio en la provincia de Misiones. En el marco de la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP) diseñamos instancias de formación docente en torno de ejes nodales de la propuesta: el mundo-niño configurado antes del inicio escolar en los fecundos diálogos familiares y vecinales, la importancia y el valor de la espacialidad material y simbólica en las experiencias en general y en la alfabetización en particular, la continuidad de las memorias comunitarias, las escenas conversacionales, lúdicas y narrativas como urdimbres de los procesos alfabetizadores en umbrales escolares. Este entramado conceptual compartido se entreteje con experiencias de enseñanza de lectura y escritura en todas las áreas que recuperan significaciones y sentidos propios de las dinámicas interculturales de frontera que habitan tanto los niños como los docentes y los investigadores.

Palabras clave: fronteras interculturales - alfabetización semiótica - mundo-niño - memorias comunitarias

Abstract

After a succinct exposition of the semiotic postulates that support our research in the field of early literacy, we present the first approximations of a work with the community of the rural all-day school No. 940 "Education for the Spring" in the town of El Soberbio, Misiones province. Using the methodology of participatory action research, we designed teacher training sessions around the central axes of our proposal: the child-world configured before the start of school in fruitful family and neighborhood dialogues; the importance and value of material and symbolic spatiality in experiences in general and in literacy in particular; the continuity of community memories; and conversational, playful, and narrative scenes as the fabric of literacy processes at the threshold of school. This shared conceptual framework is interwoven with reading and writing teaching experiences in all areas that recover meanings and senses inherent to the intercultural border dynamics experienced by children, teachers, and researchers.

Keywords: intercultural borders - semiotic literacy - child's world - community memories

Recibido: 29-06-2025

Aceptado: 27-10-2025

INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir en la jurisdicción de la provincia de Misiones requiere una particular atención a los modos de interacción propios de zonas donde los cruces o atravesamientos culturales y lingüísticos permean cualquier límite geopolítico. Las investigaciones del Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones dan cuenta de casi cinco décadas de trabajo con escuelas de la provincia y la región sobre la problemática de la alfabetización inicial. Estas pesquisas permitieron diseñar una propuesta que pone en valor el mundo-niño configurado en las interacciones familiares y de la vecindad, desde el cual es posible pensar estrategias situadas que desplieguen en las aulas tramas conversacionales cotidianas en los modos de enunciar típicos de cada comunidad.

La posición geopolítica periférica en relación con el territorio nacional contacta estrechamente a la provincia con Brasil y Paraguay, vecindades con las cuales experimentamos pasajes, movimientos perpetuos de ida y vuelta, de hibridaciones lingüísticas y mestizajes socioculturales. Los procesos históricos -de socavamientos e imposiciones desde poderes centrales o de resistencias- aún perviven en sedimentaciones heterogéneas que tensan fuerzas entre el español como lengua oficial, lenguas de inmigración y la pervivencia mbya, lengua conservada por los aborígenes guaraníes que viven en aldeas distribuidas en toda la provincia³.

Si bien el Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria: Versión modular (2019) prescribe en el área Lengua y Literatura:

[...] (el) despliegue de estrategias didácticas articuladas de manera equilibrada, en tomo a conocimientos fundamentales sobre la cultura escrita, sobre el sistema alfabético de la escritura y sobre la norma y el uso de la comunicación escrita en situaciones de trabajo colaborativo e individuales. (p. 135)

Esto no pauta metodologías que sostengan un enfoque equilibrado. Los trabajos exploratorios de diagnóstico en relación con el actual estado de situación de la alfabetización indican que coexiste una diversidad de métodos para enseñar a leer y escribir para los niños tanto en escuelas públicas como privadas de todo el territorio provincial.

Desde un enfoque semiótico, colocamos en el centro de la escena los significados y sentidos construidos con la diversidad de signos que proliferan en las aulas y circulan en forma de *enunciados* -construcción discursiva de la lengua en uso- que proponemos como unidad de los procesos alfabetizadores. Los diversos momentos del continuum semiótico que planteamos dialogan y engarzan, en algún aspecto, con las unidades lingüísticas -letras, sílabas, palabras, frases- y orientaciones didácticas planteadas por otros métodos y enfoques. Con el propósito de favorecer el tránsito de los niños por

los umbrales escolares, las intervenciones parten de la consideración y el respeto de los saberes prácticos de los alfabetizadores ya instalados en las escuelas.

En esta instancia desarrollaremos sucintamente un entramado conceptual, que ensambla con la teoría del umbral expuesta por Camblong (2025) en el ensayo incluido en este mismo dossier. Asimismo, presentamos el encuadre metodológico participativo dentro de las líneas de Investigación-Acción Participativa (IAP) para aproximar una experiencia, iniciada en 2024 y aún en proceso, con el propósito de reflexionar acerca de las configuraciones teóricas biosemióticas que operan y modelan un andamiaje que nos permite describir e interpretar modos, operaciones y correlatos en la enseñanza de la alfabetización inicial de un colectivo docente en una escuela rural ubicada en la costa del río Uruguay, vecindad con la ribera brasileña.

El eje en torno del cual ordenaremos el discurrir empírico serán las agendas y secuencias de estudio que compartimos con el equipo directivo y docente en un tejido conjunto entre sus prácticas habituales y los sustentos teórico-metodológicos del modelo de alfabetización semiótica.

1. Alfabetización semiótica

Una alfabetización biosemiótica encara y trabaja con el continuo correlato de *significaciones y sentidos* que nos sustentan y nos involucran. (Camblong, 2024, p.15)

La concepción de *semiósfera* desarrollada por Iuri M. Lotman (1996) nos provee de una categoría que permite considerar las prácticas biosemióticas como procesos integrales en continuidad dentro de ámbitos deslindados por fronteras permeables y porosas, donde los límites operan como zonas de pasajes y de permanentes traducciones sígnicas. La consideración de los espacios familiares, vecinales y escolares como semiósferas donde recuperar costumbres, hábitos y memorias habilita movimientos, desplazamientos y operaciones estratégicas para identificar, ponderar e integrar los significados y sentidos que configuran los paisajes que habitamos.

En las diferentes dinámicas protagonizadas por los niños en la intimidad del hogar, en las interacciones vecinales en relación con trabajos rurales, juegos, rituales, medicina, alimentación, fiestas, desplazamientos, clima y toda actividad típica o propia de los distintos contextos, se movilizan signos fundamentalmente lingüísticos, orales que entran en correlatos con gestos, vestimentas, carteles, objetos, herramientas, formas y colores, olores y sabores, diseños, transportes, diagramas, trazados, imágenes, saludos, discursos, desplazamientos, comidas, viviendas, etc. Los sentidos surgen de ellos y a ellos regresan invistiendo de nuevos sentidos las plurales interpretaciones.

Camblong (2024) advierte la necesidad de tomar nota de “la proliferación de posibilidades que generan los ‘usos’ de estos conceptos para abrir dimensiones, estipular conexiones, integrar y deslindar significaciones y enriquecer las conversaciones interpretantes que estipulan e inventan correlaciones múltiples” (p. 34). Los pasajes de un código a otro, las resemantizaciones de signo a signo, las transposiciones flexibles y versátiles se producen por procedimientos de traducción que van ampliando las tramas de significación y las posibilidades de expandir sentidos, más allá de correspondencias término a término, dando intervención a todos los signos.

Munidos de estas conceptualizaciones, los docentes alfabetizadores pueden ubicarse con sensible atención en los límites, en las fronteras donde se hacen evidentes las diferencias y las continuidades entre semiósferas; para encender sus “sensores perceptivos” y entrenarse en la detección de desempeños distintos que constituyen hábitos y creencias incorporados y portados en las redes de conocimientos de los niños. En los espacios liminares de contigüidad y de fricción, el alfabetizador procura el montaje de instalaciones alfabetizadoras en las que se respiren aires familiares de las semiósferas conocidas. Utiliza para ello todo lo que tenga disponible, lo que el entorno le ofrezca y lo que construye artesanalmente, y es susceptible de convertirse en signo: “[...] objetos, plantas, fotos, palitos, cintas, envases, piedritas, herramientas, enseres domésticos, iconografía, audiovisuales, recortes publicitarios, etc. etc. con miras a implementar constelaciones multiformes de artefactos-signos” (Camblong, 2024, p. 35).

Estas instalaciones áulicas cobijarán a cada niño/a ofreciéndoles una estancia amigable que conecte sus tramas de sentidos en el nuevo espacio donde aprenderá a leer y escribir desde una semiósfera que intenta contenerlo e integrarlo, ampliando y expandiendo su sentido de comunidad. La importancia de lo comunitario en la continuidad de la vida y de los aprendizajes es expresado por la autora, al sostener que:

Sin comunidad no hay significación. La potencia biosemiótica no emerge de lo uno, ni del sujeto, ni del individuo, ni del cerebro, sino de las dinámicas plurales compartidas, colectivas, mancomunadas, que se concatenan y perseveran en memorias colectivas individuales. (Camblong, 2024, p.32)

La alfabetización semiótica reflexiona sobre la complejidad de este proceso y pone especial atención a las dimensiones espaciales y las fronteras entre universos semióticos –hogar, escuela, pueblo, chacra, caminos, etc.– con el objetivo de considerar la pluralidad y polifonía de voces implicadas en la dinámica semiótica de cada universo cultural, los que no responden a trazados taxativos, predefinidos ni estáticos (Alarcón-Fernández, 2020, pp. 164-165). Esta postura requiere y alienta el diseño de propuestas pedagógicas integrales, holísticas, ensambladas que operen con todos los signos de la vida práctica, de modo que las estrategias alfabetizadoras se mueven, maniobran e intervienen semióticamente en sus mismos despliegues.

En las escuelas rurales, tanto los docentes como las familias parecen haber incorporado en sus prácticas esta potencia del accionar con otros, del proyectar entre todos. En el apartado 3 compartimos algunas operaciones semióticas y juegos alfabetizadores estratégicos desplegados en el escenario de la escuela “Educación para las Primaveras”.

2. Procesos participativos

La metodología de la investigación-acción participativa se “plantea primero, que la experiencia les permite a los participantes ‘aprender a aprender’” (Balcázar, 2003, p. 61) y los procedimientos investigativos intentan que ellos puedan desarrollar la capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica y mejorar habilidades de análisis que pueden ser utilizadas posteriormente en cualquier situación. En el ámbito educativo, la IAP tal como la propuso Orlando Fals Borda y Carlos Rodríguez Branda (1987), se presenta como una herramienta metodológica orientada a transformar las prácticas escolares desde una lógica de participación colectiva, reflexión crítica y compromiso con la realidad social en la que docentes, estudiantes y comunidad son actores activos en la producción de conocimientos.

Por otra parte, permite que la investigación surja desde las problemáticas concretas vividas en las instituciones educativas, promoviendo procesos de diálogo horizontal entre los saberes académicos y los conocimientos populares y locales, con la finalidad de comprender las dinámicas educativas y también generar cambios significativos y sostenibles a partir de la acción colectiva y la co-construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas. Desde esta perspectiva, esta metodología fortalece el sentido de pertenencia en los territorios donde se desarrolla, especialmente en contextos complejos como los espacios fronterizos e interculturales en los cuales desarrollamos esta experiencia.

El rol de los participantes en los procesos de resolución de problemas y transformación de su realidad social, como una de las metas de este enfoque cualitativo, ha sido ampliamente desarrollado por la pedagogía freiriana. “Freire (1970) argumenta que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida” (Balcázar, 2003, p.62)

En el contexto de una escuela rural de plurigrado, como es el caso de la institución donde se realiza este trabajo de campo, la metodología de IAP adquiere características específicas. La heterogeneidad de los grupos (edad y grado), sumada a la fuerte presencia de vínculos comunitarios y prácticas lingüístico-culturales locales, tornan el ambiente escolar en un espacio privilegiado para la construcción colectiva de estrategias pedagógicas contextualizadas. La inmersión en las semiósferas y la construcción colectiva, sobre la base de acuerdos y consensos, favorece la comprensión de las formas

en que los sujetos -docentes y discentes- enfrentan los desafíos de su realidad, al mismo tiempo en que se propone -a partir de dichas formas- construir alternativas que valoren la diversidad, los saberes locales y la cooperación.

La propuesta metodológica incluye etapas sistemáticas de observaciones participantes de las actividades enmarcadas en la rutina escolar, momentos de diálogos entre investigadoras y los miembros de la comunidad, participación en talleres de formación docente y discusiones colectivas a partir de registros de prácticas y análisis teórico, con el fin de promover espacios horizontales de construcción de sentidos. La sistematización de los datos se realiza de forma colaborativa, respetando los tiempos y lenguajes de los participantes, de modo que se garanticen resultados con criterios de relevancia y aplicabilidad local que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, de los proyectos institucionales, de la autonomía de la comunidad escolar y de la construcción de nuevas redes colaborativas.

En el proceso cíclico, los habitantes del territorio se involucran activamente en la experiencia como co-investigadores en todas las etapas de la investigación. Por un lado, en la identificación colaborativa de problemáticas, en la definición conjunta de metas y en la planificación participativa de acciones. Por otro, en la parte de implementación participan activamente en todas las actividades y en la evaluación colectiva de resultados, comunicación y difusión.

2.1. Un escenario en el borde del borde

¿Cuál es el territorio de intervención?

En este caso describimos, analizamos e interpretamos una experiencia de IAP (en proceso) implementada en una escuela primaria rural, ubicada en una colonia de El Soberbio, municipio de la provincia de Misiones que se encuentra en el borde del Río Uruguay, en frontera con Porto Soberbo, una pequeña villa ubicada en el estado del Río Grande del Sur, Brasil. Con una población de poco menos de 30.000 habitantes, un pequeño centro urbano y una gran zona rural agrícola, El Soberbio se caracteriza por las particularidades derivadas del proceso histórico de conformación de su población - asentamiento de inmigrantes brasileños y de argentinos que trabajaban en las tierras productoras de yerba mate y madera- y la convergencia de interacciones lingüísticas y culturales profundamente marcadas por el contacto con el país vecino.

La constante exposición a la lengua vecina -por los contactos familiares y vecinales y los medios de comunicación- posibilitó el desarrollo de una variedad lingüística híbrida, popularmente llamada “portuñol”, la cual combina formas estigmatizadas del portugués brasileño con rasgos léxicos y fonéticos del español (Lipski, 2018). En muchas comunidades de la región, esta variedad se configura como la primera lengua de los

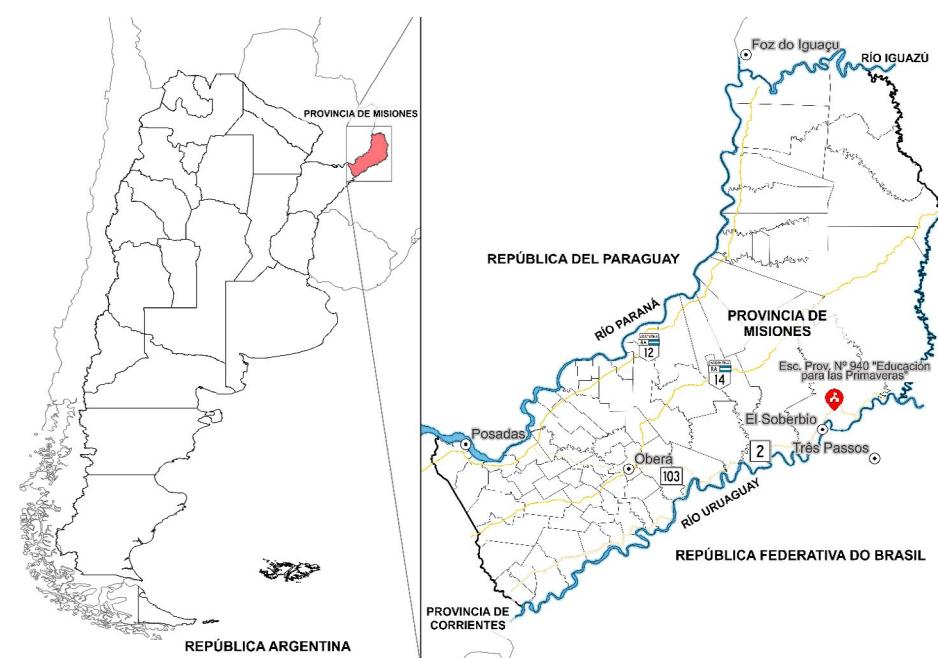
niños, mediando sus primeros aprendizajes comunicativos y sus vínculos afectivos con el entorno familiar y comunitario (Maia y Méndez, 2018), horizonte intercultural con el que ingresan a las primeras experiencias escolares.

La Escuela Rural N° 940 F.J.C. “Educación para las Primaveras”, ubicada en el Paraje San Ramón, el cual se encuentra en la Colonia Primavera, localidad que pertenece al municipio de El Soberbio, Misiones, a 247 km de la capital, Posadas (ver mapa en Figura 1), inicia su historia en el año 1999 como aula satélite de la Escuela N° 120, a 20 km del centro urbano de El Soberbio, con acceso a través de la Ruta Provincial N°15; por la emergente necesidad de una comunidad de numerosas familias del Paraje, ya que las únicas instituciones educativas a las cuales los niños podían acceder en aquella zona entre colonias, quedaban a muchos kilómetros de distancia. Las características del espacio rural condicionan la vida de sus habitantes en muchos sentidos, especialmente en los trayectos para desplazarse de un lugar a otro, las distancias son más largas, los caminos generalmente terrados y no todos cuentan con una movilidad propia, por lo que es común ver a los vecinos hacer esos trayectos en bicicleta, en carros, en moto o caminando.

En un terreno cedido por una de las habitantes de la colonia, se construyó el aula satélite con la donación de materiales de las propias familias (maderas, chapas y clavos) y la colaboración en la construcción. Pocos años después, el aula satélite, que contaba con dos aulas, una sala de dirección y dos baños letrina, pasa a depender de otra escuela núcleo, la Escuela Provincial N°373.

Figura 1

Mapa de Misiones y trayectos hasta la Escuela N° 490 “Educación para las Primaveras”



En 2007, con la llegada del maestro de grado y hoy director, Martín Cornell, la escuela que recibía a 65 estudiantes matriculados de 1º a 6º grados (el 7º grado se incorpora el año siguiente, 2008) empieza a conformar una red de interlocución con ONGs, a establecer vínculos con proyectos de iniciativa privada y pública⁴ y a involucrar a la comunidad de la colonia, para garantizar la ayuda necesaria y la atención a las necesidades de una escuela rural -reparaciones, construcción de un salón comedor, huerta y biblioteca. Relata el director que, ante la necesidad de generar un sentido de pertenencia en ese espacio educativo, tuvieron la iniciativa de asignar un nombre a la institución -aunque dependiera de una escuela núcleo que ya tenía su propio nombre-; la votación decidió que se llamaría “Educación para las Primaveras”, en referencia a la importante función de esta en la Colonia.

Entre 2008 y 2011 la escuela continúa su ampliación con la construcción del invernadero, gallinero, una escuela de artes y oficios y la creación de más cargos docentes. Posteriormente, la incorporación de la institución a la red del Plan de Escuelas Asociadas (PEA) a la UNESCO representa un marco importante de reconocimiento del proyecto pedagógico-comunitario y la intención de proporcionar una mejor calidad de vida a la comunidad a través de la educación.

En el año 2015, entre contratiempos burocráticos y conquistas exitosas, la escuela se independiza y pasa a llamarse Escuela Rural Nº 940 “Educación para las Primaveras”, marco importante que le permitió ampliar la atención a los estudiantes y la toma de decisiones desde una mayor autonomía. En 2021 empieza la obra de construcción del nuevo edificio, significativo cambio en la infraestructura que posibilitó el paso a modalidad de jornada completa. La permanencia de ocho horas en la escuela (desde las 08 hasta las 16) modifica la rutina escolar en tanto posibilita un trabajo pedagógico integral e instaura momentos de convivencia significativos: desayunan, almuerzan y meriendan juntos; realizan trabajos comunitarios y ejecutan proyectos de articulación sostenidos.

Además de prácticas agrícolas, que relacionan a los estudiantes con sus familias, realizan proyectos de cuidado del medio ambiente, de soberanía alimentaria y de arraigo a la tierra de los habitantes de las chacras. La orientación didáctico-productiva se articula con una importante labor artística y cultural.

Las dinámicas de la vida de la colonia atraviesan y afectan las configuraciones escolares: la(s) lengua(s), las religiones, la economía, la cultura del trabajo rural, el limitado acceso a servicios básicos -saneamiento, luz, internet- las condiciones climáticas, los caminos y las vías de comunicación. Tal paisaje interpela fuertemente y desafía a pensar estilos de enseñanza situados que partan precisamente del reconocimiento de las prácticas

socioculturales y lingüísticas de las comunidades donde los niños aprenden junto con el lenguaje, los modos propios de habitar en la ruralidad fronteriza.

2.2. Primeras aproximaciones y acuerdos

La investigación inició las aproximaciones al territorio escolar en 2024 con las primeras visitas, en las cuales se establecieron los acuerdos con la dirección para construir con ellos un proyecto colaborativo. Un aspecto clave para la concreción del trabajo *in situ* fue contar con un ambiente receptivo para poner en marcha un plan de acción cooperativo y lograr resultados coherentes con los objetivos planteados.

El desplazamiento de investigadores y docentes de la universidad hacia la escuela rural no solo representa una etapa logística de la investigación, sino que produce un acercamiento que contribuye con la construcción de vínculos de confianza, escucha activa y reconocimiento de la realidad concreta en la que los docentes actúan cotidianamente. Por otra parte, constituye un gesto político y pedagógico fundamental en el ámbito de la IAP que rompe con la lógica verticalista de formación y de producción de conocimientos.

La organización escolar agrupa a los niños en tres secciones de plurigrado, distribución que responde no solo a criterios administrativos, sino también a la secuenciación de contenidos curriculares y las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares particulares de los niños, en un modelo que no se ajusta a la linealidad propuesta por el sistema educativo formal. Actualmente, el equipo pedagógico está compuesto por un director, tres maestros de grado responsables de grupos de estudiantes de 1º y 2º grados, 3º y 4º grados y de 5º a 7º grados y cinco docentes que desarrollan actividades complementarias -como huerta orgánica y jardinería, artes, danza, educación física e informática- y contribuyen en la formación integral.

Esta modalidad, común en zonas rurales, surge como respuesta a las condiciones demográficas y geográficas que muchas veces limitan la organización del sistema en aulas de grado único, y representa tanto desafíos como potencialidades para la práctica docente y el desarrollo de procesos educativos situados (Terigi, 2009). La organización del tiempo escolar en la jornada completa, además, permite una convivencia prolongada entre estudiantes y maestros, lo que favorece el acompañamiento continuo de aprendizajes y la realización de propuestas educativas sostenidas e integrales.

Figura 2

El taller de Informática



Figura 3

El taller de Huerta y Jardinería



Tanto las características del contexto poblacional y las condiciones laborales de la escuela, como los fundamentos y las propuestas del Proyecto Educativo Institucional 2025 (PEI), constituyen el marco de adecuación de la propuesta de capacitación en servicio que hemos diseñado en formato de talleres. En el marco de un proyecto de transferencia, aprobado desde la Secretaría de Investigación de la Facultad, con participación del directivo de la escuela, se diseñó un ciclo intensivo que focaliza la reflexión a partir de planteos sobre la transversalidad de la lectura, la escritura y la expresión oral en todas las áreas y el diseño de estrategias para el aula.

Acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje auténticos y con sentido en contextos interculturales de frontera exigió pensar cómo seleccionar una constelación conceptual con base en el pragmatismo biosemiótico, en la pedagogía crítica y la lingüística discursiva. En el marco de esta trama se revisaron las prácticas habituales, se construyeron colaborativamente secuencias para desarrollar con los niños, se pusieron a prueba algunos ajustes en las aulas y en el siguiente encuentro los registros y comentarios habilitaron nuevas reflexiones. Así, los datos de la experiencia demandaban nuevos ajustes teóricos y revisión permanente del proyecto. Esta acción colaborativa de inmersión en la ecología escolar plantea tareas de acompañamiento y seguimiento que ponen en valor los saberes y las prácticas habituales instaladas en la unidad escolar, a la vez que se abordan los fundamentos y las metodologías de la IAP.

En la discusión de resultados provisорios, hemos decidido tomar las agendas de trabajo que orientaron cada uno de los encuentros. Esto es para identificar dimensiones, categorías, operaciones, despliegues, deslindar escenas alfabetizadoras diversas, analizar las dinámicas, interpretar las continuidades y articulaciones entre los diálogos familiares, vecinales y escolares.

3. Aprendizajes colaborativos: ¿cómo enseñamos a leer y escribir?

Las sucesivas jornadas de estudio, reflexión y propuestas de mejora de las prácticas educativas se diseñaron en torno de agendas con actividades de ida y vuelta de la práctica a la teoría; con conversaciones espontáneas en las aulas, los pasillos, el patio y los distintos espacios del mundo escolar. Durante nuestra estadía e inmersión en la escuela cada lugar nos asombra con sonidos naturales, voces en portuñol, murmullos, silencios, etc. En los desplazamientos por la huerta, el corral, el arroyo, la cocina, el comedor y las casas vecinas nos cruzamos con distintos actores que circulan, atraviesan y pueblan la semiósfera y sus fronteras: alumnos de la escuela, niños del Nivel Inicial (NI), padres colaborando en la organización de alguna fiesta, madres que se instalan a esperar a sus hijos y conversan de la vida cotidiana, la cocinera que nos cuenta y explica los secretos del menú diario, visitantes, etc.

En las aulas, donde funcionan los tres grados acoplados, cada maestro desarrolla sus clases, que se complementan con horas de expresión artística. Aprenden danzas folclóricas tanto del cancionero tradicional cuanto de ritmos locales (valerón, sertanejo y danzas alemanas). En la clase de artes, mientras conocen las biografías de pintores clásicos, ensayan a modo de pequeños artistas en un atelier cómo plasmar en lienzos colocados en caballetes, paisajes locales o imaginados atrapando en las formas un estallido de colores. La huerta orgánica es el lugar para experimentar con asombro los milagros de la siembra, el cuidado y el cultivo, así como también la plantación de árboles

nativos y frutales en el vivero escolar, con la guía de la profesora de educación agraria. Los mismos niños nos llevan al galpón de animales de granja y cuentan, en un español mixturado, la historia y el cuidado de los chanchos, los conejos y las gallinas que crían durante todo el año para autoabastecer, en parte, también al comedor escolar.

En el pasillo de ingreso a la escuela, un colorido cartel artesanal, hecho con maderas de descarte de la zona, invita a una parada para leer y tararear un poema de Ramón Ayala dedicado a Horacio Quiroga, cuyas reminiscencias lexicales en guaraní intensifican las hibridaciones⁵:

Por el monte, por el duende,
Por la tierra, por la vida,
Por la muerte, volveré.
[...] volveré, por el Teyú Cuaré [...]

El mundo escolar constituye una ecología sógnica potente, móvil y vital que alienta el diseño de agendas de trabajo flexibles. Estas ofician de dúctil andamiaje en la propuesta formativa que va nutriéndose con la continuidad experiencial cotidiana, a la vez que acompañan y fortalecen las decisiones del equipo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Primera trama

“Re-significando el territorio escolar”

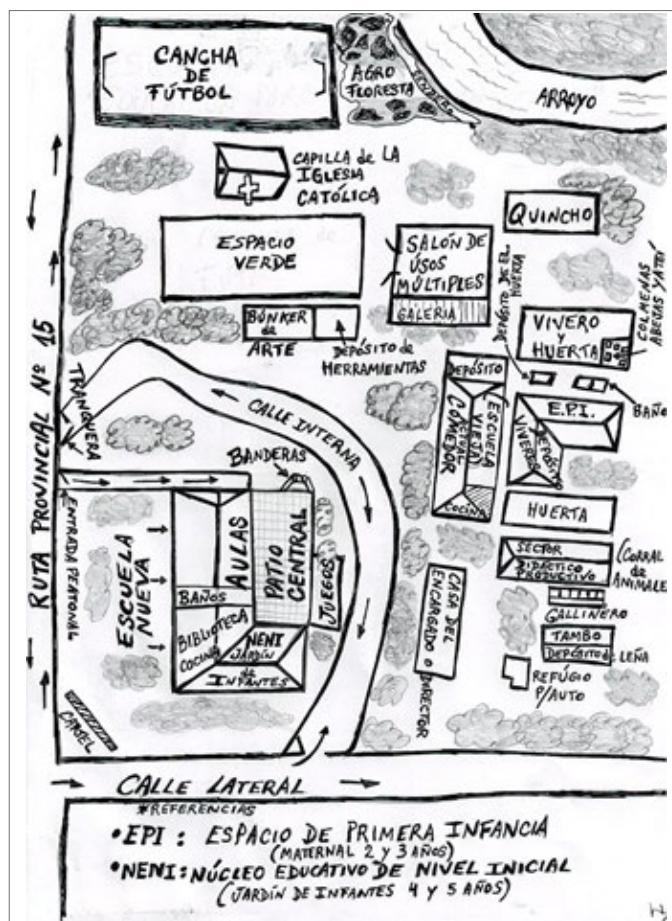
El punto inicial del itinerario formativo puso el foco en el espacio como categoría primaria de significaciones y sentidos que, junto con el tiempo, constituyen las coordenadas biosemióticas donde anclamos nuestros pensamientos, acciones y pasiones.

Entre todos diseñamos un croquis en el cual se diagramaron los distintos escenarios por los cuales transitan niños y docentes: aulas, biblioteca, dirección, galería, baños, comedor, cocina, patio, huerta, tambo, salón de artes, áreas de Nivel Inicial y sala maternal, casa del director, también el paisaje natural donde se ubica un arroyito, los árboles que circundan la escuela, la iglesia, el salón comunitario (Ver Figura 4).

Seguidamente, el director y los docentes compartieron un relato biográfico de su inserción, roles y rutinas en el hábitat escolar y expusieron sus expectativas profesionales.

Figura 4

Croquis de la Escuela N° 940 "Educación para las Primaveras"



Nota: croquis realizado por el maestro de artes Alejandro Masachessi.

La objetivación diagramática del hábitat puso en correlatos y continuidades, por un lado, todas las partes de la semiósfera escolar como posibilidad de conexiones, ensambles e invención de sentidos. Por otro lado, nos permitió ubicarnos precisamente en las fronteras y advertir cercanías inter y extraescolares e identificar solapamientos, distancias, fricciones, similitudes y diferencias. Los despliegues conceptuales sobre alfabetización semiótica que realizamos luego de la lectura conjunta de un texto teórico dieron densidad a la espacialidad de la cartografía y a las posiciones en primera persona de las biografías narradas por los docentes.

Estas continuidades eslabonadas por los relatos y las prácticas inmersas en una semiósfera compartida exhibió e introdujo posibles discontinuidades o nuevos deslindes. Esto permitió jugar con diversidad de variaciones, ensambles no pensados, corrimientos de límites, etc. en un ejercicio que luego pudimos cotejar con continuidades en aprendizajes y desempeños de los niños.

La apropiación efectiva del espacio permite tomar conciencia de las “operaciones topológicas del desempeño biosemiótico sobre la base de una espacialidad primaria” (Camblong, p.65). Esto es poner en conexión elementos, espacios, cuerpos; trastocar los tiempos de algunas rutinas; acercar o fusionar signos lejanos; separar o distanciar otros; reordenar cosas y procesos; invertir o entrecruzar pasos y procedimientos y observar en esa turbulencia y agitación cómo se generan significaciones y sentidos inesperados.

Experimentar como alfabetizadores el descubrimiento de la importancia de la *vida práctica* en una red de relaciones cambiantes muestra y sostiene una forma de atender a los procesos alfabetizadores sobre la base de criterios consistentes pero simples, básicos, apoyados en el humor, el sentido común y en acuerdos grupales e institucionales.

3.2. Segunda trama

Fronteras y puentes. Continuidades comunitarias

Reposiciónnados en la semiósfera escolar y los múltiples escenarios que la configuran, en el segundo encuentro nos propusimos extender las miradas reflexivas más allá de los bordes escolares identificando puentes o conexiones para sostener una continuidad comunitaria. En la alfabetización biosemiótica lo comunitario funciona en la base de los intercambios y las tramas sígnicas y va nutriendo las *matrices dialógicas* que atraviesan el devenir de la vida práctica de cada individuo. Los particulares diálogos -primario, familiar, vecinal, comunitario- van sosteniendo y ampliando los lenguajes y ofrecen un sustento al alfabetizador para detectar regularidades y diferencias del mundo-niño, universo en el que aprenden hábitos, creencias, relaciones y lenguas en complejos procesos de mestizaje.

¿Cómo recuperar y potenciar esos saberes comunitarios en las experiencias pedagógicas de las aulas y de los talleres? ¿Cómo incorporar en la cultura escolar las tramas sígnicas del mundo-niño para asegurar una hospitalidad amigable a los nuevos arribantes?

La escuela planifica diversos proyectos institucionales con actividades que recuperan las memorias familiares y vecinales y sostienen una continuidad comunitaria articulada con contenidos de abordaje pedagógico que refuerzan las orientaciones didáctico productiva y artística cultural. Mencionamos algunas de las muchas que forman parte del PEI 2025: Mes del Compostaje (Día Mundial del Agua y de la Tierra); Feria de Ciencias y Ambiente; Fiesta de San Juan (“Festa Junina”)⁶; Mateada de la Independencia; Mes de la Niñez; Expo Colectividades (Día del Inmigrante); Fiesta de la Primavera; Homenaje a la Mujer Rural; Fiesta de la Familia; Encuentro de Fútbol Comunitario Rural; Expo “Culturas y Sabores” (Día de la Tradición) y Cierre Anual de Áreas Especiales y Talleres (“La Danza y el Arte también nos nutren de aprendizajes”). Varios de estos eventos se realizan en redes con escuelas vecinas, organizaciones sociales o el Municipio.

3.3. Tercera trama

Vida cotidiana, relatos, escuela

La observación reflexiva del hábitat escolar y comunitario nos ubicó en los lugares de pasajes, en el entremedio, en el descubrimiento de puentes entre mundos, donde emergen signos que la comunidad escolar y las familias de los niños tienen incorporados como un hábito de la convivencia comunal. Entones, acordamos revisar prácticas semióticas que favorecen estos ensambles para pensar desde las estrategias de enseñanza, cómo habilitar el ingreso y la instalación del mundo-niño como plataforma de despegue de procesos alfabetizadores. Trajimos a colación el tríptico dinámico -conversación, juego y relato- que sostiene y es sostenido por tramas discursivas y enunciados alfabetizadores en instalaciones donde se agitan signos y se activan sentidos que permiten a todos y cada uno encontrar una estancia tranquila, un hábitat alegre y festivo donde aprender a leer y escribir es un esfuerzo que nos ayuda a pensar, a continuar interpretando el mundo con la lengua escrita y todo lo que implica su desarrollo.

Habiendo practicado con los docentes una conversación metódica, pautada, respetuosa de los turnos y potenciadora del tejido discursivo plural, intentamos poner algunos jalones teóricos sobre esta práctica. “Conversar -como se expone en Camblong & Fernández (2011)- implica un conjunto de supuestos que se vuelven condiciones rigurosas tanto para los conceptos teóricos, como para los procedimientos y estrategias adoptadas en los procesos de investigación, en las transferencias y en las alternativas didácticas” (p.11).

Recuperamos acá algunas reglas y condiciones básicas que los autores enumeran y explican en relación con las escenas conversadoras: capacidad de escucha, respeto a la diferencia, cuidado del clima de la interacción, valoración de los saberes del niño. Asimismo, la atención a los signos paraverbales y suprasegmentales, a posturas, gestos, distancias y variaciones que inciden en la atmósfera alfabetizadora.

Fragmentos de conversaciones de docentes con niños nos permitieron analizar detenidamente las intervenciones deliberadas del docente y tomar nota desde una reflexión metalingüística de los procedimientos discursivos desplegados. Advertimos las operaciones lingüísticas y las intencionalidades en las aperturas al diálogo, habilitación de turnos, reformulaciones, ampliaciones y preguntas, cierres parciales a los parlamentos. También reconocimos formas de dar soportes para la continuidad: explicar, expandir, habilitar otras voces, valorar saberes y experiencias, ordenar turnos, reorientar, integrar, sumar, relacionar con otros códigos -dibujo, música-, ordenar, traducir gestoscohesionar.

En definitiva, dar lugar al testimonio del niño, poner de relieve la otredad mediante la escucha. “La escucha no es un estado pasivo, sino una actividad. *La escucha inspira la narración del interlocutor y abre un espacio de resonancia*, en el que el narrador se siente

interpelado, escuchado y hasta amado. (Han, 2023, citado por Camblong 2024, p.128). Un docente *conversador* que alienta la escucha y el habla de todos con intervenciones acertadas para asegurar una conversación fluida hará del umbral una experiencia de *estar como en casa*.

La narrativa de la vida cotidiana es también una práctica que establece continuidades entre distintos universos semióticos, lo que la vuelve relevante en los procesos alfabetizadores. El relato, soporte discursivo de hábitos y creencias, es un dispositivo semiótico que configura la experiencia de la cotidianidad fronteriza y pone en tensión el relato oficial-institucional, los relatos comunitarios, las narrativas mediáticas y las narrativas biográficas-testimoniales del niño.

Los docentes compartieron registros de relatos orales de los niños sobre experiencias cotidianas acerca de sucesos acaecidos en relación con los trayectos por el camino, los trabajos, las comidas, los miedos, los juegos, el clima, etc. Incluimos en el análisis algunos relatos de la escuela que han sido recopilados en una reciente publicación sobre sabores rurales⁷:

De pesca

A la sombra de un palo borracho, un grupito de chicos toma tereré y charlan sobre las últimas anécdotas.

— *Hace unos días fui con mis hermanos a pescar a La Sanga, y sacamos un SURUBÍ así de grande.*

— *Si, por acá también hay lambarí, carpa y cascudos. [...]*

Para cocinar limpiamos, cortamos en pedacitos y ponemos a la olla. Después agregamos cebolla, sal y ahí tapamos la olla y dejamos que se cocine. Después ponemos la mesa y comemos con mandioca hervida. (Rebelles, 2025, p.20)

Nos cuenta Kevin:

Para hacer melado, hay que poner guarapa en un tarro. Cocinar a fuego despacio.

Se va sacando la espumita primera que sube y todo el tiempo hay que remover para que no se derrame. Además de ser muy rico, es bueno para la gripe. (Rebelles, 2025, p.21)

El relato sostiene el movimiento, la continuidad, el suceder de las acciones y el compartir con otros un mundo que puede ser real o ficticio. Cuando el *relato-niño* se apropia del tiempo espacio y la voz testimonial es escuchada por el docente, por un lado, instala al sujeto en el acontecimiento dialógico y por otro, apela y commina al docente a modelar sus estrategias considerando tales narrativas. Cuanta mayor fluidez adquieran en el aula las conversaciones y los relatos, tanto más situada y significativa será la experiencia de alfabetización inicial y de las prácticas posteriores de alfabetización avanzada sostenida.

Los *relatos-niños* que pudimos escuchar en la escuela van desgranando historias y sucesos de manera segmentada, con frases inconclusas, con una sintaxis enrevesada (*voy de carro, vine de moto*), con muletillas extrañas, insertando en el discurso palabras y frases en portuñol (*meu pai trabaia na chacra y planta fumo, empresta o saca punta, meu hermão vai naquele grado, se chama Ángel, na tele também tem joguinho*), totalmente imbuidos de una tonalidad y ritmos propios de la vecindad brasileña. Se instaló en el espacio formativo una genuina continuidad con los textos de los niños y las semiósferas vecinales y familiares y se pusieron al descubierto plegamientos de una arqueología ancestral y novedosa a la vez.

Desde un punto de vista pragmático y experiencial “una escena narrativa se conforma como un espacio de puesta en acto [...] de la experiencia cotidiana del mundo-niño” entramada en “hábitos y creencias de la cotidianidad comunitaria” (Fernández, 2023, p.206). Este autor propone tres propiedades relevantes de las escenas narrativas: la posibilidad del despliegue de tópicos conocidos, la configuración de una instancia de enunciación de voces legítimas y la potencialidad de recrear e inventar nuevos relatos. De modo que, el relato da aperturas al mundo-niño, a veces con explícitos detalles, otras apenas con asomos incipientes en despliegues sintagmáticos que puede tener la brevedad de una frase o el desarrollo de secuencias complejas.

La instalación áulica alfabetizadora se puebla de relatos potentes teniendo en cuenta que:

Cada escena se constituye a partir de un principio de montaje que implica la selección de tópicos o temas, el privilegio de ciertos protocolos de la vida cotidiana por sobre otros, la interacción con artefactos textuales que se constituyen como materia significante en múltiples lenguajes, la concreción de [...] diversos géneros y tipos de discursos, y una efectiva práctica de la narratividad que involucra al cuerpo en una atmósfera donde los sentidos modelizan emociones y pasiones. (Fernández, 2023, p.204).

El juego es una estrategia que a partir del “hagamos como si” nos transporta a la esfera mágica de la posibilidad y ayuda a activar *escenas narrativas*. Con tal invitación, la vida cotidiana toma forma en un tiempo-espacio ficcional con gestos, ritmos y compases corporales, desplazamientos y voces que recrean la historia vital de los niños y sus memorias semióticas; entramándolas en sus procesos escolares de aprendizaje, en una experiencia que reordena y resignifica rituales, horarios, protocolos, organizaciones habituales y roles.

[...] como una experiencia fáctica [el juego es] capaz de reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos; persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. El espacio lúdico delimita un territorio ficcional o imaginado con otros, que avecina la posibilidad de construir complicidades pasibles de echar a andar las tramas del juego acordado. (Di Módica, 2012, p.134-135)

Cada situación de nuevo aprendizaje coloca al estudiante, en algún aspecto, en situaciones de umbralidad. En el caso del *proceso alfabetizador* se requiere atender las complejas prácticas semióticas sobre formatos, géneros, diálogos, operaciones lingüístico-discursivas específicas en un continuo sostenido fuertemente en *conversaciones y escenas narrativas y lúdicas*.

Como evaluación del trayecto formativo, los docentes propusieron el diseño de un artefacto lúdico que recree el protocolo del camino o la *picada rural* “Recorriendo Las Primaveras”, en un diagrama de los recorridos que realizan los niños desde sus casas a la escuela y viceversa. El proyecto colaborativo les permite instalar en la cartografía los paisajes narrados por los niños: los trillos de tierra, las plantaciones en sus diversas etapas, las viviendas aisladas, las tareas vecinales, los animales, los silencios y sonidos alertas y tranquilizadores, los encuentros cotidianos y extraordinarios, etcétera.

La *continuidad experiencial* en la base de cada estrategia ensayada sobre el camino dibujado sostiene significaciones y sentidos poniendo en correlatos consignas y signos que apuntan a la incorporación de hábitos de lectura y escritura. Estos son: recitar una rima, imitar movimientos y sonidos de animales, dramatizar escenas cotidianas de trabajos rurales, contar una anécdota, imitar saludos, cantar una canción, leer una noticia, resolver un problema, tomar una fotografía minimalista, explicar la receta de una comida típica, indicar los pasos del compostaje, imaginar un diálogo absurdo, contar un chiste, diseñar un cartel y, como tarea grupal de llegada, plantar un árbol nativo del vivero.

Este artefacto puede formar parte -adecuaciones mediante- de diversas cartografías alfabetizadoras haciendo que la misma se compenetre y resulte profundamente afectada por los sentidos comunitarios. A la vez que afecta y modifica las prácticas docentes al introducir posibilidades de cambios, desplazamientos y modos diferentes de transitar las rutinas, ajustadas a la trama de hábitos-creencias, al sentido común comunitario, a las memorias, al sentido del humor, a los horizontes interculturales; todas estas presentes en los entornos, lo que aseguran la sustentabilidad del proyecto.

El camino, ya sea picada rural o vereda urbana, representa semiósferas donde se configuran protocolos públicos y de la intimidad; su diagramación topográfica funciona de “bisagra”, entremedio de esferas de la interioridad (intimidad/ lo privado/lo doméstico) y de la exterioridad (el afuera/ lo público/lo común). Su trazado comienza y termina en el borde de experiencias heteróclitas, en la “puerta” que contacta con el mundo exterior: calle, vereda, trillos, multitud, desconocidos, amigos, vecinos, extranjeros, pueblo, paraje, gran ciudad. En este se suceden paisajes y situaciones heterogéneos donde acaecen saludos, comentarios, complicidades, sensaciones, chismes, amores, peleas. La función articuladora del camino moviliza experiencias: habitar, esperar, avanzar, retroceder,

estar, pasar según los “habitantes” vayan, vengan, se detengan o avancen hacia y desde otros espacios. Cuerpos en acción y movimientos, afectos y afecciones a flor de piel.

3.4. Cuarta trama

Momentos del proceso alfabetizador

Como síntesis de las tramas recorridas, sistematizamos el proceso alfabetizador en un modelo flexible y recursivo que se retroalimenta en estas múltiples estrategias y ponen en marcha un dispositivo de interpretación de la experiencia gradual de alfabetizar-se, como una continuidad. El proceso inicia con una impronta *conversacional* y va trazando itinerarios muy cuidadosos hacia los primeros *enunciados alfabetizadores* -segundo momento-, cuyas deconstrucciones sistemáticas y manipulaciones reflexivas preparan a los niños para las *producciones* autónomas (Alarcón, 2012, 2024).

Sintéticamente, exemplificamos dicho proceso con enunciados recogidos de las tramas discursivas conversacionales del mundo-camino o picada rural, a partir de la escucha atenta de los alfabetizadores que han tomado nota, entre otras, de las siguientes expresiones orales:

Paso el puente- me cансo- me trae a upa-me da miedo- juntamos moras- me levanto temprano- vengo de moto-vuelvo a casa- vengo solito- me duele el pie- jugamos en el camino- acorto camino por el potrero- veo las vaquitas- mi perro, el Cambá, me sigue hasta el puente- miro los sembrados de citronela- tiramos piedras en el arroyo- me caí- saludo a mi tío - pelea en el camino [...]

¿Cómo operamos sobre ellos para transformarlos en los primeros textos alfabetizadores y pasar al momento de la reflexión sobre el sistema de la escritura mediante prácticas metalingüísticas sostenidas?

La transcripción de los enunciados de la conversación permite pasar de la continuidad de la oralidad a la discontinuidad de la escritura mediante operaciones deliberadas para simplificar, modificar, transformar, reversionar y adaptar los enunciados que requieran intervenciones teniendo en cuenta las zonas transparentes o biunívocas del sistema alfabetico español, a partir del conocimiento de las correspondencias fonema-grafema. Evitando poligrafías, homofonías y polifonías, el docente logra una secuencia fónica y fonológica simple, sin problemas de paralelismo.

Lo importante es que las construcciones mantengan la potencia y significatividad discursiva y semiótica que los conecta con la vida cotidiana y los sentidos construidos por el grupo en las dinámicas del momento conversacional. Así, los primeros textos alfabetizadores amigables que invitan al niño a ingresar en el umbral de la escritura formal facilitan el trabajo metarreflexivo con la memoria auditiva y visual (conciencia fonológica y gráfica o principio alfabetico).

La transformación de “VEO LAS VAQUITAS” en “SALUDO A LOS ANIMALES”, o de “CRUZAMOS EL PUENTE” en “PASO EN PUENTE”, muestra las traducciones formales en enunciados escritos con amigabilidad lingüística que mantienen la conexión de sentidos con las tramas orales de las que han surgido. Esto activa en los niños la memoria del mundo vital del protocolo conocido.

Los primeros textos permitirán diseñar secuencias de aproximación a la lectura y la escritura de manera reflexiva, gradual y en continuidad, tales como la descomposición analítica del enunciado en las unidades del sistema escrito —palabras, sílabas, letras—, apoyada en indicaciones explícitas; tareas reiteradas de identificación, combinaciones, des/encastres, permutaciones, supresiones, desplazamientos, inserciones, asociaciones, etc. De esta manera, el niño va aprendiendo los contenidos del código escrito: direccionalidad, orientación, linealidad, valor del espacio, unidades del sistema y reglas de funcionamiento.

Luego del trabajo analítico gradual, volvemos a integrar las letras y sílabas en el enunciado original e intentamos escribir nuevas frases. El texto-enunciado no queda aislado como una oración suelta, sino que vuelve a reinsertarse en la trama discursiva de la cual emergió y en la continuidad de la semiosis que le otorga sentido. El texto alfabetizador puede reinsertarse en nuevas discursividades: conversaciones sobre otros tópicos, réplica de diálogos, viñetas con imágenes similares a las del protocolo, carteles y señales; adivinanzas, colmos o coplas inventados por ellos.

Avanzado el proceso del segundo momento, los niños comprenden el sofisticado funcionamiento de la tecnología escrituraria, combinan las unidades de la lengua para formar enunciados, toman cualquier enunciado y juegan con sus componentes de las más variadas maneras; comprenden que leer y escribir son prácticas semióticas distintas de hablar y escuchar con sus propias dinámicas y leyes. El descubrimiento de sentidos frente a un texto escrito les permite tomar conciencia de que pueden escribir lo que piensan y pensar con la escritura. Está en marcha el proceso alfabetizador y será el momento de ir retirando algunos andamios, desafiándolos con nuevos problemas de escrituras autónomas. En suma, el proyecto escolar de alfabetización inicial comprende el Nivel Inicial y los tres años de primer ciclo con un diseño que respeta los ritmos de cada niño, es paciente con las demoras y los avances, refrenda con alegría los logros iniciales y acompaña el pasaje del umbral.

CONCLUSIONES

Hemos intentado integrar en la progresión textual los postulados de la alfabetización semiótica con las experiencias formativas y las prácticas de docentes en una escuela rural de la frontera provincial para compartir el modo en que interpretamos los procesos

alfabetizadores biosemióticos de base pragmática. El recorrido expuesto pone en evidencia la potencia de las prácticas alfabetizadoras que se enraízan en las experiencias concretas de los sujetos, en sus territorialidades y narrativas. La elaboración colectiva del artefacto lúdico-cartográfico nos permitió tensionar los límites entre la escuela y la comunidad, desplazando la centralidad del conocimiento escolar hacia una perspectiva dialógica situada.

Entender el espacio semiótico como efectivo articulador entre signos -globales, públicos y privados; íntimos y colectivos- andamia rutinas y experiencias escolares en continuidad con saberes locales. De igual manera, opera de base sobre la cual desplegar el dispositivo tríptico del proceso alfabetizador en momentos sucesivos y recursivos desde las primeras conversaciones y operaciones metalingüística con los textos-enunciados hasta la autonomía escrituraria.

Las etapas siguientes de la investigación-acción situada continúan con el diseño y desarrollo de secuencias áulicas de enseñanza, el análisis crítico de los registros y resultados para volver a ajustar y complejizar las intervenciones en un proceso espiralado de reflexión en la acción y las articulaciones con los proyectos socioeducativos de la institución. De este modo, la investigación-acción participativa no solo produce conocimiento académico, sino que también genera transformaciones concretas en los contextos donde se inscribe, en una apuesta por la sostenibilidad de estas prácticas pedagógicas más allá del marco inmediato del proyecto. Al integrar a docentes, estudiantes y comunidades como co-investigadores, se reinstaura una lógica horizontal y se potencia la construcción colectiva de saberes socialmente situados, a la vez que se retroalimentan líneas y estilos de investigación en la universidad pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*. Posadas: EdUNaM.
- Alarcón, R. (2024). *Alfabetización semiótica: Trazos para paisajes de bordes*. En A. Fagundes, M. V. L. Fontana, E. Sturza & L. Daviña (Orgs.), *Cruzando fronteiras: Os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças*. Pedro & João Editores.
- Alarcón, R. & Fernández, F. (2020). *Maniobras y operaciones semióticas en los umbrales de la alfabetización inicial: Reflexiones acerca de prácticas y relatos en la frontera*. En M. A. Alonso & S. Ramos (Coords.), *Actas del 14º Congreso Mundial de Semiótica: Trayectorias* (Tomo 7: *Palabras públicas*, pp. 167–179). Libros de Crítica.
- Ayala, R. (s/f). *Volver en un cuento*. https://www.youtube.com/watch?v=6NAp1Rbz5Yw&list=RD6NAp1Rbz5Yw&start_radio=1

- Balcázar, Fabricio E. (2003) *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina
- Camblong, A. (2024). *Alfabetizar en los umbrales: Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens.
- Camblong, A. & Fernández, F. (2011). *Alfabetización semiótica en las fronteras* (Vol. 1). EdUNaM.
- Cornell, M. (2009). *Educación para las primaveras: Apuntes de una experiencia pedagógica rural en proceso*. Tierra del Sur.
- Di Módica, R. (2012). *El juego en la alfabetización semiótica*. En Camblong, A.; Alarcón R. & Di Módica, R. *Alfabetización semiótica en las fronteras* (Vol. II). Posadas: EdUNaM.
- Escuela Rural F. J. C. N.º 940. (2025). *Proyecto pedagógico institucional 2025: Educación para las primaveras*.
- Fals Borda, O. & Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.
- Fernández, F. (2023). *Narrar la frontera: relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica*. Centro de Estudios Avanzados, (Tesis).
- Lipski, J. (2018). *La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: Zona de prueba para la alternancia de lenguas*. Revista Estudios Filológicos, 60, 169–190.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera* (Vol. I). Cátedra.
- Maia, I. C. da, & Méndez, S. C. (2018). *Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: Efectos en los discursos*. Revista La Rivada, 6(10), 59–74.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECyT]. (2019). *Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria: Versión modular* (Resolución 473/19).
- Proyecto Educativo Institucional (2025). Escuela Nº940 F.J.C. “Educación para las Primaveras”. El Soberbio, Misiones.
- Rebelles, M. S. (2025). *Aromas cercanos: mixtura de sabores rurales*. Ediciones Cuentos en boca.
- Terigi, F. Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría, FLACSO].

¹ Doctora en Semiótica (UNC). Magíster en Docencia Universitaria. Especialista en Enseñanza de Español Lengua Extranjera. Profesora y Licenciada en Letras (FHyCS-UNaM). Profesora regular de Gramática II y Didáctica de lengua y literatura (Carreras de Prof. y Lic. en Letras). Docente de posgrado. Directora del Proyecto de investigación “Español de uso en la región NEA” perteneciente al Laboratorio de Semiótica. Coordinadora Subsede Cátedra UNESCO (UNaM).

² Doctoranda en Ciencias Humanas y Sociales (FHyCS-UNaM) con Beca Doctoral Latinoamericana (CONICET). Magíster en Estudios Latinoamericanos (UNILA-Brasil). Licenciada en Letras Portugués-Español (UFSCar-Brasil).

³ Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Salud Pública en 2019, a través del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC), 118 es el número de aldeas Mbyá Guaraní presentes en la provincia de Misiones, con una población estimada de 10.218 habitantes.

⁴ A través del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) pudieron hacer obras de reparaciones en la escuela. También construyeron el Vivero Ecológico Forestal con apoyo del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y crearon el Club de Madres de la Escuela que realizó talleres de salud comunitaria con el apoyo del Centro Misionero de Educación Popular (CEMEP-ADIS).

⁵ Ramón Ayala fue un cantante, compositor, poeta y artista plástico nacido en la provincia de Misiones reconocido por su contribución a la música del litoral misionero. Su obra es marcada por el compromiso con las identidades regionales, por la fusión entre música, poesía y memoria social. Escuchar “Volver en un cuento” en: https://www.youtube.com/watch?v=6NAp1Rbz5Yw&list=RD6NAp1Rbz5Yw&start_radio=1 y <https://www.youtube.com/watch?v=18aPQ3NCyhU>

⁶ La Fiesta Junina es una celebración popular tradicional en Brasil, realizada principalmente en el mes de junio. Se trata de una manifestación cultural (a través de danzas, juegos, teatro y comidas típicas) que articula saberes populares, prácticas religiosas católicas y elementos de la vida rural incorporada por las escuelas como espacio pedagógico de valoración de la cultura local.

⁷ Publicación en el marco del proyecto Aromas Cercanos, una recopilación de saberes y tradiciones en torno a la cocina de diversas comunidades de la Argentina. A través de los recuerdos, la transmisión oral y el compartir de recetas, se da forma a la propia historia de cada región, en este caso, de Colonia Las Primaveras, con ilustraciones de chicos y chicas de la Escuela Rural Educación para las Primaveras.