



**EDUCAR DESDE EL TERRITORIO: INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y TURISMO  
COMUNITARIO INDÍGENA EN YRYAPU**

**EDUCATING FROM THE TERRITORY: CRITICAL INTERCULTURALITY AND  
INDIGENOUS COMMUNITY TOURISM IN YRYAPU**

**Hilda Viviana Bacigalupo<sup>1</sup>**

vivianabacigalupo@gmail.com

Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa

Tekoa Yryapu - Puerto Iguazú - Misiones

Argentina

**Resumen**

El Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa, ubicado en la comunidad Yryapu de Puerto Iguazú, representa una experiencia educativa singular en la provincia de Misiones. Creado desde las bases de la comunidad mbya guaraní, en el marco del Proyecto Modelo de Autogestión para Turismo y Empleo (MATE), este instituto ofrece una carrera en turismo comunitario indígena que se constituye como una alternativa crítica frente al turismo masivo y extractivista que predomina en la región. La formación de profesionales indígenas orgullosos de su cultura y lengua, capaces de negociar sentidos en contextos hegemónicos, es uno de sus principales objetivos. Este ensayo analiza el contexto territorial y sociocultural en el que surge la propuesta educativa, las tensiones que atraviesan a la interculturalidad cuando se la concibe como crítica y transformadora, y los desafíos del bilingüismo como umbral semiótico. A partir del diálogo con autores como Lotman (1996), Bajtin (2008) y Walsh (2005), se reflexiona sobre el carácter político y epistémico de la interculturalidad, que implica no solo convivencia sino también disputa y transformación de relaciones de poder. La experiencia del Karai Correa es leída como una práctica situada de resistencia, construcción de ciudadanía y reapropiación cultural a través de una educación comprometida con el territorio y los derechos colectivos.

**Palabras claves:** umbral semiótico - interculturalidad - territorio - turismo comunitario indígena

## Abstract

The Raúl Karai Correa Indigenous Higher Institute, located in the Yryapu community of Puerto Iguazú, represents a unique educational experience in the province of Misiones. Created from the grassroots of the Mbya Guaraní community within the framework of the MATE Project, this institute offers a degree in Indigenous Community-Based Tourism as a critical alternative to the dominant mass and extractivist tourism model in the region. One of its main objectives is to train Indigenous professionals who are proud of their culture and language, and capable of negotiating meaning within hegemonic contexts. This rehearsal analyzes the socio-territorial context in which this educational proposal emerges, the tensions that interculturality entails when understood as critical and transformative, and the challenges of bilingualism as a semiotic threshold. Drawing on authors such as Lotman (1996), Bakhtin (2008), and Walsh (2005), the paper reflects on the political and epistemic nature of interculturality, which involves not only coexistence but also dispute and transformation of power relations. The experience of the Karai Correa Institute is interpreted as a situated practice of resistance, cultural reappropriation, and citizenship-building through an education deeply rooted in the territory and committed to collective rights.

**Keywords:** semiotic threshold - interculturality - territory - indigenous community-based tourism

**Recibido:** 29-06-2025

**Aceptado:** 13-10-2025

## INTRODUCCIÓN

En el año 2005 comenzó una historia que, por entonces, ninguno de nosotros imaginaba que iba a derivar en una institución de educación superior indígena. Todo se inició a partir de un convenio internacional de transferencia de tecnología educativa entre el gobierno de la provincia de Misiones y la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. En ese marco nació el Proyecto MATE (Modelo de Autogestión para Turismo y Empleo), con dos líneas de trabajo: Género y Jóvenes de los Barrios y Pueblos Originarios. Quedé involucrada desde el inicio cuando, desempeñándome como rectora del Instituto Tecnológico Iguazú, me tocó coordinar la implementación local junto al *Niagara College* de Canadá. Al desvincularme de esa institución al año siguiente, continué trabajando como coordinadora pedagógica del Proyecto MATE exclusivamente en el área de Pueblos Originarios, donde comenzamos a diseñar módulos de capacitación laboral vinculados con el turismo comunitario dentro de la modalidad intercultural bilingüe.

A lo largo de casi veinte años de trabajo sostenido, los resultados han sido múltiples y diversos. Entre ellos podemos mencionar más de ochenta jóvenes formados, muchos de ellos son hoy referentes en emprendimientos de turismo indígena; la creación del Centro Intercultural Bilingüe Mbyá Guaraní Clemencia González – Jachuka Yvapoty (conocido afectuosamente como la “escuelita Clemencia” o la “escuelita de la selva”); la puesta en marcha de Yryapu Turismo Guaraní, primer emprendimiento de turismo comunitario indígena gestionado por la comunidad; la creación de una terminalidad primaria intercultural y bilingüe para adultos que habían quedado fuera del sistema educativo; y como resultado más reciente, la creación del primer instituto superior indígena con modalidad intercultural bilingüe, del cual actualmente soy directora junto a un equipo intercultural.

Este largo recorrido, lleno de experiencias, desafíos, aprendizajes y contradicciones, me permite hoy mirar la educación intercultural en territorio indígena con una perspectiva crítica. Por eso, lo que aquí presento no pretende ser aún una investigación acabada, sino el primer trazo –un esbozo en proceso– de lo que más adelante espero desarrollar como trabajo de investigación desde un enfoque semiótico. Esta primera aproximación tiene como objeto la interculturalidad, y más específicamente, la noción de umbral semiótico tal como se manifiesta en estudiantes indígenas de nivel superior, observando de cerca cómo opera en ellos el bilingüismo en esos umbrales.

### 1. Educación Intercultural y territorios en disputa: el turismo como campo de formación

El Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa se ubica en la comunidad Yryapu, en Puerto Iguazú, dentro de un territorio conocido como las 600 Hectáreas. Ese espacio, hoy

convertido en una zona de hoteles de lujo rodeados de promesas de “selva misionera”, fue durante siglos tierra guaraní donde se desplegaba el *ñande rekó*, expresión en guaraní que equivale a “nuestra forma de ser y de vivir en armonía y comunicación con la selva”. El avance del negocio hotelero –avalado por políticas provinciales que privilegian lo extractivista– llegó al extremo, en 2023, de intentar despojar a la comunidad de esas tierras. Tras un proceso extenso de lucha y negociación, la comunidad logró conservar 265 hectáreas como propiedad comunitaria, evitando así quedar confinada a las 35 que se les ofrecía originalmente.

En ese mismo territorio, atravesado aún por tensiones y conflictos, funciona hoy el Karai Correa. No es un instituto más: es el primero de nivel terciario de toda la provincia que se inscribe en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, y lo más importante es su origen inverso: fue gestado desde abajo, desde la propia comunidad mbya, y no como resultado de políticas impuestas o proyectos externos. Su creación en 2022, junto con el emprendimiento de turismo comunitario indígena autogestionado por la comunidad, representa uno de los frutos más significativos del Proyecto MATE, que desde 2005 viene impulsando instancias de formación y autogestión.

Este origen lo diferencia de otras experiencias interculturales del país surgidas “desde arriba”, promovidas por ONG, iglesias o el Estado. Aquí la iniciativa nació desde el pueblo mbya hacia las instituciones. Formar profesionales indígenas no implica solamente brindarles una tecnicatura en turismo. Implica, sobre todo, fortalecer identidades y construir un sentido de pertenencia que ha sido históricamente negado o folklorizado por el turismo convencional.

Las Cataratas del Iguazú, atractivo turístico mundial, encarnan de manera muy clara esa tensión: el turismo iguazuense es masivo, extractivista y homogeneizador. Invisibiliza a las comunidades o las muestra como parte de una postal “exótica” que el visitante consume bajo control del sistema turístico dominante. Desde nuestra práctica institucional creemos que el turismo comunitario indígena habilita un camino distinto: permite generar trabajo genuino, pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de transmitir saberes, lengua y cosmovisión propia. El guía indígena –interpretado no ya como acompañante turístico sino como dueño de un conocimiento que se comunica en diálogo– asume un liderazgo nuevo y comienza a sentir orgullo de aquello por lo que fue tantas veces discriminado.

Por eso, para el instituto, formar profesionales indígenas orgullosos de su cultura y su lengua no es un simple enunciado, sino una decisión política. Elegimos el turismo comunitario porque se sostiene sobre cuatro columnas inseparables: la sustentabilidad económica, social, ambiental y una sustentabilidad espiritual que solo puede existir cuando hay una identidad cultural sólida. Todo esto, en el papel, puede sonar ideal. La complejidad aparece al intentar llevarlo a la práctica dentro de un sistema educativo

formal que muchas veces funciona de manera rígida, burocrática con docentes muchas veces disciplinados en este sistema. El verdadero desafío es encontrar los intersticios dentro de esa “matrix” que nos permitan sostener lo diferente, sin quedar anulados por las exigencias del sistema.

## **2. El umbral de las lenguas en contacto**

Hablar de lenguas en contacto dentro de contextos educativos signados por la desigualdad histórica implica poner la mirada no solo en las herramientas lingüísticas, sino en los vínculos de poder que se ponen en juego cada vez que una palabra se dice o se calla. Camblong (2024) define el umbral semiótico como un espacio que se desarrolla en un determinado tiempo, donde se produce una crisis de comprensión y de sistemas de significación que provoca en el sujeto sentirse ajeno y excluido, sin herramientas para revertir esta situación ni para comprender esa semiosis extraña. Esta crisis de los interpretantes, como señala la autora, entonces puede ser, según como se lo aborde, un espacio de conflicto permanente y exclusión o un espacio de negociación para la construcción de nuevos significados.

Si bien este umbral va mucho más allá de lo meramente lingüístico, lo cierto es que el que este componente es central en la práctica cotidiana. Nuestros estudiantes llegan con el mbyá guaraní como lengua materna, una lengua que cargan con orgullo pero que también ha sido históricamente relegada en los ámbitos educativos formales; llegan con una mochila con umbralidades diversas que no siempre han podido ser superadas. Aprenden español en la escuela, muchas veces a través de métodos atravesados por violencia simbólica: se los alfabetiza en español sin dominio previo de la lengua, lo que provoca bloqueos, dificultades de comprensión y una fuerte sensación de insuficiencia que atenta, a veces de manera definitiva, contra la continuidad educativa. El paternalismo con que a veces suele acreditarse el pasaje por los distintos niveles incrementa este escenario.

Esta situación ha hecho que gran parte de la sociedad, y muy especialmente en las escuelas, perciba a estos jóvenes desde una óptica deficitaria: una gramática incompleta en español es leída como señal de escasez mental o cultural. Incluso aquellos que manejan el español con cierta fluidez siguen siendo juzgados por sus dificultades en las concordancias de género y número, estructuras inexistentes en su lengua originaria. Frente a esta mirada, en nuestro instituto asumimos que el bilingüismo no puede ser apenas una declaración de principios, sino una estrategia viva que habilite verdaderos espacios de negociación de sentido. En nuestras aulas se hablan ambas lenguas, con conciencia de que ninguna es “la correcta” y que, a veces, una predomina sobre la otra. Pero esa alternancia es parte del equilibrio.

Además, existen materias habladas exclusivamente en guaraní, lo que permite repositionar la lengua originaria como espacio legítimo del conocimiento. Casi todos los docentes de materias técnicas —no indígenas— no manejan la lengua de la comunidad. Y aunque esto podría verse como un obstáculo, termina, en muchos casos, equilibrando las relaciones de poder: somos nosotros, los no indígenas, quienes quedamos torpes al intentar pronunciar esas palabras. Ese giro de roles abre espacios de confianza, y contribuye a recomponer la autoestima de los estudiantes. En ocasiones contamos con parejas pedagógicas interculturales que permiten el verdadero entretejido de saberes; cuando esa dupla funciona, no solo mejora la comprensión, sino también el respeto mutuo.

**Figura 1**

*Primer día de clases*



Por eso insistimos que en las aulas no solo se habiliten ambas lenguas, sino que se legitimen ambas. En este sentido, se ha trabajado fuertemente con los docentes para que no vean la intromisión de la lengua nativa como una amenaza, sino que la consideren una estrategia para la apropiación de los saberes a aprender, así como también un factor que les permita ir construyendo una semiosfera (Lotman, 1996) más confiable y segura. Frente a una dificultad en español, aparece la invitación: “Decilo en tu lengua”, sabiendo que alguien podrá traducir o que el grupo ayudará a interpretar el sentido. Esa ida y vuelta no es solo una dinámica didáctica: es un acto de reconocimiento identitario. Coincidimos con Bajtin (2008) cuando sostiene que es en la alteridad donde se constituye el sujeto, porque allí se produce el intercambio de palabra y sentido. Todo enunciado se produce en contacto con la palabra del otro; allí se redefine y cobra sentido. El aula bilingüe entonces no es simplemente aquella donde coexisten dos lenguas, sino aquella donde

ambas lenguas construyen sentido activamente, habilitando la voz que muchas veces ha sido acallada y que legitima a los sujetos hablantes de ambas lenguas permitiendo comprender el sentido de lo nuevo y lo ajeno.

Pero el umbral semiótico no se agota en la lengua. Tiene que ver con los gestos, los hábitos, los silencios, los tiempos. Cuando cambian los códigos culturales sobre cómo pedir la palabra, cómo mirar o cómo guardar silencio, también se produce esa crisis del sentido. Y en esa crisis puede brotar el conflicto, el rechazo o —si se genera el clima adecuado— el descubrimiento mutuo. Comprender en profundidad una palabra abre no solo una traducción lingüística, sino una puerta a la cosmovisión del otro. De esa conciencia surgen claves fundamentales para superar la rigidez, la timidez o la autocensura que aparecen como defensa frente a un sistema educativo que, durante años, los posicionó en inferioridad.

En esta primera aproximación al tema, podría decir que el bilingüismo actúa de formas muy distintas dentro de estos umbrales. Cuando se intenta producir conocimiento en español, se percibe un clima de tensión: el lenguaje corporal lo refleja; las posturas se cierran, como quien entra con cuidado en terreno peligroso. Cuando aparece la lengua materna, esa tensión se afloja, se disuelven las incertidumbres. Las palabras salen con naturalidad, la voz cobra firmeza. En español, en cambio, la discursividad parece más rígida, más formal, incluso autovigilada. Sospecho —y este será un eje para desarrollar más adelante— que los umbrales lingüísticos no superados siguen operando como zonas donde se activa una forma de censura o autocensura, ligada al miedo al error, al juicio o a la vergüenza. Y que, justamente allí, es donde más podemos trabajar pedagógicamente: para abrir, y no para cerrar sentidos.

### **3. Continuidades y transformaciones en la cultura mbyá guaraní**

Harlar de la cultura mbyá guaraní implica, necesariamente, situarnos en una historia marcada por desplazamientos, resistencias y reinversiones constantes. Durante siglos, la colonización intentó acallar sus lenguas, sus prácticas y sus modos de vida. Hoy, en pleno siglo XXI, los jóvenes de Yryapu viven entre dos mundos: el de la comunidad, atravesado por la cosmovisión guaraní, y el de la ciudad, regido por el mercado, el turismo y las instituciones estatales. Esta convivencia no es armónica ni pacífica: es una tensión permanente en la que se negocian identidades, valores y formas de mirar el mundo.

La cultura guaraní no es un conjunto estático de tradiciones, sino un entramado vivo que se reinventa en contacto con otras culturas y contextos. Como sostiene Lotman (1996), la semiosfera es un espacio de interacción donde las culturas no se limitan a reproducir signos, sino que los transforman. En esa lógica, la comunidad de Yryapu combina

prácticas ancestrales con adaptaciones contemporáneas: desde el uso de tecnologías digitales en la promoción del turismo comunitario hasta la persistencia de rituales y cantos tradicionales en su vida cotidiana.

Los estudiantes del instituto encarnan esas tensiones. Muchos de ellos se sienten interpelados por la cultura urbana, con sus lenguajes visuales y digitales, pero al mismo tiempo buscan afirmarse en sus raíces. El desafío de la educación intercultural crítica es acompañar ese proceso sin forzar una integración artificial ni cristalizar una identidad folklorizada. Se trata, más bien, de reconocer la hibridez como un modo legítimo de ser y estar en el mundo.

En el aula se hacen visibles esas tensiones: la preferencia por determinadas músicas, la manera de relacionarse con el tiempo, la concepción del trabajo o el sentido de la comunidad. Cada gesto trae consigo un entramado cultural que muchas veces choca con las expectativas académicas tradicionales. Pero en lugar de leerlo como déficit, lo entendemos como riqueza. Como señala Walsh (2005), la interculturalidad no puede limitarse a un reconocimiento formal de las diferencias, sino que debe implicar una transformación profunda de las prácticas educativas y sociales.

Así, la educación intercultural en Yryapu no es un puente que conecta dos orillas, sino un territorio nuevo que se va tejiendo con los hilos de la memoria y la contemporaneidad. Un espacio donde “ayer” y “hoy” no se contraponen, sino que se entrelazan, desafiando los relatos homogéneos y abriendo la posibilidad de un futuro donde la identidad guaraní se afirme sin necesidad de renunciar a la pluralidad de experiencias.

## **Figura 2**

*Protocolo del Aguyjevete (saludo de paz y bienestar) en el patio del Instituto*



#### **4. Por los territorios de la interculturalidad**

Pensar la interculturalidad desde Yryapu exige poner el foco en el territorio. No se trata únicamente de una geografía física, sino de un espacio simbólico, espiritual y político. El territorio es memoria, es lengua, es vínculo con los ancestros, pero también es recurso económico y objeto de disputa. En este sentido, la educación intercultural crítica no puede desentenderse de los conflictos que atraviesan a las comunidades indígenas en torno a la tierra, el ambiente y el turismo.

El turismo comunitario indígena se convierte, así, en un campo estratégico. Por un lado, permite generar ingresos económicos y oportunidades laborales para los jóvenes. Por otro, visibiliza la cultura guaraní frente a visitantes nacionales e internacionales. Pero, sobre todo, constituye un acto político: mostrar la propia cultura en sus propios términos, sin quedar reducidos a la mirada folklorizante del turismo masivo.

Desde el instituto, trabajamos para que la formación en turismo no se limite a las técnicas de gestión, sino que incorpore una reflexión crítica sobre el territorio y sus significados. Esto implica problematizar las lógicas del mercado turístico, analizar sus impactos ambientales y sociales, y proponer alternativas de desarrollo que partan de la cosmovisión indígena. Así, la educación se convierte en una herramienta de empoderamiento comunitario, donde el conocimiento técnico se entrelaza con el saber ancestral.

La interculturalidad, entonces, no es un eslogan ni un programa curricular: es un territorio en disputa. Es la posibilidad de construir relaciones de igualdad en un mundo atravesado por jerarquías coloniales y raciales. Desde Yryapu, esa construcción se hace todos los días, en el aula, en las reuniones comunitarias, en los proyectos turísticos y en las conversaciones entre generaciones. Y aunque el camino esté lleno de contradicciones, es precisamente en esa tensión donde se abre el horizonte de un futuro más justo.

### **CONCLUSIÓN**

Este ensayo ha querido mostrar cómo, desde una experiencia situada en la comunidad de Yryapu, la educación intercultural crítica puede convertirse en una herramienta para disputar sentidos en torno a la lengua, la cultura y el territorio. Lejos de entender la interculturalidad como un simple reconocimiento de la diversidad, aquí se la vive como una práctica política y pedagógica que cuestiona las lógicas hegemónicas y habilita otras formas de habitar el mundo.

El Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa es, en este sentido, un laboratorio vivo de interculturalidad. Allí se forman técnicos superiores en turismo comunitario indígena que no solo adquieren herramientas profesionales, sino que también se fortalecen en su

identidad cultural. El bilingüismo, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un espacio de resistencia y creatividad; la cultura, lejos de estar confinada al pasado, se actualiza en cada práctica; el territorio, lejos de ser un recurso, se afirma como espacio de vida.

Más que una conclusión cerrada, este texto deja abiertas múltiples preguntas: ¿cómo seguir construyendo una educación intercultural que no reproduzca desigualdades? ¿Cómo garantizar que el turismo comunitario indígena no quede subsumido por las lógicas del mercado? ¿Cómo potenciar la voz de los jóvenes indígenas en la construcción de su propio futuro?

Quizás la mayor enseñanza que nos deja esta experiencia es que la interculturalidad crítica no se enseña, se vive. Y que, en ese vivir, en ese umbral donde se encuentran lenguas, culturas y memorias, se abren las posibilidades de un nuevo modo de ser y de construir conocimientos y sentidos identitarios desde el territorio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Camblong, A. M. (2024) *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens editores.
- Lotman, J. (1996). *La semiosfera*. Cátedra.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF.

<sup>1</sup> Profesora en Castellano, Literatura y Latín (Normal 1 Roque Sáenz Peña- Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Licenciada en Letras Universidad Nacional de Misiones (UNAM) Especialista en Alfabetización Intercultural (UNAM). Magíster en Semiótica Discursiva (UNAM). Profesora de nivel superior en el Instituto Superior Sagrada Familia (Iguazú) y en el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (Eldorado). Directora del Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa (Tekoa Yryapu- Puerto Iguazú).