Ambiente
Gestão & Desenvolvimento
ISSN 1981-4127

Entre lenguas, culturas y fronteras: propuesta didáctica para la diversidad

Entre línguas, culturas e fronteiras: proposta didática para a diversidade

DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.v19i2.1893
Submissão: 09/10/26
Aprovação: 05/11/26

Ancelma Barbosa Pereira
https://orcid.org/0009-0006-4359-5034
Cora Elena Gonzalo Zambrano
https://orcid.org/0000-0001-7617-2704

RESUMEN

Ante una realidad local caracterizada por el plurilingüismo indígena, las migraciones transnacionales y las dinámicas fronterizas, este trabajo objetiva presentar y discutir una propuesta didáctica para la enseñanza del español en la formación inicial de profesores de Letras, situada en Roraima y orientada desde una perspectiva decolonial. El material busca responder: ¿cómo contribuir a que los futuros profesores de español reconozcan las lenguas originarias de América Latina y comprendan la educación intercultural bilingüe en articulación con el contexto de Roraima? El marco teórico aborda la interculturalidad (Matos, 2018), la transculturalidad (Souza, 2023) y la educación lingüística decolonial (Cadilhe, 2024) en la formación docente y la elaboración de materiales didácticos (Paraquett, 2011, 2018). Desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada crítica e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), el estudio adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza aplicada y carácter descriptivo, con una finalidad propositiva (Paiva, 2019). La investigación articula la revisión bibliográfica y la observación participante, con registros en un diario de campo, con la

ISSN 1981-4127

elaboración y el análisis interpretativo de la propuesta didáctica. El análisis de la propuesta “Educación intercultural bilingüe en América Latina: lenguas originarias, identidades y territorios” (Pereira, 2026) permite identificar su potencial para contribuir a la formación crítica y decolonial de futuros profesores de español en Roraima, valorizando diversas lenguas y saberes de pueblos indígenas de América Latina por medio de materiales auténticos y preguntas que nos hacen debatir sobre la pluralidad lingüística-cultural latinoamericana, despertando aún la reflexión acerca de nuestras identidades y nuestros propios repertorios.

Palabras clave: Transculturalidad. Decolonialidad. Material didáctico. Diversidad.

RESUMO

Diante de uma realidade local caracterizada pelo plurilinguismo indígena, pelas migrações transnacionais e pelas dinâmicas fronteiriças, este trabalho objetiva apresentar e discutir uma proposta didática para o ensino de espanhol na formação inicial de professores de Letras, situada em Roraima e orientada por uma perspectiva decolonial. O material busca responder: como contribuir para que os futuros professores de espanhol reconheçam as línguas originárias da América Latina e compreendam a educação intercultural bilíngue em articulação com o contexto de Roraima? O referencial teórico aborda a interculturalidade (Matos, 2018), a transculturalidade (Souza, 2023) e a educação linguística decolonial (Cadilhe, 2024) na formação docente e na elaboração de materiais didáticos (Paraquett, 2011, 2018). Na perspectiva da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo, com finalidade propositiva (Paiva, 2019). A pesquisa articula a revisão bibliográfica e a observação participante, com registros em diário de campo, à elaboração e à análise interpretativa da proposta didática. A análise da proposta “Educación intercultural bilingüe en América Latina: lenguas originarias, identidades y territorios” (Pereira, 2026) permite identificar seu potencial para contribuir para a formação crítica e decolonial de futuros professores de espanhol em Roraima, valorizando diversas línguas e saberes de povos indígenas da América Latina por meio de materiais autênticos e perguntas que nos levam a debater a pluralidade linguístico-cultural latino-americana e, ainda, a refletir sobre nossas identidades e nossos próprios repertórios.

Palavras-chave: Transculturalidade. Descolonialidade. Materiais didáticos. Diversidade.

ISSN 1981-4127

1 Composición inicial[1]

Roraima se caracteriza por una notable diversidad lingüística y cultural, resultado, principalmente, de tres factores estructurales que la configuran; el primero se refiere a su posición geográfica estratégica, ya que el estado forma parte de una triple frontera con Venezuela y Guyana. El segundo está relacionado a las intensas migraciones nacionales y transnacionales, entre las que se destaca el proceso migratorio venezolano, que se intensificó a partir de 2015 como consecuencia de la crisis sociopolítica y económica en ese país. El tercer factor corresponde al elevado número de lenguas indígenas presentes en el territorio estatal, como explican Silva, Costa y Mello (2021), la diversidad lingüística indígena de Roraima se divide principalmente en tres famílias. Por un lado, la familia Caribe agrupa siete lenguas: macuxi, taurepang, ingarikó, patamona, waimiri-atroari, ye'kwana y wai-wai. Por otro lado, un censo del IPHAN (2019) actualizó el mapa de la familia Yanomami, elevando de cuatro a seis el número de lenguas identificadas (yanomamɨ, sanöma, ninam, yanomam, ỹaroame y yãnoma). Por último, el wapichana figura como el único idioma de origen arahuaco en el estado.

Además del portugués, Santos (2012) señala la presencia de otras lenguas procedentes del proceso de colonización europea, a saber: el inglés, lengua oficial de Guyana, y el español, lengua oficial de Venezuela, que, tal y como destaca Zambrano (2021), es la principal lengua utilizada por los migrantes venezolanos. Zambrano (2021) añade, además, la presencia de lenguas indígenas de los migrantes venezolanos, como el warao y el eñepá (panare), así como de dos lenguas de señas, concretamente la Lengua de Signos Brasileña (Libras) y la Lengua de Signos Venezolana (LSV). Este escenario plurilingüe, aunque no siempre sea reconocido ni incorporado por las políticas educativas vigentes, ejerce una influencia directa sobre el contexto educativo

[1] Llamamos esta introducción de "composición inicial" apoyadas en la metáfora de Almeida Filho (2013) sobre la elaboración de materiales didácticos como partituras. Al igual que un compositor escribe notas y signos en una partitura para prefigurar una obra que cobrará vida en el futuro, el autor del material didáctico anticipa y diseña una serie de intenciones, ritmos, secuencias y experiencias de aprendizaje.

ISSN 1981-4127

de Roraima, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas y a las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones escolares.

Zambrano (2021) problematiza el hecho de que, aunque el estado de Roraima constituye un espacio multilingüe, es institucionalmente monolingüe y su sistema educativo tiende a no dialogar con los repertorios lingüísticos, al menos en el caso de los migrantes venezolanos. Del mismo modo, Zambrano, Silva y Lima (2021) advierten que, para garantizar una formación docente más crítica y sensible a los conocimientos de los hablantes de Roraima, es necesario que los planes de estudios de las carreras de formación docente en lenguas incluyan debates sobre "el contexto multi/plurilingüe, las cuestiones relacionadas con el multiculturalismo de los pueblos indígenas, así como discusiones relacionadas con los procesos migratorios nacionales y transnacionales que son frecuentes y constitutivos del estado" (Zambrano; Silva; Lima, 2021, p. 345, *traducción nuestra*).

En este contexto, tenemos como objetivo presentar y discutir una propuesta didáctica para la enseñanza del español en la formación inicial de profesores de Letras, situada en la realidad sociolingüística y cultural de Roraima y orientada desde una perspectiva decolonial. Su elaboración surgió de inquietudes suscitadas por situaciones observadas en clases de español en la Universidad Federal de Roraima (UFRR), especialmente en relación con el conocimiento todavía incipiente de los estudiantes sobre las lenguas originarias de América Latina y las experiencias de educación intercultural bilingüe. A partir de estas observaciones, formulamos la siguiente pregunta: ¿cómo contribuir a que los futuros profesores de español reconozcan la presencia y la diversidad de las lenguas originarias en América Latina y comprendan la educación intercultural bilingüe en articulación con el contexto sociolingüístico y educativo de Roraima? Entendemos que la formación inicial constituye un espacio relevante para problematizar las relaciones entre diversidad lingüística, poder y (de)colonialidad. Desde esta perspectiva, la propuesta busca contribuir a una formación docente crítica, comprometida con el reconocimiento y la valoración de los repertorios lingüísticos y culturales presentes en el contexto educativo local, sin pretender abarcar toda su complejidad.

ISSN 1981-4127

En cuanto a la estructura del artículo, después de estas consideraciones iniciales, presentamos los aspectos teórico-metodológicos de la investigación. Seguidamente, desarrollamos los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta didáctica, abordando las relaciones entre lengua, decolonialidad y educación, a partir de las contribuciones de Baptista (2022), Cadilhe (2024), Souza (2023) y Zambrano, Silva y Lima (2021). En la sección siguiente, discutimos el papel del profesor intercultural y la elaboración de materiales didácticos desde esta perspectiva (Matos, 2018; Paraquett, 2018). Posteriormente, presentamos y analizamos la propuesta elaborada, estructurada en actividades que articulan teoría, práctica y realidad local. Por último, en las consideraciones finales, retomamos los principales argumentos desarrollados a lo largo del trabajo y reflexionamos sobre las posibles contribuciones de la propuesta a la formación inicial de profesores de español en el contexto educativo de Roraima, caracterizado por su diversidad lingüística y cultural.

2 Aspectos teórico-metodológicos de la investigación

Desde una perspectiva teórico-epistemológica, esta investigación se inscribe en el campo de la Lingüística Aplicada crítica e indisciplinar, comprendida como un espacio de producción de conocimientos situados, de carácter interdisciplinario y comprometido con la problematización de cuestiones sociales en las que el lenguaje desempeña un papel central (Moita Lopes, 2006). En diálogo con Kleiman y Santos (2014), entendemos que investigar la formación docente implica considerar las prácticas, las experiencias y los saberes construidos por los sujetos en sus contextos socioculturales, así como las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos. Desde este posicionamiento, buscamos problematizar las jerarquías lingüísticas y epistemológicas que atraviesan la educación lingüística y reconocer la diversidad de repertorios y saberes presentes en el contexto sociocultural y educativo de Roraima.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza aplicada y carácter descriptivo, con una finalidad propositiva (Paiva, 2019). La elección de este enfoque responde al propósito de comprender y problematizar cuestiones emergentes de la práctica pedagógica, considerando las particularidades sociolingüísticas y culturales del contexto investigado. La investigación articula la revisión bibliográfica y la

ISSN 1981-4127

observación participante, con registros en un diario de campo, con la elaboración y el análisis interpretativo de una propuesta didáctica destinada a la formación inicial de profesores de español.

El proceso investigativo tuvo como punto de partida observaciones realizadas en clases de español impartidas por una de las autoras a estudiantes del segundo semestre de la carrera de Letras Portugués-Español de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), entre el 27 de octubre y el 12 de noviembre de 2025. Mediante la observación participante y registros en un diario de campo (André, 2006; Minayo, 2007), se identificaron situaciones que suscitaron reflexiones sobre los conocimientos de los estudiantes acerca de las lenguas originarias de América Latina y de las experiencias de educación intercultural bilingüe. Entre ellas, se destacaron las reacciones de sorpresa ante contextos educativos que incorporaban lenguas distintas de las oficiales y el conocimiento todavía incipiente sobre la diversidad lingüística de los pueblos originarios latinoamericanos. Estas observaciones contribuyeron a delimitar la problemática que orientó la elaboración del material didáctico.

La fundamentación teórica se desarrolló mediante el diálogo con estudios sobre las relaciones históricas entre lengua, Estado, identidad y colonialidad, así como con perspectivas críticas de la educación lingüística. En este marco, los aportes sobre interculturalidad (Matos, 2018), transculturalidad (Souza, 2023), translenguaje (García; Li Wei, 2014) y educación lingüística decolonial (Baptista, 2022; Cadilhe, 2024) se articularon con las discusiones sobre la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas (Almeida Filho, 2013; Paraquett, 2011, 2018). Estas contribuciones orientaron las decisiones pedagógicas y la reflexión sobre las posibilidades de construir propuestas sensibles a la diversidad lingüística y cultural de Roraima.

A partir de esa articulación entre las observaciones de la práctica pedagógica y los referentes teóricos, se elaboró la propuesta didáctica “Educación intercultural bilingüe en América Latina: lenguas originarias, identidades y territorios” (Pereira, 2026). El análisis desarrollado en este artículo se centra en su organización pedagógica, la selección de textos y recursos multimodales, las actividades propuestas y las

ISSN 1981-4127

relaciones que estas establecen entre diferentes experiencias latinoamericanas y el contexto educativo de Roraima. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, se discuten las posibilidades del material para cuestionar jerarquías lingüísticas y epistemológicas, reconocer saberes comunitarios y favorecer una formación docente crítica e intercultural. Cabe señalar que el estudio se concentra en el proceso de elaboración y en el análisis de las posibilidades pedagógicas de la propuesta didáctica, sin presentar una evaluación empírica de los efectos de su implementación. En consecuencia, las contribuciones identificadas se refieren a su potencial formativo, cuya realización dependerá de las condiciones concretas de enseñanza, de las mediaciones docentes y de las interacciones que se establezcan durante su utilización.

3 Lengua, decolonialidad y educación: fundamentos teóricos para una educación lingüística plural

La reflexión sobre prácticas docentes sensibles a la diversidad lingüística, cultural y educativa en el contexto de Roraima exige, en primer lugar, cuestionar la relación históricamente construida entre lengua, Estado y nación. Tal y como señalan Berenblum (2003), Guisan (2007; 2009) y Rajagopalan (2002), las denominadas “lenguas nacionales” no constituyen entidades naturales ni neutras, sino que son el resultado de procesos políticos, ideológicos e históricos asociados a la consolidación del Estado-nación moderno. En este sentido, la asociación entre lengua e identidad colectiva sustenta mitos identitarios que funcionan como instrumentos de pertenencia y exclusión, definiendo quién forma parte o no de una determinada nación. Este punto de partida permite comprender que la legitimación de determinadas lenguas y variedades no puede separarse de los procesos históricos que vincularon lengua, pertenencia e identidad colectiva.

En esa construcción histórica, Rajagopalan (2002), basándose en Oakeshott (1991) y Hobsbawm (1987), sitúa la consolidación de la noción moderna de nación en el siglo XIX, asociada a una perspectiva esencialista según la cual las identidades nacionales serían fijas y objetivamente determinadas. En contraposición a esta idea, Anderson (2008) propone entender la nación como una “comunidad imaginada”, construida simbólicamente a través de prácticas discursivas y materiales que producen un sentimiento de

ISSN 1981-4127

pertenencia, aunque los sujetos que la integran nunca lleguen a conocerse plenamente. La lengua, en este proceso, adquiere un papel central al funcionar como uno de los principales mecanismos de representación simbólica de la nación.

La dimensión simbólica de la nación descrita por Anderson (2008) se sostiene también mediante condiciones materiales de circulación y estandarización lingüística. Según Anderson (2008), el capitalismo editorial y la expansión de la prensa desempeñaron un papel decisivo en la consolidación de las lenguas nacionales, al favorecer la estandarización lingüística y la difusión de las lenguas vernáculas en detrimento de la diversidad lingüística existente. Este movimiento contribuyó a la asociación entre lengua, poder y ciudadanía, reforzando la idea de la homogeneidad lingüística como fundamento de la unidad nacional. Berenblum (2003) complementa este análisis al afirmar que la fusión entre Estado y nación convierte la lengua en una cuestión de ciudadanía, aunque dicha unidad lingüística sea, en gran medida, una construcción discursiva que margina otras variedades y lenguas.

Si la prensa contribuyó a difundir y estabilizar determinadas formas lingüísticas, la escuela desempeñó un papel complementario en su legitimación institucional. Hobsbawm (1998, citado por Berenblum, 2003) destaca que, antes de la implantación de los sistemas educativos nacionales, no existían lenguas nacionales en el sentido moderno, sino lenguas literarias y administrativas restringidas a las élites letradas. La escuela, por lo tanto, pasa a desempeñar un papel central en la imposición de la norma lingüística legitimada por el Estado, promoviendo la homogeneización cultural y lingüística.

De este modo, la relación entre lengua, identidad y poder no puede entenderse como ahistórica. En consonancia con este análisis, Guisan (2007) señala que la función identitaria atribuida a las lenguas está históricamente situada. Según el autor, lejos de promover la unión, las lenguas oficiales han servido a menudo como instrumentos de separación y dominación, especialmente en el contexto del nacionalismo y el colonialismo. La diversidad lingüística pasó a ser problematizada en relación con el ideal de unidad nacional,

ISSN 1981-4127

mientras que las lenguas oficiales adquirieron un papel cada vez más relevante en los procesos de identificación, diferenciación y dominación (Guisan, 2007).

Esta relación entre normativización, poder y homogeneización adquiere una dimensión particularmente visible en América Latina. En este contexto, Paraquett (2006) muestra que la normativización lingüística estuvo directamente vinculada a proyectos coloniales de dominación, como lo ilustran la publicación de la Gramática de la Lengua Castellana de Nebrija, en 1492, y la imposición de la lengua española como instrumento de poder político, religioso y cultural. Berenblum (2003) demuestra que los procesos de formación de las lenguas nacionales en Argentina y Brasil, a pesar de las diferencias entre los modelos coloniales luso e hispano, comparten la centralización del poder estatal, la afirmación de la soberanía territorial y la homogeneización cultural a través de la escuela.

En Brasil, esta tensión entre el ideal de una nación monolingüe y la realidad plurilingüe es analizada por investigadores como Cavalcanti (1999) y César y Cavalcanti (2007), quienes denuncian la invisibilización sistemática de las comunidades bilingües y multilingües y la valorización de una norma estándar del portugués en detrimento de otras prácticas lingüísticas. Este panorama permite reconocer el carácter ideológico de la lengua como instrumento de poder y control social, un aspecto fundamental para la formación de docentes conscientes de la diversidad lingüística presente en los contextos educativos, sobre todo en regiones fronterizas, como es el caso de Roraima.

Si este planteamiento permite comprender cómo el Estado y la escuela participaron históricamente en la legitimación de determinadas lenguas y normas, el concepto de colonialidad (Quijano, 2005) permite examinar la persistencia de las relaciones de dominación que sostienen esas legitimaciones más allá del fin formal del colonialismo. Desde esta perspectiva, la colonialidad del poder se refiere a un patrón de dominación que organiza las relaciones sociales, económicas y políticas mediante jerarquías históricamente constituidas, mientras que la colonialidad del saber actúa al imponer el conocimiento eurocéntrico como universal y superior, deslegitimando otros saberes y formas de conocer (Quijano, 2005). Para el autor, ambas

ISSN 1981-4127

dimensiones se encuentran estrechamente articuladas, ya que las estructuras de poder se sostienen también mediante formas hegemónicas de producción y validación del conocimiento. Así, la colonialidad opera tanto sobre las relaciones de poder como sobre las maneras de pensar, conocer e interpretar el mundo.

En el campo de la educación lingüística, estas formas de poder y de legitimación del conocimiento se concretan en prácticas, discursos y modelos pedagógicos que privilegian perspectivas eurocéntricas y relegan saberes, experiencias y prácticas lingüísticas locales. En este sentido, la colonialidad no se limita a la selección de determinados conocimientos como legítimos, sino que también incide en las formas de concebir las lenguas, los sujetos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a reproducir jerarquías lingüísticas y epistemológicas (Baptista, 2022; Cadilhe, 2024; Zambrano, Silva y Lima, 2021).

Frente a esta lógica, Souza (2023) propone la transculturalidad como un gesto crítico y decolonial, entendida no como una mera suma de culturas, sino como un espacio de tensión, negociación y movimiento entre sujetos, lenguas y epistemologías. Esta perspectiva rompe con propuestas conceptuales cerradas y universales, abriendo espacio a prácticas pedagógicas que reconocen la incompletitud de los saberes y valoran las epistemologías plurales. Tal comprensión de las culturas como espacios de tensión, negociación y movimiento encuentra un punto de contacto con perspectivas que, en el plano lingüístico, también cuestionan fronteras rígidas y categorías cerradas. Desde este ángulo, el translenguaje, según García y Li Wei (2014), concibe el repertorio lingüístico del hablante como un continuo fluido, en el que se movilizan diferentes recursos lingüísticos y semióticos de forma integrada, situada y funcional, desplazando el foco de la forma hacia la función comunicativa y cognitiva del lenguaje.

Lewis, Jones y Baker (2012, citado por García; Li Wei, 2014) subrayan que el translenguaje permite comprender el bilingüismo como un espacio de creación social, cultural e identitaria, un aspecto fundamental para las prácticas pedagógicas que respetan la diversidad lingüística de los alumnos. Este enfoque ofrece, así, elementos para pensar la educación intercultural bilingüe en la medida en que desplaza una visión compartimentada de las lenguas y favorece el reconocimiento de los repertorios lingüísticos y culturales de

ISSN 1981-4127

los sujetos en diversos contextos educativos. Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe puede comprenderse no como un modelo cerrado, sino como una práctica que reconoce y valora esos repertorios.

Consideradas conjuntamente, la crítica a las jerarquías lingüísticas y epistemológicas, la transculturalidad y el translenguaje permiten desplazar la atención desde lenguas y culturas concebidas como unidades homogéneas hacia las relaciones entre repertorios, sujetos, saberes y condiciones históricas de uso. Es en este horizonte que la educación lingüística decolonial adquiere relevancia para la formación docente; Souza (2023) defiende un enfoque crítico que entiende la lengua como una acción en el mundo social, promoviendo la conciencia sobre las desigualdades sociales y epistemológicas y preparando a los docentes para actuar de forma ética ante las diferencias culturales y lingüísticas. Para Cadilhe (2024), Krenak (2019) contribuye a esta reflexión al criticar la noción occidental de desarrollo, entendida como progreso económico, tecnológico y productivo impuesto como modelo universal, y al proponer su sustitución por la implicación con el lugar, los sujetos y las relaciones como principio rector de las prácticas educativas.

Desde esta misma perspectiva, Cadilhe (2024) sostiene que la colonialidad del saber repercute directamente en la educación lingüística al reducir el aula a un objeto de estudio y al dar prioridad a los indicadores de eficiencia en detrimento de las relaciones, los afectos y las historias que conforman el espacio escolar. Desde esta perspectiva, el autor destaca que la educación lingüística decolonial debe promover literacidades ideológicas comprometidas con la justicia social, articular el lenguaje, la cultura, la política y la identidad, y dar cabida a las voces históricamente silenciadas.

En el contexto de Roraima, estas reflexiones convergen con la necesidad, señalada por Zambrano, Silva y Lima (2021), de reformular los planes de estudios de las carreras de Letras, con el fin de tener en cuenta el multilingüismo, la interculturalidad, los contactos lingüísticos fronterizos y los saberes de los grupos marginados. Para los autores, los planes de estudios universitarios funcionan como dispositivos de poder que históricamente han excluido determinadas epistemologías, por lo que resulta fundamental promover una educación lingüística ampliada que trascienda los límites de la formación puramente lingüística.

ISSN 1981-4127

Esta reformulación también exige ampliar los espacios desde los cuales se producen y se reconocen conocimientos sobre el lenguaje. En esa dirección, Baptista (2022) hace hincapié en la importancia de ampliar los espacios de enunciación y fomentar praxis decoloniales que desestabilicen la colonialidad del lenguaje. Al reconocer los escenarios del Sur Global como territorios legítimos de producción de conocimiento, la autora propone la creación de "inteligibilidades otras que nos lleven a reconocer y considerar las prácticas del lenguaje como parte del complejo entramado de la modernidad/colonialidad en otros espacios-territorios-discursividades-historicidades" (Baptista, 2024, p. 55, *traducción nuestra*).

En síntesis, este recorrido teórico permite articular los conceptos movilizados en la sección a partir de un mismo problema: las formas en que determinadas lenguas, saberes y repertorios son legitimados o marginados en los procesos educativos. La crítica a la naturalización de las lenguas nacionales ayuda a historicizar esas jerarquías; la colonialidad permite examinar su persistencia; y la transculturalidad y el translenguaje ofrecen herramientas para cuestionar concepciones cerradas de cultura y lengua. En el campo de la formación docente, estas perspectivas sustentan una educación lingüística decolonial atenta a los sujetos, a sus repertorios y a los conocimientos producidos en contextos locales. En Roraima, este marco orienta la reflexión sobre una formación de profesores capaz de reconocer la pluralidad lingüística y cultural que caracteriza el contexto educativo y de problematizar las jerarquías que atraviesan ese escenario. A partir de este horizonte, la siguiente sección examina cómo estas orientaciones se traducen en la práctica pedagógica y en la elaboración de materiales didácticos desde una perspectiva intercultural.

4 Interculturalidad y decolonialidad en la práctica pedagógica: materiales y propuestas didácticas

Entendiendo que la interculturalidad es más que simplemente un enfoque, constituye una manera de ser, pensar y actuar; su propósito debe ser reconocer y comprender la diversidad de identidades, culturas, valores y creencias, contribuyendo a reducir la aparición de estereotipos y actitudes discriminatorias dentro de la sociedad. En este sentido, la interculturalidad no se limita al intercambio entre culturas ni a una mera

ISSN 1981-4127

comparación entre ellas. Se trata, más bien, de una práctica social orientada al diálogo y a la interacción cultural, favoreciendo la integración y la comprensión de las distintas personas, tanto a nivel individual como colectivo. Esta perspectiva puede contribuir para resolver conflictos, reducir estereotipos y prejuicios y, además, reconocer que las personas, en cuanto agentes sociales, pueden tomar conciencia de la realidad en la que viven y participar activamente en su transformación (Matos, 2018; Mendes, 2012; Paraquett, 2011, 2018).

Siendo así, hacer la transposición didáctica de las corrientes teóricas que defienden la interculturalidad y la decolonialidad no es tarea fácil. Más allá de entender la interculturalidad, el desafío está en ser un profesor intercultural. En el campo de enseñanza de lengua española, autoras como Matos (2014, 2018) Lima (2018) y Paraquett (2011, 2018) han desarrollado diversos estudios sobre la práctica pedagógica y los materiales didácticos en perspectiva intercultural. Para Matos (2018), el profesor intercultural debe estar atento a su influencia en la vida de los alumnos, analizando todo el proceso pedagógico, incluyendo el material didáctico utilizado. El cuidado al escoger los temas, textos y actividades es fundamental, así como la solución de conflictos en el aula, pues todo pesa en la formación crítica de los futuros profesores.

Matos (2018, p. 22, *traducción nuestra*) afirma que "un material didáctico intercultural necesita ostentar una posición de combate a la supueta neutralidad". Tal afirmación parte del entendimiento de que los conflictos hacen parte del mundo en constante cambio en que vivimos. Por lo tanto, la autora concluye que para construir materiales didácticos en perspectiva intercultural es necesario más que estudios en el área, hay que reconocer la diversidad cultural como elemento constitutivo de todas las sociedades. Es necesario tener una postura crítica, política y comprometida con las prácticas sociales. Como defiende Paraquett (2011), un material didáctico con enfoque intercultural no debe limitarse a una única perspectiva ni presentar una sola visión del discurso. Por el contrario, debe incorporar una amplia diversidad de textos y géneros, provenientes de distintos contextos y elaborados por diferentes autoras y autores. Esta variedad

ISSN 1981-4127

permite promover el diálogo, estimular la reflexión y favorecer actitudes de respeto y empatía, de modo que el reconocimiento de las personas diferentes contribuya también a comprenderlas como parte de nuestra propia realidad.

Souza (2018), al debatir sobre la selección y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de español, explica que existen cuatro elementos básicos para la planificación de un proyecto de aprendizaje intercultural: por qué, qué, quién y cómo? Eso quiere decir que es necesario saber cual es la concepción de lengua, lenguaje y cultura, a quien será destinado el material, quien lo produce y de qué manera puede ser producido. En esa perspectiva, Domingo, Cardozo e Bretanha (2025) problematizaron, bajo la óptica de la Lingüística Aplicada Crítica y de los Estudios Decoloniales, la producción de materiales didácticos para la enseñanza de español, con un abordaje hacia la literacidad intercultural crítica en regiones de frontera y contacto linguístico. Los autores analizaron una unidad didáctica llamada *Vida nocturna* (2019), configurándola como una respuesta a la invisibilidad de grupos periféricos observada a lo largo de sus investigaciones. El estudio concluye que la mayor parte de los materiales pedagógicos aún reproduce la blanquitud y la colonialidad del saber, destacando que la formación docente debe capacitar futuros profesores a crear materiales cultural e historicamente sensibles.

Siguiendo una perspectiva decolonial para la elaboración de materiales didácticos de enseñanza de lenguas, Jalo y Sánchez (2022, p. 31) afirman que:

> Los materiales didácticos decoloniales retoman los insumos multisemióticos y las narrativas vertidas por ellos, y los complejizan de modo que lengua y contenido posibilitan aprendizajes significativos, constituyendo una trama sociocultural, lingüística y conceptualmente relevante. Un todo orgánico desde un locus de enunciación antimoderno.

De esa manera, las autoras defienden la elaboración de contenidos lingüísticos, discursivos y genéricos para la enseñanza de lenguas a partir del enfoque decolonial. Así como se selecciona cuidadosamente el material para que contenga temas emancipatorios, debemos esforzarnos en el diseño

ISSN 1981-4127

pedagógico para extraer o cultivar en ellos la lengua necesaria para abordarlos y aprenderlos, ya que es en y desde la lengua donde el estudiantado habita la experiencia educativa.

En relación con la cultura indígena en el material didáctico de español, Colaça (2018) afirma que, con la inclusión del contenido sobre historia y cultura de los pueblos indígenas en el currículo escolar, de acuerdo con la ley 11.645[2], es posible observar avances en los libros didácticos aprobados por el Programa Nacional de Libros Didácticos de Brasil[3]. Sin embargo, aún existe un silenciamiento en el abordaje de las comunidades indígenas y sus formas de conocimiento. Algunas veces los indígenas aparecen de forma estereotipada, por medio de imágenes descontextualizadas o como accesorios de una cultura considerada mayor y hegemónica. Colaça (2018) concluye que cabe al profesor analizar el material de acuerdo con su entorno y de los textos sobre América Latina que están en circulación, para, a partir de allí, producir un material capaz de visibilizar los conflictos y de llevar los alumnos a una lectura crítica y cuestionadora sobre sus propias realidades culturales, sociales y políticas.

Sabiendo que los libros didácticos elaborados para ser distribuidos en todo Brasil no logran alcanzar las particularidades de cada contexto de enseñanza, de cada región y de escenarios sociolingüísticos diversos, es necesario que los docentes "compongan" sus propios materiales didácticos. Como propone Almeida Filho (2013), al sugerir que el compositor de materiales codifica un desempeño futuro, o sea, hace la partitura que será interpretada por otros músicos o por él mismo en otro momento. Para el autor, los materiales didácticos deben ser materiales de origen incompletos que esperan ser finalizados por los profesores y los grupos en contextos reales. Así, Almeida Filho argumenta que todo material está marcado en primer lugar por un

[2] Esa ley establece como obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena por medio del currículo escolar brasileño.

[3] Es un programa del gobierno brasileño que evalua y disponibiliza libros didáticos en todo el territorio nacional. Los libros de español entraron en el programa a partir del 2011 y fueron descontinuados en el 2018 con la reforma de la enseñanza media que retiró la lengua española del currículo obligatorio de la educación básica. En 2026 el PNLD reinició los trabajos con la lengua española, pero aún esos nuevos libros no han llegado a todas la unidades educativas del país.

ISSN 1981-4127

concepto, por una filosofía de enseñanza, por un enfoque de enseñanza que también contempla un concepto de lengua, además de una expectativa de cómo deben proceder los profesores de lengua.

Así pues, partiendo de los análisis teóricos de este estudio, presentamos a continuación una propuesta didáctica que sirve de ejemplo de prácticas pedagógicas éticas, comprometidas con la igualdad, el respeto y la valorización de las culturas indígenas, bien como otras lenguas-culturas presentes en los entornos de aprendizaje del estado de Roraima, al norte de Brasil. Una "composición" hecha para ser ejecutada en un curso de formación de profesores de español, cuya "partitura" quedará disponible para otros docentes que quieran interpretarla en otros contextos.

5 Propuesta pedagógica: por un material didáctico intercultural

Como se ha señalado anteriormente, el material *Educación intercultural bilingüe en América Latina: lenguas originarias, identidades y territorios*[4] (Pereira, 2026) se dirige a estudiantes de la licenciatura en Letras, en el ámbito de la enseñanza del español y de la formación inicial docente. Su finalidad es contribuir al reconocimiento de la diversidad de las lenguas originarias, a la comprensión de experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) y a la reflexión sobre las relaciones de estas experiencias con el contexto sociolingüístico y educativo de Roraima. En consonancia con los fundamentos desarrollados en las secciones anteriores, el material propone un recorrido didáctico que vincula el aprendizaje de la lengua española con el análisis crítico de las desigualdades que atraviesan la escolarización y con el reconocimiento de la diversidad lingüística y de los saberes comunitarios.

La propuesta sitúa a los estudiantes en una doble condición: participan como aprendices de español y como futuros profesores que deberán tomar decisiones ante la heterogeneidad lingüística y cultural de sus aulas. Esta articulación responde a la necesidad de una formación vinculada a las realidades fronterizas, indígenas y migratorias de Roraima, señalada por Zambrano, Silva y Lima (2021). El contexto local constituye,

[4] El material didáctico puede consultarse en: https://foplurr.org/books/educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina-2/

ISSN 1981-4127

por tanto, una referencia para interpretar otras experiencias educativas y revisar las propias percepciones. Aunque el material privilegia las lenguas originarias y la EIB, incorpora también cuestiones relativas a las migraciones y a los contactos lingüísticos, sin pretender abarcar la totalidad de la diversidad del estado.

El material comprende seis actividades distribuidas en cuatro secciones: i. *Primer acercamiento*; ii. *Explorando el tema*; iii. *¡Vamos más allá!*; y iv. *¡Mirando nuestro entorno!*; además del apartado *Apoyo lingüístico*. Estas secciones reúnen distintos géneros textuales y recursos didácticos, entre ellos un videoclip, un documental, un cuestionario sobre experiencias escolares, textos informativos, mapas e infografías con datos lingüísticos y educativos. Asimismo, propone investigaciones y una actividad de diálogo con personalidades vinculadas al contexto local. Esta diversidad de recursos permite abordar un mismo problema desde experiencias personales, representaciones artísticas, información documental y conocimientos comunitarios, en diálogo con la pluralidad de textos y perspectivas defendida por Paraquett (2011). El cuadro 1 sintetiza el recorrido mediante la identificación de las secciones, las actividades, las acciones propuestas a los estudiantes y los recursos utilizados.

Cuadro 1 - Recorrido didáctico del material Educación intercultural bilingüe en América Latina

Sección del material	Actividad	Acciones propuestas a los estudiantes	Recursos
Primer acercamiento	1. Qam hina: lengua, territorio y educación (p. 3)[5]	Observación del videoclip, formulación de hipótesis, interpretación de imágenes y del fragmento traducido de la canción, y establecimiento de relaciones con realidades educativas conocidas.	Videoclip Qam hina (Flores, 2019) y un fragmento de la letra de la canción traducido al español (Gamarra, 2020); y reportaje audiovisual sobre Renata Flores, de BBC News Mundo (2026).

[5] Las páginas corresponden a la numeración del material didáctico.

ISSN 1981-4127

Sección del material	Actividad	Acciones propuestas a los estudiantes	Recursos
Primer acercamiento	2. ¡Expresando nuestras experiencias! (p. 4–5)	Recuperación de experiencias escolares y registro de percepciones sobre las lenguas, los contactos lingüísticos y las culturas presentes en Roraima.	Cuestionario (Pereira, 2026).
Explorando el tema	3. El maestro que queremos (p. 6–8)	Conocimiento de experiencias de la EIB en el Perú, localización de las regiones presentadas e identificación de los usos de la lengua oficial y de las lenguas originarias, de las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como de los desafíos de la docencia.	Documental El maestro que queremos (Perú, 2013); mapa de localización de los centros poblados mencionados en el documental, con indicación de sus respectivos departamentos y distritos (Pereira, 2026); y cuadro sobre lenguas originarias de Perú (Pereira, 2026).
¡Vamos más allá!	4. La educación intercultural bilingüe en América Latina (p. 8–9)	Lectura y discusión de información; investigación, en parejas, de experiencias de la EIB; presentación de los resultados y comparación con los de otros grupos.	Texto introductorio sobre la EIB y cuadro de principales lenguas indígenas en América Latina (Pereira, 2026).

ISSN 1981-4127

Sección del material	Actividad	Acciones propuestas a los estudiantes	Recursos
¡Mirando nuestro entorno!	5[6]. Lectura del contexto de Roraima, análisis de datos y síntesis reflexiva (p. 9–13)	Interpretación del texto y de los datos educativos; comparación de realidades municipales; distinción entre presencia lingüística y enseñanza de lenguas; recuperación de las respuestas de la actividad 2 y elaboración de una síntesis.	Texto Roraima: diversidad cultural, lingüística y contexto educativo (Pereira, 2026); recurso digital para acceso a la página web sobre pueblos indígenas (Santos; Costa, 2022); y cuadro de escuelas y matrículas con datos del Censo Escolar 2025 (Pereira, 2026).
¡Mirando nuestro entorno!	6. Charla sobre cultura, diversidad y educación (p. 13)	Organización de un círculo de conversación con personas vinculadas a las culturas, las lenguas y la educación local; elaboración de preguntas, distribución de funciones y producción de una síntesis de las principales ideas y propuestas.	Orientaciones para la organización del círculo de conversación (Pereira, 2026).
Apoyo lingüístico	Recursos de apoyo a la investigación y a la comparación de experiencias educativas (pp. 13–17)	Consulta y movilización de recursos lingüísticos para localizar, describir, presentar datos, comparar experiencias y expresar obligación y posibilidad.	Repertorios léxicos, estructuras gramaticales, conectores y modelos de texto; y cuadros de vocabulario sobre la educación básica en España, México y Argentina (Pereira, 2026).

Fuente: Las autoras, con base en Pereira (2026).

[6] Denominación descriptiva utilizada para este cuadro, dado que, en el material didáctico, la actividad 5 no presenta un título específico después de su numeración.

ISSN 1981-4127

La progresión del material articula experiencias situadas en distintos contextos. El contacto inicial con una producción artística en quechua conduce a la recuperación de las memorias escolares de los estudiantes, destinatarios de la propuesta. Posteriormente, el estudio de experiencias peruanas se amplía hacia otros contextos latinoamericanos, y el recorrido retorna a Roraima mediante la lectura, el análisis de datos y el diálogo con sujetos locales. Este itinerario busca que la aproximación a otras realidades educativas ofrezca a los estudiantes universitarios elementos para interrogar su propio entorno, evitando que las diferencias culturales se presenten como rasgos ajenos a la experiencia de quienes aprenden español.

5.1 Lenguas originarias y educación intercultural bilingüe en América Latina

En la primera actividad, *Qam hina: lengua, territorio y educación*, el videoclip[7] de Renata Flores introduce la relación entre escolarización, territorio y lengua desde una producción artística en quechua. Las primeras preguntas de comprensión del audiovisual solicitan formular hipótesis sobre la lengua de la canción, observar los paisajes y los sujetos representados e interpretar las imágenes. La lectura posterior de un fragmento traducido al español permite relacionar esas hipótesis con las condiciones de acceso y permanencia en la escuela. De este modo, la comprensión se construye mediante la articulación de recursos sonoros, visuales y verbales, sin exigir previamente el dominio de la lengua quechua, en que se interpreta la canción. La figura 1 reproduce las preguntas que orientan la relación entre la interpretación del audiovisual, las condiciones de escolarización y las realidades educativas conocidas por los estudiantes.

Figura 1. Preguntas sobre lengua, territorio y escolarización en la actividad 1

[7] El videoclip está disponible en https://youtu.be/UGkyV2G7hGE?si=XwdhSBvV1HmQ9c3l.

ISSN 1981-4127

e. ¿Qué dificultades relacionadas con el acceso y la permanencia en la escuela aparecen en el fragmento y en las imágenes del videoclip?

f. En el verso "Caminaba durante horas para aprender y comprender el mundo en otro idioma", ¿a qué idioma se refiere? ¿Qué relación se establece entre lengua, educación y territorio?

g. ¿Por qué crees que Renata Flores eligió interpretar íntegramente la canción en quechua?

h. ¿Las situaciones presentadas en el videoclip te recuerdan alguna realidad educativa de Roraima o de otra región que conozcas? Explica.

Fuente: Pereira (2026, p. 3)

El interés formativo de esta elección reside en el lugar que se atribuye a la lengua originaria y a quien la utiliza. El quechua aparece como recurso de expresión artística contemporánea y de posicionamiento identitario, lo que permite discutir las representaciones que restringen las culturas indígenas al pasado o las presentan de manera descontextualizada, en diálogo con la problematización de Colaça (2018). Al plantear preguntas sobre las dificultades de acceso y permanencia en la escuela y sobre la relación entre lengua, educación y territorio, la actividad crea condiciones para examinar las jerarquías lingüísticas y las desigualdades territoriales a la luz de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2005). El recuadro que remite al reportaje[8] sobre la cantante amplía esta discusión al presentar su decisión de cantar en quechua como una forma de resistencia y de revalorización de su identidad cultural. Corresponde a la mediación docente situar tanto la experiencia educativa representada en el videoclip como el posicionamiento de Renata Flores en sus respectivos contextos, evitando que se tomen como representativos de la totalidad de los pueblos indígenas peruanos.

En la actividad 2, *¡Expresando nuestras experiencias!*, el cuestionario desplaza la atención hacia las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios e indaga qué lenguas reconocen en Roraima, cuáles son sus primeras lenguas, qué contactos lingüísticos experimentaron en la escuela y cómo se abordaban las culturas indígenas y migrantes. En particular, las preguntas sobre la frecuencia y las formas de abordar estas

[8] Se puede acceder al reportaje en https://www.instagram.com/reel/Dap1J55gOvW/

ISSN 1981-4127

culturas permiten discutir si eran vinculadas a la vida cotidiana de los estudiantes y con los contenidos escolares o si su tratamiento se concentraba en fechas conmemorativas y actividades culturales aisladas. Esta reflexión permite problematizar el lugar que ocupan dichas culturas en el currículo. Las respuestas pueden constituir registros de recuerdos y percepciones, cuyo valor pedagógico reside en hacer explícitos conocimientos y experiencias que podrán ser contrastados durante el desarrollo de las actividades posteriores. La recuperación de las memorias escolares como punto de partida se aproxima a una formación situada y comprometida con las historias de los sujetos, de acuerdo con los postulados de Cadilhe (2024) y Zambrano, Silva y Lima (2021). La pregunta 10, "Cuando se abordaban diferentes culturas en la escuela, ¿cómo eran presentadas?", reproduce esta intención al contraponer, entre sus opciones de respuesta, la presencia de las culturas como parte de la vida cotidiana y de los contenidos escolares, su tratamiento principalmente en fechas conmemorativas y su abordaje mediante actividades culturales aisladas (Pereira, 2026, p. 5).

En *Explorando el tema*, la actividad 3 propone acercar a los estudiantes a experiencias de EIB en Perú mediante la articulación de los distintos recursos: i. el documental titulado *El maestro que queremos,* disponible en YouTube[9]; ii. el mapa que permite localizar los centros poblados mencionados en el documental e identificar los departamentos y distritos del Perú en los que se encuentran; y iii. el cuadro con información sobre las lenguas originarias presentes en dichas regiones. Las preguntas sobre el documental orientan la observación hacia los contextos de las escuelas, las funciones de las distintas lenguas en la enseñanza, las prácticas que vinculan el aprendizaje con la vida comunitaria y los desafíos y aprendizajes de los profesores. El mapa y el cuadro contribuyen a situar las experiencias educativas al permitir visualizar la diversidad de lenguas originarias presentes en las regiones representadas. La lectura articulada de estos recursos y del documental favorece la problematización de la relación entre la presencia de una lengua en una determinada

[9] Se puede aceder al documental en https://www.youtube.com/watch?v=QbHplesszhg

ISSN 1981-4127

comunidad y su uso efectivo en una escuela específica[10]. Estos aspectos permiten a los estudiantes reflexionar sobre cómo las decisiones docentes se relacionan con los sujetos, las lenguas y los territorios en los que se desarrolla la educación. Esta orientación se concreta, por ejemplo, en la pregunta "e", que solicita identificar si la enseñanza se realiza primero en la lengua materna de los estudiantes o en español y explicar qué función cumple cada lengua en el proceso educativo (Pereira, 2026, p. 7).

La actividad 4, *La educación intercultural bilingüe en América Latina*, amplía el análisis de la EIB a otros contextos latinoamericanos mediante la articulación del texto introductorio sobre esta modalidad educativa en la región con el cuadro de las principales lenguas indígenas y con la propuesta de investigación sobre su funcionamiento en otros países latinoamericanos. Las preguntas que anteceden al texto introductorio, centradas en las lenguas presentes en más de un país y en la relación entre las lenguas, los territorios y las fronteras nacionales, permiten retomar la problematización de la correspondencia entre lengua, Estado y nación desarrollada a partir de Berenblum (2003), Guisan (2007, 2009) y Rajagopalan (2002). Además, la información del cuadro sobre la distribución territorial de las lenguas indígenas ofrece una vía para examinar los límites de las representaciones nacionales homogéneas. La pregunta "¿Qué muestra esta distribución sobre la relación entre las lenguas, los pueblos, los territorios y las fronteras nacionales?" explicita esta problematización y vincula la lectura del cuadro con la discusión teórica mencionada (Pereira, 2026, p. 8).

Otro elemento que cabe destacar es que la propuesta de investigación requiere que los estudiantes identifiquen las lenguas utilizadas y las relaciones entre ellas en la enseñanza, las comunidades atendidas, las características de la formación docente y los avances y desafíos de la EIB en el país seleccionado. La indicación de consultar fuentes confiables, explicitar las referencias y presentar experiencias concretas

[10] Esta reflexión debe considerar, asimismo, el contexto de producción del audiovisual y su alcance. Al tratarse de una producción de 2013, es necesario tener en cuenta su temporalidad: lo que muestra constituye un registro situado y no una descripción necesariamente vigente ni representativa de toda la EIB peruana.

ISSN 1981-4127

incorpora procedimientos de búsqueda de información y fundamentación al trabajo con el español. La socialización de los resultados de la investigación permite compararlos a partir de criterios compartidos y discutir las diferencias en la organización y el alcance de la EIB, lo que contribuye a que los estudiantes reconozcan la diversidad de experiencias comprendidas bajo esta denominación. Desde la perspectiva intercultural que orienta este análisis, dicha comparación requiere considerar a las condiciones históricas e institucionales de cada experiencia y a las tensiones entre el reconocimiento de la diversidad y la persistencia de desigualdades.

5.2 Diversidad lingüística, educación y saberes locales en Roraima

El retorno al contexto local se realiza en la actividad 5, integrada en *¡Mirando nuestro entorno!*. La lectura del texto *Roraima: diversidad cultural, lingüística y contexto educativo* relaciona la pluralidad de lenguas en el estado con las fronteras, las migraciones, las memorias y los saberes de los pueblos indígenas. Las preguntas de comprensión textual solicitan explicar esos vínculos y reconocer avances y desigualdades en la presencia escolar de las lenguas indígenas. Se busca, con ello, que la diversidad deje de ser entendida únicamente como un inventario de denominaciones lingüísticas y pueda examinarse a partir de sus relaciones con la vida social y la educación. Esta orientación didáctica dialoga con la crítica de Cavalcanti (1999) a la invisibilización de los contextos bilingües y con la formación lingüística ampliada propuesta por Zambrano, Silva y Lima (2021).

En la misma actividad, el cuadro informativo sobre las escuelas indígenas de la red estatal y sus matrículas, organizado por municipio y elaborado a partir del Censo Escolar 2025, amplía la información sobre el contexto mediante datos estadísticos. Se propone identificar las lenguas originarias presentes y la distribución de las escuelas y de los estudiantes matriculados por municipio, comparar municipios y observar diferencias en la cantidad de estudiantes registrados según las etapas educativas. Desde una perspectiva

ISSN 1981-4127

pedagógica, estas operaciones permiten relacionar la interpretación de los datos con las preguntas que se plantean posteriormente sobre las condiciones de escolarización[11].

Una distinción especialmente relevante aparece en la pregunta sobre la presencia tradicional o comunitaria de las lenguas y su enseñanza efectiva en las escuelas. El material explicita que la vinculación de determinadas lenguas con un territorio no demuestra que se enseñen en las escuelas. Al preguntar qué información adicional sería necesaria para saber si una escuela desarrolla efectivamente una propuesta de EIB, la actividad abre la discusión sobre las lenguas de enseñanza, la formación de los profesores, los materiales disponibles y la participación de la comunidad. Esta lectura permite problematizar la relación entre la diversidad sociolingüística del territorio y su reconocimiento en la organización institucional de la educación escolar, cuestión central en la caracterización de Roraima desarrollada en la contextualización de este artículo. Esto se explicita en la pregunta "e", que plantea: "¿Por qué es importante hacer esta distinción? ¿Qué información adicional sería necesaria para saber si una escuela desarrolla efectivamente una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe?" (Pereira, 2026, p. 12).

La síntesis final de la actividad 5 propone retomar las respuestas de la actividad 2 y elaborar un texto breve en el que los estudiantes expliquen qué ideas sobre la diversidad lingüística y cultural de Roraima fueron confirmadas, ampliadas o modificadas. La indicación de incorporar información procedente de la lectura y de los datos del cuadro, así como una reflexión sobre las responsabilidades de la escuela ante esta diversidad, permite relacionar las apreciaciones personales con los elementos estudiados. La figura 2 reproduce esta consigna y permite observar la articulación entre el registro inicial de percepciones, la información estudiada y la reflexión sobre las responsabilidades de la escuela.

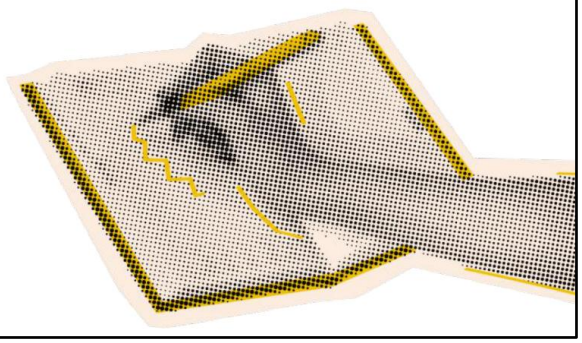
Figura 2. Síntesis y revisión de las percepciones iniciales, actividad 5

[11] Los datos presentados en el cuadro pueden suscitar hipótesis sobre los desafíos educativos asociados a las diferencias en la matrícula escolar, pero no bastan, por sí solos, para establecer sus causas ni para describir las trayectorias individuales de los estudiantes.

ISSN 1981-4127

SÍNTESIS

Retoma las respuestas que diste en la actividad 2. Escribe un texto breve, de ocho a diez líneas, explicando qué ideas sobre la diversidad lingüística y cultural de Roraima fueron confirmadas, ampliadas o modificadas. Incluye información del texto de la sección A, de los datos del cuadro de la sección B y una reflexión sobre las responsabilidades de la escuela ante esta diversidad.



Fuente: Pereira (2026, p. 13)

La actividad 6, *Charla sobre cultura, diversidad y educación*, proyecta esa reflexión hacia un círculo de conversación con artistas, educadores, representantes indígenas, migrantes, líderes comunitarios u otras personas vinculadas a las lenguas y a la educación local. Los estudiantes deben definir objetivos, elaborar preguntas, distribuir funciones y producir una síntesis colectiva acompañada de propuestas. Al predecir la escucha de trayectorias y experiencias de personalidades locales, la actividad abre un espacio para que los saberes comunitarios participen en la formación docente, en diálogo con el compromiso con los sujetos y sus relaciones defendido por Cadilhe (2024). Su alcance intercultural depende de que los invitados puedan participar como interlocutores y productores de conocimiento, con espacio para sus prioridades, diferencias y cuestionamientos. Esta intención se identifica en las orientaciones 2 y 3, que proponen invitar a personas vinculadas al contexto local y elaborar preguntas sobre sus trayectorias, la valoración de sus saberes y la incorporación de estos conocimientos a las prácticas pedagógicas y a los currículos de la Educación Básica (Pereira, 2026, p. 13). De esa forma, es posible explorar la literacidad intercultural en un material didáctico em perspectiva decolonial, evitando reproducir la colonialidad del saber aún presente en los libros tradicionales (Domingo; Cardozo; Bretanha, 2025).

El aprendizaje del español atraviesa estas actividades y cuenta con el Apoyo lingüístico, que reúne recursos gramaticales, léxicos y discursivos para localizar escuelas, describir usos de las lenguas, presentar investigaciones y comparar experiencias. El presente de indicativo y las expresiones de localización apoyan la caracterización de los contextos; las estructuras comparativas permiten explicitar semejanzas y diferencias;

ISSN 1981-4127

y las expresiones de obligación y posibilidad ofrecen recursos lingüísticos básicos para formular posicionamientos sobre responsabilidades docentes e institucionales. Los conectores y modelos de texto orientan la organización de la información, mientras que el vocabulario educativo de España, México y Argentina permite observar variaciones de uso y diferencias institucionales. Así, el trabajo con las formas lingüísticas responde a las acciones discursivas previstas en el recorrido, concordando con los presupuestos de Jalo y Sánchez (2022), cuando afirman que, junto con los temas emancipatorios, los materiales pedagógicos decoloniales deben extraer los recursos lingüísticos necesarios para abordar esos temas, completando la experiencia educativa.

La relación entre las lenguas y los recursos semióticos también permite examinar el alcance del diálogo con el translenguaje (García; Li Wei, 2014). La canción en quechua, el fragmento traducido al español, las imágenes y los repertorios lingüísticos que los estudiantes universitarios puedan aportar ofrecen posibilidades de construcción integrada de sentidos. Sin embargo, la coexistencia de estos recursos no demuestra, por sí misma, la realización de prácticas translingüísticas. Estas dependerán de cómo la mediación pedagógica permita movilizar los repertorios disponibles para interpretar, dialogar y producir conocimientos. Por su parte, la perspectiva transcultural desarrollada en el marco teórico invita a reconocer encuentros, tensiones y transformaciones entre sujetos, evitando tratar las culturas asociadas a los diferentes países y contextos presentados como unidades cerradas.

Entendemos, por tanto, la propuesta didáctica como una composición, en el sentido planteado por Almeida Filho (2013), cuya realización depende de los sujetos, de las condiciones de enseñanza y de las decisiones de quienes la utilizan. Su adaptación exige considerar los repertorios de la clase, el acceso a los recursos tecnológicos, la temporalidad de las fuentes y las posibilidades de participación comunitaria. La orientación intercultural y decolonial se expresa en las preguntas que plantean sobre las jerarquías entre lenguas y saberes y en las oportunidades de diálogo que buscan crear. El análisis aquí desarrollado se refiere a esas decisiones didácticas y a su potencial formativo; valorar sus efectos requeriría examinar los procesos

ISSN 1981-4127

de interacción y las producciones de los estudiantes durante su realización. Con este alcance, el material ofrece una posibilidad situada de articular la enseñanza del español con una formación docente sensible a la pluralidad lingüística y cultural de Roraima.

6 Composición (sin) final

La presentación y discusión del material didáctico "Educación intercultural bilingüe en América Latina: lenguas originarias, identidades y territorios" de Pereira (2026) llegó al final en este trabajo, pero sigue sin final por tener diversas posibilidades de expansión, ampliación y reinterpretación. Así como una partitura musical, el material didáctico es un texto estático hasta que un músico lo interpreta (Almeida Filho, 2013). Defendiendo esa afirmación, entendemos que el material didáctico no es un fin en sí mismo ni un guion rígido; necesita ser interpretado, adaptado y resignificado por los docentes, de acuerdo con las dinámicas y necesidades reales de sus estudiantes.

En ese sentido, el diseño metodológico de la propuesta didáctica plantea un itinerario progresivo y en espiral que articula la experiencia local, la apertura a diversas realidades latinoamericanas y la posterior problematización del entorno sociocultural del propio alumnado. A través de seis etapas articuladas con un soporte lingüístico integrado, la propuesta evita tratar la diversidad cultural como un fenómeno folclórico o ajeno, promoviendo en los estudiantes una reflexión crítica sobre su propia realidad lingüística y educativa.

El trayecto de enseñanza inicia con la sección "Primer acercamiento", que recurre a producciones estéticas y discursivas contemporáneas, como el videoclip de la artista peruana Renata Flores, la traducción de la letra de la canción al español y un reportaje de la BBC News Mundo (2026), para activar la observación, la formulación de hipótesis y el establecimiento de analogías con realidades educativas conocidas. La propuesta hace esta reflexión inicial mediante un cuestionario (Pereira, 2026) que orienta al estudiantado a sistematizar sus memorias escolares, indagando sobre los contactos lingüísticos, las vivencias con las lenguas originarias y las percepciones sobre la diversidad cultural en su contexto local.

ISSN 1981-4127

El destaque a la lengua quechua en una manifestación cultural urbana y juvenil de Renata Flores quiebra la jerarquía donde las lenguas originarias son relegadas al pasado o presentadas como manifestación folclórica. Al examinar la experiencia peruana y los datos continentales en las actividades 3 y 4, la propuesta posibilita comprender la Educación Intercultural Bilingüe como una realidad institucional con desafíos concretos relacionados a la formación docente, la articulación escuela-comunidad y la coexistencia de lenguas.

En la Actividad 5, la propuesta exige diferenciar analíticamente entre la simple presencia de lenguas originarias, debido a la convivencia interétnica y migratoria de Roraima, como la de los pueblos Taurepang, Macuxi, Warao, y su enseñanza/inclusión institucional. De esta manera, el futuro profesor aprende a articular el marco panamazónico y latinoamericano con las aulas reales donde ejercerá su docencia. La Actividad 6 promueve un círculo de conversación participativo y ético con sujetos locales, promoviendo la interculturalidad (Matos, 2018) como una vivencia horizontal y dialógica entre la universidad, las escuelas y las comunidades.

En la parte final del material, el diseño pedagógico se sostiene transversalmente en la sección "Apoyo lingüístico". En lugar de presentar contenidos gramaticales descontextualizados, ofrece repertorios léxicos, marcadores discursivos, conectores y cuadros comparativos del vocabulario sobre educación básica en España, México y Argentina (Pereira, 2026), sirviendo como herramientas expresivas necesarias para que el alumnado pueda describir, localizar, contrastar datos, formular proposiciones y expresar probabilidad u obligación con precisión funcional en español durante todas las fases de investigación y debate. De esa forma, el material demuestra que las lenguas e identidades transitan, mutan y se negocian en espacios transculturales (Souza, 2023).

Concluimos que el objetivo de presentar y discutir una propuesta para la enseñanza de español en la carrera de Letras situada en la realidad sociolingüística de Roraima y orientada decolonialmente es alcanzado. La perspectiva decolonial está evidente, desde la interculturalidad crítica hasta la presentación de la lengua

ISSN 1981-4127

española sin imposición jerárquica y mucho menos como mera herramienta regional de comunicación, como es costumbre en la mayoría de los libros didácticos. El material destaca las fronteras lingüístico-culturales como zonas de tránsito, hibridación y recreación; descentrando el eurocentrismo pedagógico y cuestionando el mito del monolingüismo, al mismo tiempo que responde directamente a la concepción de Paraquett (2011) sobre el material didáctico de español en Brasil que debe ser comprometido, político y situado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. *In:* PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-38.

ANDERSON, B. As origens da consciência nacional. *In:* ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Traducción de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 71-83.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BAPTISTA, L. M. T. R. Colonialidade da linguagem. *In:* MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 51-58.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CADILHE, A. J. O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional. *In:* SILVA, S. B. B. da; SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (org.). **Docentes pesquisadores**: epistemes e metodologias. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 97-116. DOI: https://doi.org/10.7476/9786556308821.0008. Disponible en: https://books.scielo.org/id/qgj2x. Acceso el: 29 sept. 2026.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015. Disponible en: https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/. Acceso el: 22 de mar. 2010.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In:* CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

ISSN 1981-4127

COLAÇA, J. P. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. *In:* MATOS, D. C. V. S.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-218.

DOMINGO, C. L.; CARDOZO GOMES DA SILVA, R.; BRETANHA, S. Cartografias de re-existência: Produção de materiais didáticos em perspectiva decolonial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. 2, 11 abr. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/28822

GARCÍA, O.; LI WEI. The translanguaging turn and its impact. *In:* GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. p. 19-44. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765_3. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137385765_3. Acceso el: 29 sept. 2026.

GUISAN, P. F. G. Língua: a ambiguidade do conceito. *In:* SAVEDRA, M. B.; SALGADO, A. C. P. (org.). **A sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras; FAPERJ, 2009. p. 17-27.

GUISAN, P. F. G. O paradigma da francofonia: discursos entre mitos, realidades e perspectivas. *In:* PONTES, G.; ALMEIDA, C. (org.). **Relações literárias internacionais**: lusofonia e francofonia. Niterói, RJ: Instituto de Letras da UFRJ; EdUFF, 2007. p. 77-87.

JALO, Marcela; SÁNCHEZ, Virginia. Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales. *In*: BAUM, Graciela V. (coord.). **Enseñar inglés:** ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (UNLP); EDULP, 2022, p. 27-42.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.

MATOS, D. C. V. S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In:* MATOS, D. C. V. S.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-34.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In:* SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378,

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In:* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 61-78.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

ISSN 1981-4127

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In:* MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 115-146.

PARAQUETT, M. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. *In:* MENDES, E. (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 49-70.

PEREIRA, A. **Educación intercultural bilingüe en América Latina**: lenguas originarias, identidades y territorios. 1. ed. Boa Vista, RR: Ed. da Autora, 2026. Libro electrónico. ISBN 978-65-02-35002-7. Disponible en: https://foplurr.org/books/educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina-2/. Acceso el: 17de septiembre de 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-146.

RAJAGOPALAN, K. A construção da identidade e a política de representação. *In:* FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, A. de S. **Multilinguismo em Bonfim/RR**: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade linguística. 2012. 144 h. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, M. V.; COSTA, I. C.; MELLO, C. D. Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6994–7007, 2021. DOI: doi.org. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80269 Acesso em: 2 out. 2026.

SOUZA, C. D. P. Selecionar e produzir materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira: interpretação e criação. *In:* MATOS, D. C. V. S.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 183-202.

SOUZA, L. M. T. M. de; HASHIGUTI, S. T.; BRAHIM, A. C. S. de M. Transculturalidade como uma relação entre dois "eus": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *In:* HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re)começos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 82-103. DOI: https://doi.org/10.29327/5284098.1-4.

ISSN 1981-4127

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. 226 h. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da; LIMA, F. S. Formação de professores de línguas em Roraima: da educação linguística ampliada às novas epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 338-358, 2021. DOI: https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5161. Disponible en: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5161. Acceso el: 9 ene. 2026.