

**Español con acento amazónico:
el uso de videos en redes sociales como
estrategia de enseñanza y valorización cultural**

**Elenilce Reis Farias Peixoto⁶
Tabita Moraes de Castilho⁷**

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre el uso de videos educativos en redes sociales como estrategia didáctica para la enseñanza de español en contextos amazónicos. A partir de una experiencia docente concreta, se analiza la producción de dos videos que articulan el idioma con prácticas culturales locales: la cocina paraense y la vida ribereña en las islas de Abaetetuba (PA). Con base en un enfoque cualitativo y en la metodología del relato de experiencia, el trabajo investiga los sentidos pedagógicos, lingüísticos y decoloniales de dichas producciones audiovisuales, proponiendo una pedagogía crítica y territorializada. Los aportes son la multialfabetización (New London Group, 1996), la pedagogía crítica (Freire, 1996), la educomunicación (Kaplún, 2002) y la perspectiva decolonial aplicada a la educación (Walsh, 2009; Mignolo, 2007). Los resultados indican que la integración entre lengua, cultura y tecnología puede ampliar el repertorio de enseñanza y afirmar los saberes amazónicos como parte legítima del proceso educativo.

Palabras clave: enseñanza de español; Amazonía; local; pedagogía crítica; producción audiovisual.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o uso de vídeos educativos nas redes sociais como estratégia didática para o ensino de espanhol em contextos amazônicos. A partir de uma experiência docente concreta, analisa-se a produção de dois vídeos que articulam o idioma com práticas culturais locais: a culinária paraense e a vida ribeirinha nas ilhas de Abaetetuba (PA). Com base em uma abordagem qualitativa e na metodologia do relato de experiência, o trabalho investiga os sentidos pedagógicos, linguísticos e decoloniais dessas produções audiovisuais, propondo uma pedagogia crítica e territorializada. Os aportes são a multialfabetização (New London Group, 1996), a pedagogia crítica (Freire, 1996), a educomunicação (Kaplún, 2002) e a perspectiva decolonial aplicada à educação (Walsh, 2009; Mignolo, 2007). Os resultados indicam que a integração entre língua, cultura e tecnologia pode ampliar o repertório de ensino e afirmar saberes amazônicos como parte legítima do processo educativo.

Palavras-chave: ensino de espanhol; Amazônia; local; pedagogia crítica; produção audiovisual.

6 Mestre em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela UFPA, professora do curso de Letras/Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba. E-mail: nilcefariasreis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-4619>

7 Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia-FAM. Graduação em Letras Língua Espanhola pela UFPA. Professora da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará. E-mail: tabitamoraes@hotmail.com.

Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha atravesado transformaciones importantes, impulsadas por los avances tecnológicos, las discusiones pedagógicas críticas y la necesidad de responder a las demandas de contextos socioculturales diversos. En América Latina, y particularmente en Brasil, se ha intensificado el debate sobre cómo enseñar lenguas extranjeras desde una perspectiva situada, que considere las realidades territoriales, las identidades culturales y los saberes locales de los estudiantes. En ese marco, la docencia se enfrenta al desafío de revisar sus prácticas didácticas y explorar formas más creativas e integradoras de acercar la lengua meta a los alumnos, sin desanclarlos de su entorno ni invisibilizar sus propias culturas.

Esta discusión cobra mayor relevancia cuando se trata de regiones periféricas o tradicionalmente silenciadas en el escenario nacional, como la Amazonía brasileña. En estos territorios, enseñar una lengua extranjera no puede limitarse a reproducir materiales estandarizados o acentos hegemónicos, sino que debe buscar conexiones reales con el entorno, con la historia local y con las formas de vida que componen la identidad del lugar. De ahí que surjan experiencias docentes que desafían los moldes tradicionales y apuestan por una enseñanza crítica, afectiva, decolonial y mediada tecnológicamente. El presente artículo se inscribe en esa perspectiva al relatar y analizar una experiencia docente mediante la producción de contenidos digitales en redes sociales.

En julio de 2025 produjimos y publicamos dos videos breves en español, con subtítulos difundidos en Instagram y TikTok, redes sociales enfocadas en contenidos visuales. Los videos articularon lengua y cultura amazónica desde Pará. El primero presentó comidas típicas como el *tacacá*, el *açaí* y el *vatapá*; el segundo mostró el modo de vida de las comunidades ribereñas en las islas de Abaetetuba, su economía de pesca y de extractivismo, las viviendas sobre palafitos y su relación con los ríos. Aunque concebidos de forma sencilla y con recursos limitados, los videos tuvieron un buen alcance, algo como 1.700 visualizaciones para el video de las islas y 1.500 visualizaciones para el video de comidas paraenses. De este modo, la experiencia cumplió una doble función: servir como recurso pedagógico para el aprendizaje del idioma y como acción de educomunicación que internacionaliza narrativas amazónicas, resignificando nuestro papel docente como mediadoras culturales.

En este sentido, en el actual escenario de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos periféricos como el amazónico, persiste una tensión entre el uso de materiales pedagógicos estandarizados y la necesidad de desarrollar prácticas más situadas, críticas y representativas de las realidades locales. A menudo, los docentes se enfrentan a la falta de contenidos que dialoguen con su

entorno sociocultural inmediato, lo que limita la posibilidad de integrar el idioma con narrativas territoriales significativas. Frente a este desafío, surge la necesidad de preguntarse: ¿cómo pueden las producciones audiovisuales, creadas desde una perspectiva local, contribuir a la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos amazónicos, potenciando una pedagogía crítica, territorializada y multialfabetizada? Esta problemática se inscribe en un campo de debate más amplio sobre el rol del docente como creador de contenidos y como sujeto decolonial que produce saberes desde el margen. La reflexión que aquí se propone parte de una experiencia que pone en tensión los modelos tradicionales de enseñanza de ELE al apostar por la lengua como herramienta de narración cultural y de afirmación identitaria.

A lo largo de la experiencia, fue evidente la ausencia de materiales similares en internet: no se encontraron videos en español que abordaran las comidas típicas del Pará ni las de las islas amazónicas desde una perspectiva local. Esta carencia refuerza el diagnóstico de que las narrativas sobre la Amazonía brasileña siguen siendo escasas o distorsionadas en los espacios digitales, como ocurre, por ejemplo, cuando la región es representada únicamente a través de imágenes exotizadas de “selva virgen”, animales peligrosos o tribus aisladas, o cuando aparecen contenidos turísticos que reducen la Amazonía a un destino de aventura sin mencionar su diversidad cultural, lingüística y urbana. De este modo, producir ese tipo de contenido se convierte así en un acto político que afirma la presencia de otras voces en el ámbito de la educación lingüística, rompiendo con la centralidad de los modelos europeos o sudamericanos más visibles.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia también permitió cuestionar las formas tradicionales de enseñar español. Al llevar a las redes sociales un contenido que combina lengua, cultura local y tecnología, se activa un modelo de aprendizaje multialfabético, en el que se desarrollan habilidades lingüísticas, comunicativas, digitales, críticas e interculturales. Este enfoque se alinea con las propuestas de la multialfabetización (New London Group, 1996) y con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1996) en la cual el estudiante es visto como sujeto activo, capaz de comprender el mundo a través de la lengua y no solo de repetir estructuras gramaticales descontextualizadas.

El uso de las redes sociales como herramienta pedagógica no debe interpretarse como una mera adaptación a las nuevas tecnologías, sino como una estrategia consciente de la reapropiación de espacios digitales con fines educativos y emancipadores. En este caso, TikTok e Instagram no fueron solo plataformas de entretenimiento, sino también escenarios de aprendizaje y de visibilización cultural. Como docentes, asumimos la producción de contenido como una forma de práctica reflexiva

desde el lugar que ocupamos como mujeres amazónicas, investigadoras de lenguas y educadoras de la enseñanza/educación básica y universitaria.

A partir de esta experiencia, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas del uso de videos en redes sociales para la enseñanza de español como lengua extranjera, desde una mirada situada, territorializada, crítica y reflexiva. Para ello, se busca identificar los elementos lingüísticos, culturales y territoriales integrados en la producción del video educativo sobre la vida ribereña en Abaetetuba; analizar las posibilidades didácticas y críticas del uso de redes sociales, especialmente Instagram, como espacio de divulgación y resignificación de contenidos pedagógicos en contextos amazónicos; y reflexionar sobre el lugar del docente como sujeto territorializado, productor de saberes y mediador entre lengua, identidad y contexto sociocultural, en la perspectiva de una enseñanza de ELE con enfoque decolonial.

El artículo se organiza en seis secciones: introducción; marco teórico sobre multialfabetización, pedagogía crítica, educomunicación y decolonialidad; metodología basada en el relato de experiencia cualitativa; descripción de la producción y difusión de los videos; discusión de los hallazgos a la luz del marco teórico; y consideraciones finales sobre formación docente, prácticas en ELE e integración entre lengua, cultura y territorio en el norte de Brasil.

1. Entre la lengua, la cultura y el territorio: un marco teórico para la enseñanza situada y crítica del español

La enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos, y particularmente en territorios periféricos como la región amazónica, demanda un enfoque pedagógico que trascienda las metodologías tradicionales y reconozca las complejidades culturales, lingüísticas y tecnológicas del mundo contemporáneo. En este sentido, el presente trabajo se apoya en un marco teórico que articula cuatro ejes conceptuales interrelacionados: la multialfabetización, la pedagogía crítica, la educomunicación y la decolonialidad. Cada uno de estos enfoques aporta herramientas fundamentales para repensar las prácticas docentes, la producción de materiales educativos y la relación entre lengua, territorio y cultura en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE).

El concepto de multialfabetización, desarrollado por New London Group (1996), parte de la idea de que la alfabetización tradicional, centrada en la lectura y la escritura del texto impreso, resulta insuficiente para dar cuenta de las múltiples formas de comunicación presentes en la sociedad actual. La noción de multialfabetización incorpora competencias para interpretar y producir significados en una diversidad de lenguajes, que pueden ser visuales, sonoros, digitales o gestuales, y en una variedad

de contextos socioculturales. En el caso de la enseñanza de ELE, esta perspectiva permite abordar la lengua desde una pluralidad de prácticas comunicativas, integrando medios como el video, las redes sociales y otros recursos digitales como formas legítimas de expresión, de aprendizaje y de producción de sentido.

Publicaciones como las de Rojo (2013, 2009); Rojo y Barbosa (2015), entre otras, han señalado los estudios sobre multialfabetizaciones (New London Group, 1996) como una de las teorías más prominentes, por abordar la multiplicidad de lenguajes, semiosis y medios implicados en la creación de significado en los textos multimodales contemporáneos, así como la pluralidad y diversidad cultural aportadas por los autores/lectores contemporáneos en la construcción de significado. Así:

[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, [...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (Rojo, 2009, p. 11-12).⁸

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer que los estudiantes no son meros receptores pasivos de contenidos, sino sujetos activos, inmersos en entornos hipermediáticos que configuran sus modos de leer el mundo. La propuesta de trabajar con videos en redes sociales para la enseñanza de ELE parte de esta comprensión y propone un abordaje que dialogue con los lenguajes juveniles, sus repertorios culturales y las tecnologías que utilizan cotidianamente. Así, ya no es posible que la escuela y la universidad continúen usando un referente teórico y sus herramientas analíticas que explicaban el lenguaje desligado de la realidad, si cada día surgen “novos modos de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”⁹(Rojo, 2015, p. 16).

En esta línea, se articula la pedagogía crítica, cuyas bases teóricas se encuentran en el pensamiento de Paulo Freire (1996). Para Freire, educar es un acto político que debe fomentar la conciencia crítica, la autonomía y el diálogo entre los saberes populares y los sistematizados. En este

8 Traducción: [...] posibilitar que los alumnos participen en las diversas prácticas sociales que utilizan la lectura y la escritura (alfabetización) en la vida de la ciudad, de manera ética, crítica y democrática, [...] potenciar el diálogo multicultural, llevando hacia el interior de sus muros no solo la cultura valorada, dominante y canónica, sino también las culturas locales y populares y la cultura de masas, para convertirlas en voces de un diálogo, objetos de estudio y de crítica.

9 Traducción: “surgen nuevos modos de ser, de comportarse, de discursar, de relacionarse, de informarse y de aprender. Nuevos tiempos, nuevas tecnologías, nuevos textos, nuevos lenguajes.”

sentido “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”¹⁰ (Freire, 1996, p.36). Es decir, el proceso educativo, en esta concepción, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca transformar la realidad mediante la problematización de la experiencia vivida. Al integrar la pedagogía crítica en el contexto de la enseñanza de ELE, se propone una práctica docente que no solo enseñe estructuras lingüísticas, sino que también genere espacios para que los estudiantes reflexionen sobre su entorno, sus identidades y su inserción en un mundo globalizado y desigual. Eso se alinea con la idea de que “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”¹¹ (Freire, 1996, p. 51). La pedagogía crítica ofrece un marco potente para pensar al docente como un agente transformador que reconoce su papel en la producción de sentidos y en la construcción de ciudadanía. En este sentido, el enfoque freireano se vincula estrechamente con los principios de la educomunicación.

La educomunicación, como campo interdisciplinar, articula educación y comunicación con el objetivo de promover prácticas pedagógicas que valoren el diálogo, la participación, la creatividad y el uso crítico de los medios. Mario Kaplún (2002), uno de los principales referentes del área, defendía la idea de una comunicación horizontal, en la que los sujetos no solo reciban mensajes, sino que también los produzcan, los resignifiquen y los compartan. En el contexto de la enseñanza de lenguas, esto implica que los estudiantes y docentes pueden y deben participar activamente en la creación de contenidos mediáticos, como los videos educativos, como forma de apropiación de la lengua y de expresión de sus realidades. Kaplún (2002) afirma que la comunicación educativa es formativa y que los medios de comunicación son instrumentos de transformación social y de contrainformación.

¿Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? ¿No es alargar el camino con un rodeo innecesario? En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad”, o “para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador. (Kaplún, 2002, p. 15).

10 Traducción: “No basta saber leer que ‘Eva vio la uva’. Es necesario comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se beneficia de ese trabajo.”

11 **Traducción:** “[...] la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de aquella.”

La educomunicación promueve una mirada crítica sobre los medios y, al mismo tiempo, estimula su uso pedagógico, reconociendo que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ser aliadas en procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso analizado en este trabajo, el uso de videos en redes sociales no se reduce a una estrategia de “innovación tecnológica”, sino que responde a un posicionamiento pedagógico que busca democratizar el acceso al conocimiento, visibilizar saberes marginados y fortalecer el vínculo entre la lengua y el contexto sociocultural.

Estos principios dialogan estrechamente con la perspectiva decolonial, que se propone cuestionar las lógicas eurocéntricas, coloniales y hegemónicas que aún permean las instituciones educativas. Autores como Walter D. Mignolo (2007, 2003), Catherine Walsh (2014, 2009) y Quijano (2005, 2012) advierten sobre la necesidad de repensar el currículo, las metodologías y las epistemologías desde el Sur Global, incorporando saberes ancestrales, prácticas locales y formas alternativas de conocimiento. “La opción decolonial no consiste en una nueva teoría universal, sino en una praxis que busca desengancharse de la matriz colonial del poder para abrir espacios a otros modos de pensar, de ser y de conocer” (Mignolo, 2007, p. 45). En este sentido, el trabajo con materiales educativos producidos desde la Amazonía, en diálogo con la realidad de sus habitantes, constituye un acto de resistencia epistémica y una apuesta por una educación más inclusiva y representativa.

La decolonialidad, entendida aquí como una actitud crítica frente a la colonialidad del saber, del poder y del ser, invita a revisar no solo lo que se enseña, sino también cómo y para qué se enseña. “La decolonialidad implica pensar la educación como un espacio de lucha, no solo para cuestionar lo que se enseña, sino para transformar los fines y modos mismos del enseñar y aprender” (Walsh, 2009, p. 27).

En el caso de la enseñanza de ELE, implica cuestionar modelos didácticos importados, descontextualizados y centrados en variedades lingüísticas hegemónicas, para abrir espacio a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural, lingüística y territorial de América Latina. Así, el enfoque decolonial se articula con la propuesta de utilizar videos como medio para visibilizar otras formas de vida, otras narrativas y otras maneras de habitar el mundo.

En la producción de videos educativos, las decisiones del docente sobre temas, imágenes, acentos y referencias culturales no son neutras, pues expresan una visión de mundo y una concepción de la lengua como práctica social. Al incorporar referencias amazónicas y dirigirse a una comunidad concreta, el profesor cuestiona las jerarquías epistémicas que han invisibilizado los saberes de los

márgenes. Así, enseñar español en la Amazonía paraense se convierte en una estrategia pedagógica y una intervención política que invita a reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo.

La producción de contenidos digitales por docentes amazónicos, que integran lengua, cultura y territorio, puede leerse como una forma de insurgencia epistémica, una apuesta por visibilizar y valorar las narrativas locales que habitan los márgenes del sistema-mundo moderno-colonial.

Este marco teórico no pretende ser cerrado ni totalizante, sino una invitación al pensamiento complejo y situado. Su fuerza radica en la posibilidad de articular teoría y práctica, saber académico y experiencia cotidiana, lengua y territorio.

2. Enfoque metodológico y caminos para la comprensión de una experiencia formativa audiovisual

Este trabajo se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa, ya que se interesa por comprender fenómenos subjetivos, situados y socialmente contruidos. La investigación cualitativa permite adentrarse en las experiencias humanas desde sus significados y sentidos, más allá de los datos cuantificables. Conforme aseguran Denzin y Lincoln (2006, p. 17), la investigación cualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”¹². Dado el objeto de estudio, la producción audiovisual como experiencia formativa en el contexto de la formación docente universitaria, esta perspectiva resulta pertinente para captar las particularidades del proceso, las intenciones comunicativas y los aprendizajes implicados.

La estrategia metodológica adoptada se inscribe en el relato de experiencia, un tipo de investigación que busca reconstruir y analizar vivencias significativas en contextos educativos, desde la propia mirada del sujeto involucrado. Esta opción responde a la naturaleza del trabajo, que surge de vivencias concretas en el ámbito de la docencia universitaria en Letras-español y de la educación básica.

El corpus de análisis está conformado por dos videos que produjimos luego motivadas por las reflexiones surgidas en el contexto formativo y por el deseo de articular la lengua con elementos de la cultura amazónica; concebimos, guionamos y realizamos los videos como parte de una propuesta pedagógica que trasciende el aula. Estas producciones, de poco más de tres minutos cada una, fueron pensadas no solo como recursos para nuestros estudiantes de la licenciatura y de la educación básica

¹² **Traducción:** “consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que dan visibilidad al mundo”.

sino también como materiales de divulgación cultural y lingüística accesibles a un público más amplio. Constituyen así una síntesis creativa de conocimientos teóricos y experiencias vividas.

La elección de la producción audiovisual como objeto de análisis conlleva una especificidad metodológica. Se trata de un tipo de texto multimodal, en el que imagen, sonido, lenguaje verbal y recursos técnicos se combinan para generar sentido. Por esta razón, el análisis requiere atender a la configuración estética y narrativa de los videos, a las estrategias discursivas empleadas y a las decisiones pedagógicas que orientaron su creación.

La dimensión lenguaje evidencia que todos los vídeos cumplen con las características de expresión multimodal y relaciones entre textos, códigos y medios. En relación con la tecnología, todos los vídeos se desenvuelven en entornos hipermediales y transmediáticos, poniéndose de manifiesto la capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales. (Aguaded; Vizcaíno-Verdú, p.75)

En cuanto a la recolección de datos, llevamos a cabo un registro sistemático de las etapas de planificación, desarrollo y evaluación de la actividad audiovisual. Para el análisis de los datos, se optó por una lectura interpretativa del material, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los elementos estéticos y simbólicos de los videos.

Este diseño metodológico pretende dar cuenta, de manera coherente, de la experiencia vivida, articulando teoría y práctica en un mismo movimiento investigativo. Lejos de constituir una mirada externa o distante, la investigación aquí propuesta se sitúa desde dentro de la práctica docente, como gesto reflexivo y político.

3. Análisis de las producciones audiovisuales: sentidos construidos en la práctica

El análisis de producciones audiovisuales en contextos de aprendizaje de lengua permite abrir espacios de interpretación en los que los significados se construyen no solo a partir de los contenidos explícitos, sino también desde las prácticas, los gestos, los lenguajes y las formas de organización de los discursos visuales y sonoros. En este sentido, el análisis no se limita a una descripción superficial de lo que aparece en pantalla, sino que exige una mirada más profunda que articule lo observado con marcos teóricos y epistemológicos.

La metodología de análisis audiovisual parte de la necesidad de leer los materiales desde una perspectiva semiótica, sociocultural y discursiva. Es decir, se trata de identificar los signos presentes, su organización interna, su intencionalidad comunicativa y el contexto en el que se inscriben. De

acuerdo con Kress y Van Leeuwen (2001), el discurso multimodal ofrece herramientas para explorar cómo los recursos semióticos, como imagen, sonido, texto y movimiento, contribuyen a la producción de sentido en los mensajes audiovisuales. Así, se reconoce que el lenguaje visual y sonoro también transmite ideologías, valores y narrativas culturales.

Para el análisis de los materiales que aquí se presentan, se adopta un enfoque hermenéutico-crítico (Ricoeur, 1978), que busca develar las capas de significación que subyacen en los discursos audiovisuales. No se trata únicamente de analizar “lo que se dice” sino también “cómo se dice” y “por qué se dice”. En este sentido, las nociones de cultura, identidad, representación y performatividad serán centrales para la lectura de los datos, especialmente cuando provienen de contextos socioculturales específicos, como las comunidades amazónicas y la cultura alimentaria paraense.

Vale señalar que esta metodología no busca “encerrar” el sentido en una única lectura, sino más bien abrir posibilidades de interpretación y diálogo con el lector/espectador. En este sentido, se espera que el análisis contribuya a una comprensión más compleja de los vínculos entre la lengua, la cultura y la práctica social. A partir de aquí, pasamos a la primera producción seleccionada: un video sobre la cocina paraense; después, el video sobre las comunidades ribereñas.

3.1. Sentidos culturales en la cocina paraense - análisis del video sobre comidas típicas del Pará

El video analizado presenta una introducción a la cocina típica del estado de Pará, en el norte de Brasil, desde una perspectiva cultural y afectiva. De inmediato, se observa una intencionalidad comunicativa clara: transmitir la riqueza cultural de la región a partir de su gastronomía, mediada por el uso del español como lengua vehicular. Esta elección lingüística ya configura un primer elemento de análisis: la lengua española funciona aquí no solo como herramienta de comunicación, sino también como mediadora de un proceso intercultural en el que se proyecta la cultura amazónica hacia otros contextos hispanohablantes.

Uno de los aspectos más relevantes del video es la manera en que los alimentos se presentan como elementos identitarios. Platos como el *tacacá*, el *açaí*, la *maniçoba*, el *pato no tucupi* y el *vatapá* no se mencionan simplemente como comidas, sino que aparecen en el discurso como símbolos de pertenencia, memoria y orgullo cultural. Esta forma de representación coincide con lo que Stuart Hall (2019) define como prácticas de significación, en las que los elementos del cotidiano adquieren valor

simbólico al ser inscritos en narrativas colectivas. Por lo tanto, este implica “ver la cultura como una condición constitutiva de la vida social y no una simple variable dependiente” (Hall, 2019, p. 34).

Se hace referencia a los sabores, los ingredientes y las formas de preparación, con especial atención a los elementos indígenas, como el jambu, la goma de tapioca o el tucupí. Este énfasis en lo sensorial y en lo local pone en evidencia una construcción de lo “paraense” desde la materialidad de la comida. Asimismo, el video moviliza una forma de narración testimonial que confiere veracidad y subjetividad al contenido. No se trata de una simple exposición informativa, sino de un discurso en el que se asume una posición como sujeto cultural que “habla desde dentro” de la experiencia amazónica. Esta forma de enunciación puede analizarse desde el prisma de la etnografía visual (Pink, 2021), que reconoce la validez de las narrativas personales como formas legítimas de conocimiento cultural. En lugar de enfocarse únicamente en el texto, ella investiga el mundo a través de enfoques visuales, documentando rituales, comportamientos y la realidad de un grupo para comprender la cultura y la identidad de sus miembros.

En términos visuales, el video utiliza planos cerrados de los alimentos y fragmentos que simulan situaciones cotidianas de consumo o de preparación. Aunque parezca técnicamente sencillo, el montaje busca transmitir cercanía y autenticidad, reforzando una estética de lo popular y de lo vivido. También es importante señalar el papel del español en la producción. Aunque los hablantes son brasileños y el contexto es claramente local, la elección del español permite una resignificación del espacio cultural amazónico en clave transnacional. Así se genera un movimiento de traducción cultural (Bhabha, 2010), en el que los significados se reconstruyen en un cruce de lenguas, voces y referencias. Esta dinámica puede ser leída como un ejercicio de interculturalidad en acción, en el que hay la agencia cultural en tránsito.

Uno de los aspectos más valiosos del video es la presencia explícita de léxicos propios de la cocina paraense, que se presentan sin traducción al español, pero acompañados de explicaciones claras sobre su significado. Esta estrategia no solo facilita la comprensión del público hispanohablante, sino que también reafirma la riqueza cultural y lingüística del territorio amazónico. Palabras como *jambu*, *goma de mandioca*, *tacacá* o *vatapá* son mantenidas en su forma original, y en lugar de ser sustituidas por términos aproximados en español, son contextualizadas: se explica, por ejemplo, que el *jambu* es “una hierba que adormece la boca”, lo que permite no solo entender el término, sino también imaginar su efecto sensorial, que es distintivo de la experiencia culinaria regional.

Este procedimiento responde a una perspectiva intercultural que no busca traducir literalmente lo intraducible, sino mediar culturalmente para que el otro comprenda el significado y la función social de esos elementos. Se trata de una práctica valiosa que activa la competencia intercultural comunicativa, al introducir al estudiante o al espectador en un universo de significados que no se reduce al idioma, sino que abarca saberes, sabores y modos de vida. En este sentido, el video no solo enseña vocabulario, sino que también afirma identidades, valoriza la diversidad léxica del portugués amazónico y promueve el respeto por otras formas de nombrar el mundo.

Además de eso, la estructura del discurso evidencia una lógica de secuencia que organiza la presentación de los platos no solo por orden temático, sino también afectivo. Se mencionan desde platos cotidianos, como el *açaí*, hasta preparaciones más ritualizadas, como la *manijoba del Círio de Nazaré*. Esta progresión narrativa construye un itinerario simbólico que atraviesa la cotidianidad y la festividad, mostrando cómo la cocina articula temporalidades y sentidos distintos.

El video también puede leerse como un acto de reivindicación cultural. En un país marcado por desigualdades regionales, la visibilidad de la cultura amazónica y de una lengua extranjera constituye una forma de resistencia simbólica. Se construye una narrativa en la que lo local se afirma con orgullo y se proyecta hacia el exterior como portador de riqueza simbólica y epistemológica. En este sentido, se puede afirmar que el video no solo muestra alimentos, sino que también narra una historia, inscribe una memoria y reivindica una pertenencia. La cocina aparece como una práctica social cargada de sentidos, donde se cruzan saberes ancestrales, relaciones intergeneracionales y formas propias de estar en el mundo. Esta dimensión cultural convierte al video en un objeto de análisis valioso desde una perspectiva decolonial, ya que rompe con la lógica de la centralidad cultural y pone en primer plano una cosmovisión amazónica.

Este análisis nos lleva a considerar la importancia de reconocer y valorar las formas locales de producción cultural, especialmente en contextos de enseñanza de lenguas. El español, lejos de ser una lengua “extranjera” en sentido estricto, se convierte aquí en una herramienta de visibilidad y agencia. Este movimiento nos invita a repensar las prácticas educativas desde una lógica más inclusiva, plural y situada. Para concluir esta subsección, se señala que el próximo análisis abordará otro video producido, centrado en las dinámicas de la vida ribereña en las islas amazónicas.

3.2. Narrar el territorio en lengua extranjera: una mirada a la vida ribereña amazónica

El video sobre la vida ribereña en las islas amazónicas constituye una experiencia educativa situada, que articula lengua, cultura y territorio desde una perspectiva crítica y decolonial. Como práctica audiovisual, se inserta en un proceso de creación de contenidos en lengua extranjera con intenciones pedagógicas, comunicativas y culturales.

Desde la metodología de análisis cualitativo-interpretativo, este producto se comprende como un texto multimodal, en el que interactúan la imagen, la voz, los subtítulos, el ritmo narrativo y elementos culturales. Se opta por una estructura en tres partes: introducción presencial, narración con imágenes y videos ilustrativos y cierre reflexivo. Esta organización permite combinar lo testimonial con lo informativo, generando un equilibrio entre emoción, datos y reflexión. A su vez, el video adopta una lógica didáctica implícita, en la que cada concepto nuevo se presenta en contexto, se visualiza y se explica con claridad.

El video destaca por su capacidad de integrar léxicos propios del territorio amazónico, muchos de ellos sin equivalentes directos en español, mediante una estrategia de traducción-explicación. Un ejemplo de esta estrategia se observa al introducir el término *igarapé*, que no tiene un equivalente exacto en español. En lugar de traducirlo erróneamente como "arroyo" o "riachuelo", la narración opta por explicar que se trata de “pequeños brazos de río muy comunes en la Amazonía”, todo ello mientras se muestra breve video de *igarapé*. Esta mediación permite al espectador construir una representación más precisa del entorno y evita la imposición de categorías externas al contexto. Se trata de un gesto de respeto epistemológico hacia el territorio amazónico.

Otro caso es el de la palabra *matapi*, presentada como una trampa tradicional para camarones. Se explica detalladamente que se trata de un cilindro hecho de ramas trenzadas, que se coloca en el agua con cebo dentro. Se aclara incluso cómo funciona el mecanismo de captura, lo que permite al espectador comprender tanto el objeto como su uso. Esta forma de explicar un término local representa una estrategia de transposición didáctica cultural, en la que el concepto se traduce no mediante sustitución léxica, sino mediante reconstrucción semántica. Mientras se explica eso, las imágenes se pasan.

Este tipo de operación lingüístico-cultural se vincula con el concepto de “mediación pedagógica” en contextos interculturales, tal como proponen autores como Candau (2011) y Walsh (2014). La lengua no es solo vehículo de comunicación, sino también herramienta de reexistencia, es

decir, de producción de sentidos desde el propio lugar. Al explicar conceptos amazónicos en español, no se traduce el territorio: se interpela, se explica, se celebra, y se comparte en una lengua otra, sin renunciar a su especificidad.

A nivel visual, el video emplea imágenes reales que documentan escenas cotidianas de la vida en las islas: casas de madera a orillas de los ríos, embarcaciones, técnicas de pesca, extracción de *açaí* y uso de plantas medicinales. Estas imágenes refuerzan el discurso oral y permiten una experiencia más inmersiva. Desde el punto de vista de la educomunicación, esto favorece el aprendizaje multimodal, en el cual el estudiante no solo escucha, sino que ve, interpreta, compara y se involucra. En términos discursivos, la narración mantiene un tono cálido y cercano, al mismo tiempo informativo. Se dirige al espectador con naturalidad, empleando una combinación de estructuras simples y un vocabulario controlado, sin renunciar a la profundidad temática.

El video también introduce elementos de geografía crítica y de territorialización. Al mencionar que en Abaetetuba hay más de 70 islas habitadas y al mostrar un mapa con su localización, se proporciona una referencia espacial concreta que contribuye a situar el discurso. Esto refuerza la idea de que enseñar lengua es también enseñar mundo, y que los contenidos lingüísticos pueden y deben estar anclados en realidades específicas y no en ejemplos descontextualizados.

Desde la perspectiva de la multialfabetización, el video promueve el acceso a distintos tipos de textos: orales, visuales, cartográficos, culturales. No se trata solo de aprender palabras, sino de aprender a leer el mundo a través de la lengua. Así, se resignifica el rol de los recursos digitales: ya no como simples soportes técnicos, sino como medios de expresión, de documentación y de reflexión. La producción audiovisual se convierte, entonces, en una práctica alfabetizadora en múltiples dimensiones.

El video, de forma general, presenta una rica galería de elementos propios de la vida ribereña amazónica, que se explican cuidadosamente en español, sin traicionar su raíz lingüística y cultural.

Por ejemplo, al hablar del extractivismo del *açaí*, se muestra el proceso de subida a la palmera y la recolección manual del fruto, mientras se explica que el *açaí* es una fruta típica de la región, utilizada para preparar una bebida densa y energética que forma parte fundamental de la dieta local. También se mencionan las casas construidas sobre pilotes, llamadas popularmente palafitos, que se adaptan a la dinámica de las mareas, una característica geográfica que se muestra con imágenes de ríos. En otro pasaje, se presentan las plantas medicinales, resaltando que en las comunidades ribereñas existe un conocimiento ancestral sobre la selva como farmacia viva, lo cual se ilustra con la imagen

de hojas y raíces. Además, el video expone, a través de la imagen, el concepto de *maré* y lo cual determina la dinámica de las comunidades ribereñas. Todas estas explicaciones no se limitan a una traducción técnica, sino que incorporan territorialidad y memoria viva, en sintonía con una perspectiva decolonial que busca enseñar lenguas extranjeras sin silenciar las culturas locales.

En el cierre del video, se explicita que lo mostrado es apenas una “pequeña muestra” de la vida ribereña. Esta afirmación es clave, ya que reconoce los límites del medio y del tiempo, al mismo tiempo que invita a seguir explorando. Esta actitud crítica frente a la representación es coherente con la ética de una mirada decolonial, que evita las simplificaciones y reconoce la complejidad de las culturas no hegemónicas.

Otro aspecto destacable es el trabajo con el tiempo narrativo: en menos de cuatro minutos se construye un recorrido coherente, articulado y denso, que no depende de efectos especiales, sino de una secuencia lógica de ideas y de un lenguaje claro. Esto demuestra que los materiales pedagógicos no necesitan ser largos ni costosos para ser eficaces, sino bien pensados, bien situados y honestos en su propuesta formativa.

A lo largo del video, se articulan constantemente la dimensión lingüística y la dimensión cultural. No se enseñan solo palabras en español: se enseñan palabras en español que nombran realidades amazónicas. Esto representa una inversión de la lógica habitual de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que lo local queda relegado a ejemplos exóticos. Aquí, lo local es el contenido central y la lengua extranjera es la vía para compartirlo con el mundo. El español como lengua extranjera puede ser enseñado desde una perspectiva local, situada y territorializada, que no se limita a reproducir modelos culturales ajenos, sino que aprovecha las realidades del propio entorno como materia prima para el aprendizaje. En definitiva, los videos evidencian que es posible integrar la lengua y la cultura en una propuesta pedagógica comprometida con el territorio, con los saberes comunitarios y con una educación crítica y transformadora. La enseñanza del español como lengua extranjera no debe limitarse a reproducir acentos peninsulares, temas genéricos o contextos artificiales; por el contrario, puede y debe abrirse a las narrativas del sur, a las voces de los márgenes y a las experiencias cotidianas que construyen identidad.

4. Discusión: el español como herramienta crítica desde una perspectiva amazónica

El análisis de las dos producciones audiovisuales desarrolladas en esta experiencia permitió identificar una serie de hallazgos relevantes en relación con el uso del español como lengua extranjera

articulados con prácticas pedagógicas territoriales. Ambas piezas revelan no solo un uso funcional del idioma, sino también una apropiación estratégica y situada, en la que la lengua se convierte en mediadora de saberes, paisajes y memorias. Esta condición transforma el español en una herramienta crítica, capaz de vehicular narrativas que emergen desde los márgenes geográficos y epistémicos, como el contexto amazónico paraense.

Uno de los resultados más consistentes observados a lo largo del análisis es la resignificación del rol docente en tanto sujeto productor de conocimiento y de materiales propios. La creación de videos que integran lengua, territorio y visualidades locales no responde a una lógica de instrumentalización tecnológica, sino a una praxis reflexiva que entiende la producción audiovisual como una forma legítima de intervención pedagógica. En este sentido, el docente no actúa únicamente como mediador, sino también como autor, interlocutor cultural y agente de visibilización de realidades subalternadas.

Desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), los videos muestran que es posible operar una ruptura con enfoques centrados exclusivamente en las variedades peninsulares o latinoamericanas estándar, integrando, en cambio, discursos que representan culturas locales de alta densidad simbólica. Este desplazamiento favorece una formación más crítica del aprendiz, que no se limita a reproducir estructuras lingüísticas, sino que se expone a formas auténticas de significación, incluso cuando estas no tienen una traducción literal. La incorporación de léxicos amazónicos no traducibles al español (como *igarapé*, *matapi* o *manicoba*) y su explicación contextualizada refuerzan esta dimensión.

Ambas producciones también permiten observar cómo el uso del video, combinado con la narración, opera como estrategia de multialfabetización. La experiencia no se limita al aprendizaje del código lingüístico, sino que expone al espectador a textos visuales, territoriales, cartográficos y sensoriales. Esta lectura compleja del mundo posibilita una formación más integral, en la que el aprendizaje de una lengua se cruza con la comprensión de realidades sociales concretas.

La noción de territorialización del contenido pedagógico también emerge como una categoría central. Tanto en el video sobre la cocina paraense como en el dedicado a la vida ribereña, se construyen relatos anclados en el espacio vivido, donde los referentes culturales no son impuestos desde matrices externas, sino que son seleccionados y narrados desde una voz local. Esta práctica se alinea con los postulados de la pedagogía decolonial, en la medida en que rompe con la dependencia

de materiales estandarizados y apuesta por una representación que nace del territorio, con sus tensiones, afectos y memorias.

En el plano metodológico, la experiencia permitió validar la potencia del relato de experiencia como estrategia de investigación formativa. La producción y el análisis de los videos sirvieron como dispositivos de reflexión sobre nuestra práctica docente, activando una mirada crítica sobre el uso de lenguas extranjeras en contextos adyacentes. La documentación de esta práctica permitió visibilizar decisiones didácticas, estrategias de mediación y operaciones discursivas que, de otro modo, quedarían subsumidas en la rutina pedagógica.

Otro resultado importante se refiere a la dimensión ética del trabajo docente con tecnologías y redes sociales. En ambos casos, la elección de los temas, el tono del discurso y el uso de imágenes responden a una lógica de respeto hacia los sujetos y los contextos representados. Lejos de reproducir una mirada sensacionalista de la Amazonía, las producciones asumen una estética de la proximidad, la cotidianidad y el reconocimiento mutuo.

En cuanto al uso de las redes sociales como medio de difusión de videos, se evidencia que estas plataformas pueden ser aliadas significativas para la democratización del acceso al conocimiento. La difusión de los materiales fuera del contexto académico y escolar permite ampliar el impacto de la experiencia y favorece una mayor interacción entre la escuela, la universidad y la comunidad. Además, habilita una comprensión más amplia del rol docente, que trasciende el espacio del aula y se proyecta como actor comunicativo y cultural en la esfera pública.

La reflexividad generada a partir del análisis de estas producciones permitió comprender que el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye en el hacer, en el narrar y en el compartir. La práctica docente se convierte así en un espacio de creación cultural y no solamente en un canal de reproducción de saberes preexistentes. Esta comprensión redefine el vínculo entre la lengua y la cultura, abriendo nuevas posibilidades para una enseñanza más crítica, plural y situada.

Además, la experiencia evidenció que el trabajo con lenguas extranjeras puede y debe dialogar con las realidades locales, sin temor a contaminarse por los contextos. Por el contrario, es justamente en ese cruce entre lo global y lo local donde se producen aprendizajes más significativos, más duraderos y más transformadores. Enseñar español desde la Amazonía no es una contradicción, sino una oportunidad para reconfigurar las prácticas desde un lugar periférico, pero epistémicamente potente.

5. Consideraciones finales

La experiencia relatada a lo largo de este artículo permite afirmar que la enseñanza del español como lengua extranjera, cuando se construye desde una mirada crítica, territorializada y multialfabetizada, puede constituirse en una potente herramienta pedagógica de transformación. En particular, el uso de videos como recurso didáctico no fue comprendido aquí como un mero soporte tecnológico, sino como una estrategia de producción de sentido, de visibilización de saberes y de intervención educativa situada. El trabajo se desarrolló a partir de la pregunta de investigación y, a lo largo del proceso investigativo, esta pregunta guió las decisiones metodológicas, el análisis de los materiales y las reflexiones pedagógicas, permitiendo una aproximación coherente entre teoría y práctica. Los resultados obtenidos permiten afirmar que esta pregunta pudo ser respondida. La experiencia mostró que las producciones audiovisuales realizadas desde el territorio no solo son posibles en el campo de ELE, sino que también generan aprendizajes complejos, integrales y profundamente contextualizados. A través de la integración del idioma con referentes culturales amazónicos (como la cocina paraense y la vida ribereña en las islas de Abaetetuba) fue posible activar una mirada que no se limita al contenido lingüístico tradicional, sino que incorpora dimensiones sociales, afectivas, históricas y estéticas del entorno. En ese cruce, el español dejó de ser una lengua extranjera distante para convertirse en un puente hacia la afirmación identitaria, la narración cultural y el reconocimiento de saberes subalternados.

Las producciones trabajadas en esta investigación no solo articularon lengua e imagen, sino que también incorporaron mapas, sonidos, explicaciones léxicas, referencias territoriales y elementos culturales locales. Esta diversidad semiótica permitió construir un discurso más rico y sensible a las formas de conocimiento propias del contexto amazónico. La elección de no traducir ciertas palabras (como *igarapé*, *matapi* o *manicoba*) y, en su lugar, explicar sus significados dentro del discurso audiovisual constituyó una estrategia de traducción cultural que evidencia la posibilidad de enseñar desde la diferencia, sin caer en la homogeneización del lenguaje o del contenido.

Asimismo, se destaca el valor de una perspectiva decolonial en la enseñanza de lenguas. El acto de enseñar español desde un lugar periférico, integrando elementos del territorio y de las culturas locales, se convierte en una forma de contranarrativa frente a los discursos hegemónicos que suelen dominar los materiales y los enfoques tradicionales.

En términos metodológicos, la experiencia también plantea preguntas sobre cómo documentar, analizar y validar prácticas educativas que escapan a los modelos clásicos. La opción por el relato de experiencia y el enfoque cualitativo permitió capturar la riqueza del proceso, así como

sus tensiones, decisiones, sentidos y alcances. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en estrategias metodológicas que acompañen la complejidad de experiencias como esta, que combinan producción cultural, creación y difusión digital. El desafío está en no reducir estas prácticas a anécdotas personales ni a objetos técnicos, sino en asumirlas como fuentes legítimas de conocimiento académico y educativo.

De esta manera, la articulación entre lengua, cultura y tecnología se consolida como un eje central para pensar la formación docente en lenguas extranjeras. En un mundo donde el acceso a múltiples repertorios lingüísticos y semióticos es constante, el profesorado necesita desarrollar competencias que trasciendan la gramática normativa y abracen la creación discursiva situada. Las redes sociales, en ese contexto, no deben ser vistas solo como plataformas de exhibición, sino también como escenarios de intervención pedagógica, donde es posible construir aprendizajes significativos, promover el pensamiento crítico y conectar la lengua con la vida.

En síntesis, este trabajo reafirma que enseñar español como lengua extranjera desde la Amazonía brasileña no solo es posible, sino que también es necesario. Al mismo tiempo, se reconoce que esta reflexión se inscribe en un territorio amazónico específico dentro de un bioma transnacional, compartido por otros ocho países, la mayoría de ellos hispanohablantes, cuyas realidades también configuran diversas Amazonías. Desde este lugar de enunciación, la región se afirma no solo como escenario pedagógico, sino también como un territorio epistémico legítimo y potente para la producción de saberes. Enseñar español desde este contexto implica comprender la Amazonía brasileña como un espacio capaz de generar prácticas pedagógicas críticas, situadas y decoloniales que articulan lengua, cultura y territorio y desafían modelos hegemónicos de enseñanza de lenguas. Las producciones audiovisuales aquí analizadas no son meros ejercicios técnicos, sino actos pedagógicos que afirman la existencia de docentes que se enuncian desde su territorio y de una práctica educativa que elige narrar el mundo con las palabras que lo habitan. Que esta experiencia inspire a otros y otras a enseñar no solo idiomas, sino formas de ver, de sentir y de habitar el mundo desde donde están.

Referencias

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa (ed.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. 1. ed. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. ISBN 978-84-937316-6-3. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Imagen y enseñanza, educar la mirada*. Buenos Aires. 2011

- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén; LAGUZZI, Guillermina. *Aportes de la Imagen en la Formación Docente: Abordaje Conceptual y Pedagógico*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503> Acceso en: 15/05/2025.
- GUTIÉRREZ, Eduardo. De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura: invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, Quito, n. 141, p. 365-376, 2019.
- HALL, Stuart. La centralidad de la cultura: notas sobre las revoluciones culturales de nuestro tiempo. In: HALL, Stuart; RESTREPO, Eduardo; DEL CAIRO, Carlos (org.). *Cultura: centralidad, artilugios, etnografía*. Bogotá: Asociación Colombiana de Antropología, 2019. p. 15-66.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford Press, 2001.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.
- PINK, Sarah. *Etnografía visual*. Madrid: Ediciones Morata, 2021.
- PINHEIRO, Petrilson. (org.) *Multiletramentos em teoria e prática*. Desafios para a escola de hoje. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2017.

QUIJANO, Aníbal. “*Bien vivir*”: entre el “*desarrollo*” y la *des/colonialidad del poder*. Viento Sur, Madrid, n. 122, p. 46-56, mayo 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005b.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: Ensaio de hermenêutica*. (Hilton Japiassu, Trad). Rio de Janeiro-RJ. Imago Editora LTDA, 1978.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos e ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando*. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.